

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cátia Sofia da Cunha Antunes

**Reorganização do Espaço: um Percorso  
de Aprendizagem Ativa**

Cátia Sofia da Cunha Antunes **Reorganização do Espaço: um Percorso de Aprendizagem Ativa**

UMinho | 2017

abril de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cátia Sofia da Cunha Antunes

## **Reorganização do Espaço: um Percurso de Aprendizagem Ativa**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

abril de 2017

## Declaração

**Nome:** Cátia Sofia da Cunha Antunes

**Endereço eletrónico:** catiasofiaantunes1993@gmail.com

**Telefone:** 933 623 781

**Número do Cartão de Cidadão:** 14131271 8 ZY8

**Título do Relatório de Estágio:** Reorganização do Espaço: um Percurso de Aprendizagem Ativa

**Supervisora:** Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

**Ano de Conclusão:** 2017

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

À Professora Doutora Cristina Parente, quero agradecer o apoio, a ajuda, a paciência e a compreensão que me foi concedendo durante o meu percurso no mestrado, mais especificamente, durante o estágio e a elaboração do relatório.

Às crianças das salas de jardim de infância e de creche, muito obrigada por me terem deixado fazer parte das vossas vidas, por me terem deixado aprender convosco a ser alguém melhor.

Às educadoras de infância com quem tive o maior prazer em trabalhar, quer nos contextos em que realizei o voluntariado, como nos contextos de estágio académico. Convosco aprendi muito e jamais esquecerei a vossa disponibilidade ao me abrirem as portas das vossas salas para me receberem!

Às auxiliares de ação educativa e às instituições, pela vossa receção, acolhimento e carinho que me deram enquanto contactei convosco, fazendo-me sentir à vontade entre os colegas profissionais.

À minha família – pai, mãe e irmão – pelos sacrifícios que fizeram e ainda fazem por mim todos os dias e pela coragem que me têm vindo a dar – padrinhos, tios e primos – pelas palavras de encorajamento que me foram dando durante todo este meu percurso universitário.

Ao meu namorado, por todo o apoio e dedicação. Por seres aquele que sempre estive lá quando mais precisei. Por me encorajares e me relembrares que tudo o que fiz, foi na perspetiva de concretizar o meu sonho!

Às minhas amigas de sempre e às minhas companheiras de escola e da universidade, por todas as aventuras vividas, pela vossa escuta e ombro amigo nos momentos mais difíceis e pela força e ânimo que me deram para levantar a cabeça e seguir em frente, sem nunca desistir.

A todos os docentes do Mestrado e da Licenciatura, pelos conhecimentos adquiridos e pelas aprendizagens realizadas que contribuíram para o meu crescimento enquanto futura profissional da área de educação de infância.

A todas as pessoas aqui nomeadas,

O meu MUITO OBRIGADA!

# REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM ATIVA

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Universidade do Minho

2017

## RESUMO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Universidade do Minho. O projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido em contexto de jardim de infância, inscreve-se na dimensão pedagógica da organização do espaço e dos materiais numa sala de atividades.

Neste sentido, este relatório pretende salientar a importância de um espaço pedagógico de qualidade, refletindo sobre o papel do adulto durante o processo de organização do espaço e na sua adequação ao grupo de crianças, bem como na necessidade de as crianças participarem ativamente em todo o processo de organização de um espaço pedagógico. Também se procurou verificar o impacto que um ambiente rico e devidamente organizado tem nas escolhas e nas interações das crianças, sendo que o Projeto de Intervenção Pedagógica procurou incidir sobre as áreas da biblioteca e da casa.

O Projeto de Intervenção Pedagógica, desenvolvido com base na abordagem de Investigação-Ação, procurou recorrer ao ciclo de observação, planeamento, atuação, reflexão e avaliação, ciclo necessário para que a intervenção pedagógica fosse respondendo aos objetivos do projeto de intervenção pedagógica.

A intervenção pedagógica realizada procurou incidir na reorganização e no apetrechamento das áreas de interesse, em conjunto com o grupo de crianças, de forma a tornar estes espaços mais ricos e favorecedores de experiências de aprendizagem e de desenvolvimento para as mesmas. A intervenção realizada permitiu compreender que organização do espaço e dos seus materiais assumem um papel importante para a construção de um ambiente de qualidade. Da mesma forma se salienta a importância da participação das crianças no processo de organização do espaço e na criação de novas e diversas possibilidades ao nível do jogo e das experiências de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Reorganização do espaço; Papel do adulto; Participação da Criança

# REORGANIZATION OF SPACE: AN ACTIVE LEARNING PATH

Master in Pre-School Education

University of Minho

2017

## ABSTRACT

This internship report was developed within the scope of the Curricular Unit Internship of the Master's Degree in Pre-School Education, at the University of Minho. The project of pedagogical intervention, developed in the context of kindergarten, is part of the pedagogical dimension of the organization of space and pedagogical materials in an activity room.

In this sense, this report intends to emphasize the importance of a quality pedagogical space, reflecting on the role of the adult during the process of organization of the space and its suitability to the group of children, as well as on the need for the children to participate actively in the whole process of organizing a pedagogical space. We also sought to verify the impact of a rich and properly organized environment on the choices and interactions of children, being that the Pedagogical Intervention Project sought to focus on the library and home areas.

The Pedagogical Intervention Project, developed based on the research-action approach, sought to use the cycle of observation, planning, acting, reflection and evaluation, a necessary cycle for the pedagogical intervention to respond to the objectives of the pedagogical intervention project.

The pedagogical intervention undertaken sought to focus on the reorganization and provision of areas of interest, together with the group of children, in order to make these spaces richer elements and conducive to learning and development experiences for them. The intervention made it possible to understand that the organization of space and its materials play an important role in the construction of a quality environment. It also emphasizes the importance of children's participation in the process of organizing space and creating new and diverse possibilities in terms of play and learning experiences.

**Keywords:** Reorganization of space; Adult role; Child Participation

## Índice

Agradecimentos.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
Índice de Figuras.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	4
1.1. A importância de um espaço de qualidade para a educação de infância.....	4
1.2. O papel do educador na organização do espaço pedagógico.....	8
1.3. A participação da criança na organização do espaço pedagógico.....	12
Capítulo 2 – Contexto de Intervenção Pedagógica.....	14
2.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	14
2.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças da sala dos 5/6 anos.....	14
2.1.2. Caracterização do Espaço.....	15
2.1.3. Caracterização da Rotina Diária.....	16
Capítulo 3 – Projeto de Intervenção Pedagógica.....	19
3.1. Identificação da problemática e definição de objetivos da Intervenção Pedagógica.....	19
3.2. A Intervenção Pedagógica em contexto de Jardim de Infância.....	21
3.2.1. Descrição e análise da Intervenção Pedagógica.....	21
3.2.2. Avaliação da Intervenção Pedagógica.....	42
Capítulo 4 - Considerações Finais.....	48
Referências Bibliográficas.....	52
ANEXOS.....	54
Anexo I: Planta da Sala dos 5/6 anos (1º Período).....	55
Anexo II: Planta da Sala dos 5/6 anos (2º Período).....	57
Anexo III: Livro de Pesquisa “A aventura, com os amigos, no espaço!”.....	59

## Índice de Figuras

Figura 1 - Área da Casa (antes da intervenção).....	23
Figura 2 - Área da Casa (depois da intervenção) .....	23
Figura 3 - Decoração do Frigorífico.....	25
Figura 4 - Decoração da Arca.....	25
Figura 5 - Área da Biblioteca (antes da intervenção) .....	27
Figura 6 - Área da Biblioteca (depois da intervenção) .....	27
Figura 7 - Visita à Livraria "Centésima Página" .....	28
Figura 8 - Visita à Livraria "Centésima Página" .....	28
Figura 9 - Área da Casa (após reorganização da sala) .....	30
Figura 10 - Área da Biblioteca (após reorganização da sala) .....	30
Figura 11 - Decoração das Almofadas.....	31
Figura 12 - Criança a utilizar a tinta e o pincel no seu registo .....	31
Figura 13 - Diálogo das crianças sobre as almofadas .....	32
Figura 14 - Exploração das almofadas ao nível sensorial .....	32
Figura 15 - Identificação dos registos nas almofadas.....	32
Figura 16 - Exploração independente dos materiais da área da biblioteca .....	34
Figura 17 - Construção das flores em Origami.....	35
Figura 18 - Construção das flores em Origami.....	35
Figura 19 - Pequeno grupo utilizando a técnica de pintura com escova dos dentes .....	37
Figura 20 - Pequeno grupo utilizando a técnica de pintura com escova dos dentes .....	37
Figura 21 - Crianças recortam imagens .....	37
Figura 22 - Crianças registam as informações.....	37
Figura 23 - Construção da Capa do Livro .....	38
Figura 24 - Construção da Contracapa do Livro .....	38
Figura 25 - Livro de Pesquisa em Exposição, na entrada da instituição .....	39
Figura 26 - Fantoches criados a partir do livro .....	39
Figura 27 - Exploração, pelas crianças, dos fantoches e do livro .....	39
Figura 28 - Exploração do livro .....	40

Figura 29 - Realização do desenho: M.D. "O que eu mais gostei foi de trabalhar contigo nas almofadas." .....	40
Figura 30 - Realização do desenho: T. "O que mais gostei foi de fazer o livro dos planetas." .....	40
Figura 31 - Alguns registos das crianças: 1.º desenho "O que eu mais gostei foi de fazer o livro dos planetas, as almofadas e o frigorífico."; 2.º desenho "O que eu mais gostei de trabalhar contigo nas almofadas."; 3.º desenho "O que eu mais gostei foi de fazer o livro dos planetas." .....	41
Figura 32 - Alguns registos das crianças: 1.ª desenho "O que eu mais gostei foi do frigorífico."; 2.º desenho "O que eu mais gostei foi de fazer o frigorífico."; 3.º desenho "O que eu mais gostei foi de fazer o teatro do lobo." .....	41
Figura 33 - Registos das crianças: Exposição dos desenhos no placard exterior da sala de atividades .....	41

## Introdução

O presente Relatório de Intervenção Pedagógica surgiu no âmbito da Unidade Curricular Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Universidade do Minho. A prática pedagógica, realizada num contexto de jardim de infância, ocorreu durante um período de quatro meses, sendo que, através das observações constantes cuidadas realizadas às crianças, bem como ao contexto em questão, e o diálogo com a equipa educativa permitiram a estruturação de um Projeto de Intervenção Pedagógica, adequado às necessidades e aos interesses do grupo de crianças.

Mediante observações realizadas e atendendo a uma das preocupações existentes no contexto educativo, o Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido com o objetivo de reorganização e adaptação do espaço e das áreas existentes na sala de atividades, procurando intervir especificamente nas áreas da casa e da biblioteca. Segundo Oliveira-Formosinho (2011) “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico” (p. 12), mantendo sempre presente que as experiências vividas pelas mesmas, num espaço cujos materiais se encontram devidamente organizados, visíveis e disponíveis, permitem à criança a convivência num ambiente devidamente ordenado, favorecedor da sua autonomia e cooperação com o próximo, de tal forma que esta poderá transpor as suas experiências e convertê-las “... em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 12).

Partindo das observações realizadas, e seguindo o modelo curricular High Scope, que defende que “as crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; ... para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; ... para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções” (Hohmann & Weikart, 1998, p. 162), foi importante perceber e identificar as áreas que necessitariam de uma intervenção mais abrangente para que as crianças pudessem usufruir de todas as potencialidades que as áreas em questão poderiam oferecer, observando o posterior impacto que estas teriam no quotidiano da criança. Como tal, observando e reconhecendo a não utilização da área da biblioteca e a utilização parcial da área da casa, o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógico procurou incidir sobre as áreas acima mencionadas e prosseguir com os seguintes objetivos: (1) favorecer a aprendizagem

ativa das crianças, (2) reorganizar e dinamizar as áreas da biblioteca e da casa, (3) introduzir novos materiais nas áreas em questão, em conjunto com as crianças, e ainda, (4) incentivar e apoiar o planeamento e o jogo das crianças nas áreas de intervenção.

Recorrendo à abordagem de investigação-ação, entendida como “... um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários ajustes, provenientes da análise de circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), foi necessário passar por um processo de observação, planeamento, atuação, avaliação e constante reflexão de toda a intervenção pedagógica, para que este projeto se fosse adaptando e adequando às necessidades das crianças, sendo, também, o diálogo com a equipa pedagógica e as crianças, um elemento valiosíssimo durante toda a prática pedagógica.

Como tal, a estruturação do presente relatório encontra-se organizado num conjunto de quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo será realizado um enquadramento teórico, incidindo sobre a importância de um espaço pedagógico de qualidade, procurando compreender o que se entende por espaço de qualidade, identificando as características de um espaço favorecedor de oportunidades e de aprendizagem ativa e o impacto que este elemento tem na vida das crianças e dos adultos. Ainda neste primeiro capítulo será analisado o papel do adulto na organização do espaço, procurando compreender o seu papel e a influência do modelo pedagógico no processo de organização do espaço, assim como a participação da criança na organização do espaço pedagógico, procurando entender a importância de as crianças participarem ativamente na organização do mesmo.

O segundo capítulo procura caracterizar o contexto de intervenção pedagógica, pelo que se irá apresentar uma caracterização do contexto educativo e do ambiente educativo em jardim de infância, fazendo referência ao grupo de crianças da sala dos 5/6 anos de idade, ao espaço educativo e à rotina diária estabelecida no contexto.

Por seu turno, o terceiro capítulo incidirá sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica, sendo que no mesmo será identificado a problemática e os objetivos da intervenção, procurando descrever, analisar e avaliar as estratégias de intervenção adaptadas para a concretização do projeto de intervenção.

Por fim, no quarto capítulo serão apresentadas as considerações finais, no qual estará incluída uma reflexão pessoal sobre a intervenção pedagógica no contexto de jardim de infância, bem como as aprendizagens construídas e adquiridas como futura profissional da ação educativa.

## Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

### 1.1. A importância de um espaço de qualidade para a educação de infância

Para que se consiga perspetivar uma educação de infância de qualidade, vários são os aspetos a serem tomados em consideração. Oliveira-Formosinho (1998) esclarece que as finalidades da educação de infância devem fazer correspondência com “... o que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento, mas ... também do momento histórico e do contexto social e cultural [em que se vive]” (p. 144).

Falando de qualidade na educação de infância, Zabalza (1998) acredita na existência de dez aspetos-chave aplicáveis nos modelos e abordagens pedagógicas existentes, sendo eles (1) a organização dos espaços, (2) o equilíbrio entre a iniciativa das crianças e o trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver as atividades, (3) a atenção privilegiada dos aspetos emocionais, (4) a utilização de uma linguagem rica, (5) a diferenciação de atividades para a abordagem das dimensões de desenvolvimento e das capacidades, (6) o estabelecimento de rotinas estáveis, (7) a integração de materiais diversificados e polivalentes, (8) a atenção individualizada a cada criança, (9) o recurso a sistemas de avaliação que permitam realizar um acompanhamento global do grupo e individualizado das crianças, e, por fim, (10) o desenvolvimento de um trabalho com os pais e com o meio ambiente.

Neste seguimento, e tendo em consideração os aspetos-chave supramencionados, compreende-se que a qualidade de um contexto se define mediante um conjunto de fatores importantes, nomeadamente o espaço físico que, em conjunto com as relações estabelecidas no e com o próprio contexto pedagógico, favorecem um ambiente pedagógico de qualidade. Tal se define desta forma pelo facto de que, segundo Forneiro (1996), os termos *espaço* e *ambiente* serem diferentes, na medida em que quando se fala em espaço, este se refere ao espaço físico em si, ou seja, ao local onde se desenvolvem as atividades, no qual se encontram os objetos e materiais didáticos, o mobiliário e as decorações do mesmo, enquanto que o termo *ambiente* diz respeito ao espaço físico e às relações afetivas e interindividuais entre crianças, crianças e adultos e crianças e sociedade, estabelecidas nesse mesmo espaço.

Segundo Trueba & Pablo (1994) é fundamental que o ambiente físico seja um ambiente calmo, acolhedor e seguro, para que as crianças possam ser devidamente estimuladas, quer a um nível de relacionamentos interpessoais, bem como para a construção positiva da sua autoimagem. Como tal, Battini, citado por Forneiro (1996), apresenta uma visão bastante interessante no que ao espaço diz respeito, salientando que este, para as crianças, é o que se sente, o que se vê e o que se faz com ele, compreendendo, desta forma, que um espaço de qualidade é um lugar em que a criança possa ser feliz, no qual possa realizar as suas descobertas, correr, saltar, brincar, conviver com o outro, tocar, compreender o mundo que a rodeia e participar nele de uma forma ativa, através da partilha de opiniões, sugestões e perspetivas sobre o que observa e o que realiza nesse mesmo espaço.

Por sua vez, Lino (1998) identifica, de um ponto de vista escolar, quatro dimensões dentro do ambiente educativo, sendo elas (1) a dimensão física, (2) a dimensão funcional, (3) a dimensão temporal e, ainda, (4) a dimensão relacional. No que ao primeiro ponto diz respeito, a dimensão física inclui o próprio espaço físico ao nível estrutural, bem como os equipamentos, os materiais e a sua consequente organização. Em relação ao segundo ponto, este concerne à organização e polivalência dos espaços em si, dirigindo a atenção para autonomia que o espaço favorece às crianças, bem como a possível necessidade de uma orientação do adulto. O terceiro ponto dirige o seu foco para a organização temporal e o estabelecimento de uma rotina, de forma a que cada tempo permita a correspondência de um tipo de atividade, procurando realizar cada tipo num espaço próprio. O último ponto, por sua vez, diz respeito às relações estabelecidas dentro da sala de atividades, relações essas que dependem da organização da rotina diária e da forma como são organizadas as atividades nos diferentes espaços a elas dedicadas. As quatro dimensões aqui apresentadas permitem compreender que estas são necessárias para que o favorecimento de um ambiente de qualidade aconteça num contexto pedagógico.

O espaço pedagógico, favorecedor de oportunidades e de aprendizagem ativa, deve ser pensado “como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer ... seja aberto às vivências e interesses das crianças e das comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético; amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). Partindo deste conceito, podemos entender que um espaço pedagógico de qualidade deve englobar um conjunto de características necessárias para dar

respostas aos interesses e necessidades das crianças. Na verdade, Lino (1998) defende que, para além de respeitar os níveis desenvolvimentais e as necessidades das crianças, é de extrema importância que o espaço proporcione oportunidades de realização de experiências em todas as áreas do conhecimento. A necessidade de atender ao espaço físico em si disponível (localização e características físicas fixas), tende a limitar a imaginação pedagógica na procura de organizar o espaço e torná-lo num local favorecedor de aprendizagens, estímulos e oportunidades para as crianças, levando a que cada educador olhe para o espaço e o transforme consoante a sua história de vida, quer a nível pessoal, como também a um nível profissional, através das redes de pertença do adulto e com uma sustentação de dinamismo inovadora (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Apesar de não existir uma regra exata que indique como deve ser organizado um espaço pedagógico, vários autores apresentam um conjunto de critérios orientadores para os educadores, de forma a auxiliar o adulto durante a estruturação e organização do espaço das suas salas de atividades. Lino (1998), considerando a proposta de Pablo e Trueba como sendo a que inclui todos os critérios necessários para organizar um espaço de aprendizagem ativa, enumera um conjunto de critérios a serem considerados pelos professores: criação de um ambiente ordenado e estimulante, de forma a oferecer possibilidades diversificadas de ação pelas crianças; inclusão de espaços para atividades mais calmas, bem como para atividades mais barulhentas com o envolvimento de atividade física; oferta de oportunidade de trabalho individual, trabalho em pequeno e em grande grupo; deve conter elementos do ambiente, favorecedores de oportunidades de manipulação e de convite ao jogo e à recriação; recursos materiais disponíveis e ao alcance de todos os que os utilizam, de forma a promover a autonomia do grupo de crianças; o ambiente escolar deve completar-se com o ambiente familiar, procurando responder às necessidades das crianças e integrar as suas preferências e os seus interesses; respeito pelas diferenças individuais e grupais em todos os espaços disponibilizados; espaços flexíveis; ambiente favorecedor de trocas pessoais; evolução do espaço, acompanhando o grupo de crianças e, conseqüentemente, os seus interesses e necessidades; o equipamento de cada área não deve interferir com as demais existentes; observação da utilização dos espaços e dos materiais pelas crianças; organização de um espaço como necessidade educativa; e, por fim, o ambiente deve ser seguro, são e promotor de hábitos de higiene e de saúde para todos os envolventes.

A presente proposta implica, por parte do educador, uma grande capacidade de observação e de reflexão para que este consiga estruturar e organizar um espaço adequado para o seu grupo de crianças, bem como para os adultos que frequentam o mesmo.

Segundo Hohmann & Weikart (1997), “os educadores que usam a abordagem High/Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (p. 163), pelo que são definidas um conjunto de orientações gerais que visam a organização do espaço e dos materiais: o espaço deve ser atraente para as crianças; o espaço encontra-se dividido em áreas de interesse bem definidas como forma de encorajamento de diferentes tipos de atividades; as áreas de interesse devem estar organizadas de forma a que a visibilidade dos objetos e dos materiais esteja assegurada, assim como a deslocação entre as diversas áreas; as áreas devem estar organizadas considerando os aspetos práticos e as mudanças de interesse das crianças nas atividades; os materiais e objetos deverão existir em quantidades suficientes, de forma a permitir variedade de brincadeiras entre crianças; os materiais e os objetos devem refletir o tipo de vida e de experiências familiares das crianças; e, ainda, a arrumação dos materiais deve propiciar a execução de um ciclo denominado *encontra-brinca-arruma*.

A organização do espaço pedagógico por áreas de interesse diversificadas “... possibilita às crianças o envolvimento simultâneo em diferentes experiências, realizando assim aprendizagens significativas ao interagir com os materiais, com os pares e com os adultos” (Lino, 1998, p. 59), na medida em que, respeitando os critérios supramencionados, acredita-se que estes trazem consigo efeitos positivos a longo prazo, tais como o envolvimento das crianças em aprendizagem ativa, a tomada de iniciativa por parte das crianças e a “liberdade” concedida aos adultos para interagir e aprender com as crianças.

Através de tudo o que anteriormente foi exposto torna-se evidente que a organização do espaço é uma dimensão essencial para que a construção de um ambiente de qualidade aconteça num contexto pedagógico, visto que é no mesmo que a criança cria, aprende e se desenvolve diariamente, pelo que se entende que “o espaço escolar tem uma grande importância, [na vida das crianças] na medida em que o desenvolvimento da aprendizagem humana se baseia na interação do indivíduo com o ambiente que o rodeia” <sup>1</sup> (Domènech & Viñas, 1997, p. 54).

---

<sup>1</sup> Citação traduzida.

## 1.2. O papel do educador na organização do espaço pedagógico

“A sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). Segundo as mesmas autoras, é nesta organização do espaço que os papéis sociais, as relações interpessoais e as variadas formas de interação são colocadas em prática, mediante as experiências que cada área oferece nas mais variadas situações.

Desta forma, e tendo em consideração que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), é fundamental que se compreenda que a organização de um ambiente educativo de qualidade envolve todo um conjunto de processos e de reflexão, por parte do educador de infância, em função do grupo de crianças, de maneira a que num determinado espaço seja possível proporcionar um conjunto diversificado de aprendizagens ativas ao grupo que se acolhe. Entende-se, assim, que é impossível ditar uma “receita” ou um modelo geral sobre a organização de uma sala, visto que o educador de infância deverá pensar em todo o espaço mediante o grupo de crianças que acolhe no mesmo.

Segundo o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este deve, ao nível da organização do ambiente educativo, ter em atenção cinco aspetos essenciais: (1) organização do espaço e dos materiais, de forma a entendê-los como recursos para o desenvolvimento curricular, para que, assim, seja possível proporcionar experiências educativas integradas às crianças; (2) disponibilização e recurso a materiais estimulantes e diversificados, tendo em consideração o contexto e as experiências de cada uma das crianças; (3) organização do tempo de uma forma flexível e diversificada, para que as crianças reconheçam cada momento da rotina diária estabelecida; (4) mobilização e gestão de recursos educativos, entre os quais as tecnologias de informação e de comunicação; e, por fim, (5) criação e implementação de condições de segurança, acompanhamento e bem-estar necessárias e suficientes para as crianças.

Zabalza (1987) refere que “... a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola ... potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário” (p. 119), pelo que o espaço deve constituir-se como uma estrutura de oportunidades e o contexto deverá apresentar-se como um local de aprendizagem, de crescimento pessoal e de significados, dando um sentido e uma legitimidade significativa às experiências adquiridas pelas crianças. Desta forma, é essencial que o educador de infância adeque e organize os espaços de modo a que os mesmos se tornem num marco adequado e facilitador dos objetivos definidos pelo adulto, e, ainda, que os espaços se convertam em estruturas de estímulos, de oportunidades e de experiências para o grupo a acolher, entendendo, desta forma, que o espaço deverá ser olhado como um local que deve ser rico e estimulante para que, desta forma, seja possível potenciar o desenvolvimento global de todas as crianças presentes no mesmo.

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), o educador de infância “... promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p. 11), pelo que as crianças, nestas condições, desenvolvem os seus interesses, tomam decisões, resolvem problemas, correm riscos e, assim, tornam-se mais autónomas, assumindo responsabilidades e exprimindo a sua personalidade. Nestas condições, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) focam a organização do ambiente educativo como sendo um suporte ao desenvolvimento curricular, sendo que o mesmo deverá ser planeado “... como um contexto culturalmente rico e estimulante” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 17) para que as crianças, durante a sua apropriação, consigam desenvolver a sua independência, através do favorecimento da autonomia nas diversas oportunidades de participação na organização do ambiente educativo. O adulto, enquanto elemento de referência, deverá refletir sobre as potencialidades educativas do espaço, a partir das suas observações diárias, incidindo as mesmas na exploração e na utilização do espaço e dos materiais, nas interações e nas relações entre as crianças, bem como entre as crianças e os adultos, nas interações e na gestão do tempo. Desta forma, e adicionando às observações o elemento da escuta das opiniões e sugestões das crianças e da equipa educativa, o educador de infância deverá adequar e ajustar o ambiente educativo.

Segundo Pablo & Trueba (1994), cabe ao adulto adequar as características do espaço ao seu grupo de crianças, pelo que estas autoras elaboraram um conjunto de critérios considerados imprescindíveis para que o educador de infância possa analisar e planificar um ambiente adequado e de qualidade para as crianças. Desta forma, entende-se que o adulto deverá procurar desenvolver um ambiente seguro, higiénico e estimulante, com diferentes possibilidades de ação por parte das crianças, sendo que no mesmo deverão existir espaços mais tranquilos, facilitadores do repouso e do sonho, e espaços que permitam a atividade física, a exploração de objetos e o desenvolvimento de atividades variadas. O ambiente educativo deverá ser confortável para as crianças, para que as mesmas se sintam à vontade para realizarem as suas brincadeiras e as suas explorações, mantendo presente a necessidade de existir elementos, no ambiente, que permitam a manipulação do mesmo, assim como o convite ao jogo e à recriação. É essencial que o espaço educativo seja facilitador do trabalho com outros membros do grupo e do trabalho individual, pelo que se torna importante que o espaço se encontre organizado de forma a promover a autonomia das crianças, através da acessibilidade dos materiais e da resposta que o mesmo oferece às necessidades das crianças, quer enquanto grupo, quer de uma forma individualizada. Entendendo que o espaço deverá evoluir consoante as pessoas que o utilizam, reforça-se a necessidade de uma constante observação do mesmo, na medida em que se torna essencial observar a utilização do espaço e dos materiais pelas crianças, para que se consigam concretizar as alterações necessárias, de forma a que este seja estimulante e desafiador para o grupo de crianças que acolhe. Essencialmente, estas autoras reforçam a ideia de que a organização do espaço deve ser realizada com intencionalidade educativa, procurando que a mesma vá de encontro aos objetivos delineados pelo adulto e em concordância com as características e necessidades das crianças.

Procurando promover a aprendizagem ativa, o modelo curricular High Scope define um conjunto de orientações gerais que auxiliam o educador de infância na organização do espaço, para que, desta mesma forma, as crianças obtenham o máximo número de oportunidades e exerçam um maior controlo sobre o ambiente educativo em que estão inseridas (Hohmann & Weikart, 1997). Desta forma, um educador de infância que oriente a sua ação tendo por base o modelo curricular High Scope, tende a planear e a organizar o espaço e os materiais seguindo essa mesma abordagem pedagógica.

Segundo Hohmann & Weikart (1997), o espaço deverá apresentar-se como atraente para o grupo de crianças que o frequenta, sendo que o mesmo deverá ser dividido em áreas de interesse distintas para que exista um encorajamento positivo de diferentes momentos de brincadeira. Dentro da definição de áreas de interesse, estas deverão estar organizadas de forma a que os seus materiais e os seus objetos existam em quantidade suficiente e apoiem um leque abastado de experiências lúdicas, assim como se encontrem dispostos de uma forma visível e de fácil acesso, existindo a possibilidade de locomoção entre as áreas, por forma a encorajar possíveis atividades lúdicas interrelacionadas. Torna-se essencial que o espaço em si detenha locais para as atividades em grande e pequeno grupo, assim como uma zona para a alimentação, a sesta e a arrumação dos objetos pessoais das crianças, da mesma forma que é fundamental que a organização do espaço em áreas de interesse se torne flexível o suficiente para que o adulto consiga realizar as alterações necessárias ao espaço, de forma a que o mesmo acompanhe e acomode o desenvolvimento das crianças, assim como a sua evolução ao nível dos seus interesses e das suas necessidades. Assim sendo, entende-se que “... a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização fixada do início do ano letivo até ao seu término. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84).

Reconhecendo a importância do espaço na vida das crianças e compreendendo que “a educação de infância apoia a criança na entrada no Mundo...” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85), torna-se essencial que o educador de infância procure organizar o espaço em áreas com os materiais devidamente visíveis, etiquetados e acessíveis às crianças, para que as mesmas se sintam integradas num quotidiano ordenado, propício ao seu entendimento. Da mesma forma, um ambiente devidamente organizado possibilita ao adulto a proposta de atividades desafiadoras para as crianças e permite “... uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e implícito, uma facilitação das suas propostas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85), assim como promove a escolha e a iniciativa por parte das crianças, permitindo que as mesmas experienciem o mundo que as rodeia e transformem essas experiências em aprendizagem ativa, recorrendo às escolhas, ao uso e à manipulação dos objetos e materiais que integram o seu quotidiano. Por conseguinte, Oliveira-Formosinho (2013) reforça esta ideia explicando que “..., para Piaget, a maturação, a experiência com os objetos, a transmissão social e a equilíbrio são fatores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do

conhecimento” (p. 85), pelo que se entende que o adulto deverá procurar observar a criança, escutá-la, dar-lhe espaço para que possa tomar as suas decisões, executar e avaliar as mesmas, desenvolvendo, desta forma, a sua autonomia.

### **1.3. A participação da criança na organização do espaço pedagógico**

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26), sendo que se torna essencial para o educador de infância pensar nos espaços como sendo a expressão das intenções do educador, bem como da dinâmica do grupo de crianças que se apresenta diariamente no mesmo. Da mesma forma, acredita-se que o conhecimento do espaço, bem como das suas possibilidades, torna possível na criança e no grupo o desenvolvimento da sua independência e autonomia, sendo necessário que, para tal, as crianças participem na organização dos espaços e nas decisões sobre as mudanças a serem realizadas, para que o grupo de crianças compreenda a sua organização e a sua utilização (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Segundo Dempsey & Frost (2002), a organização do ambiente transmite mensagens fundamentais às crianças, na medida em que salienta o que estas podem ou não fazer no mesmo. A forma como o ambiente está organizado transmite, também, mensagens implícitas que as crianças entendem, nomeadamente a crença do adulto no sucesso das crianças ao nível do desenvolvimento de capacidades e competências das mesmas. Desta forma, entende-se que o ambiente educativo pode sofrer alterações mediante inúmeros fatores, sendo que se torna essencial respeitar as prioridades das crianças, para que os contextos lúdicos sejam adaptados mediante as necessidades e os interesses das mesmas.

Partindo desta ideia, pode-se compreender que as crianças, enquanto seres construtores do seu conhecimento pela ação, necessitam de espaço para realizar os seus atos e aprenderem com os mesmos, entendendo que a organização do espaço “... reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 51). Segundo estes autores, é fundamental que as crianças sejam incluídas no processo de mudança da sala durante o ano, pelo facto de estas

serem capazes de ajudar nos momentos de decisão sobre o local mais adequado para a colocação e disposição dos novos materiais e equipamentos, assim como serem envolvidas durante o processo de etiquetagem dos mesmos, proporcionando momentos de comunicação aberta entre as crianças e os adultos sobre as diferenças existentes no espaço e realizando comparações com a sala como estava antes e depois das alterações realizadas (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Segundo Hohmann & Weikart (1997), as crianças envolvem-se na aprendizagem ativa quando estas se encontram inseridas num ambiente em que podem realizar as suas explorações e manipulações do material existente no espaço, conversando sobre os mesmos com os colegas, bem como com os adultos que, sentindo-se apoiadas pelos mesmos, mantêm um nível satisfatório de motivação para a concretização das suas ideias, de uma forma entusiasmada. Entende-se, também, que a organização do espaço em áreas de aprendizagem ativa permite às crianças que estas tomem a iniciativa, ou seja, que sejam capazes de iniciar, construir e descobrir soluções quando estas são necessárias, promovendo, desta forma, a independência, a competência e o sucesso das crianças. Assim sendo, torna-se fundamental para o adulto ouvir e encorajar as crianças a divulgarem os seus pensamentos e as suas sugestões pois, para além de mostrarem a cada criança que a sua opinião é valorizada pelo adulto, esta "... fortalece o seu pensamento emergente e a sua capacidade de raciocínio" (Hohmann & Weikart, 1997, p. 47).

## Capítulo 2 – Contexto de Intervenção Pedagógica

### 2.1. Caracterização do Contexto Educativo

A instituição cooperante onde se realizou o estágio em contexto de jardim de infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sob a forma de Associação, sem fins lucrativos, a qual procura dar respostas de apoio à infância, entre elas de Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres, Centro de Acolhimento Temporário, Projeto T3tris (Programa Escolhas), Centro de Atividades de Tempos Livres (Apoio a Crianças em Risco), Centro de Dia, Centro de Convívio, Serviço de Apoio Domiciliário, Estrutura Residencial para Pessoas Idosas, Centro de Noite/Centro de Acompanhamento Temporário Ocupacional, Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social (Protocolo do Rendimento Social de Inserção), Cantina Social, Gabinete de Apoio Social de Emergência e Pavilhão Social.

A componente de jardim de infância encontra-se localizada num centro urbano, pelo que esta se divide em três salas que acolhem diariamente grupos de crianças de três/quatro anos de idade, quatro/cinco anos de idade e cinco/seis anos de idade, tendo como espaços comuns, uma zona polivalente, o refeitório e dois espaços exteriores, um com parque, espaços verdes e um pequeno zoo e, ainda, um campo de futebol, em que as crianças e a equipa educativa das três salas usualmente convivem umas com as outras.

O presente contexto educativo implementa e desenvolve o modelo curricular High Scope, sendo que este orienta a equipa educativa e a instituição com base na crença das potencialidades da criança, para que a mesma se desenvolva plenamente em interação com o mundo que a rodeia e, ainda, procurando promover a confiança e o respeito nas interações entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto.

#### 2.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças da sala dos 5/6 anos

O grupo de crianças observado é composto por um total de vinte e seis crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, dos quais doze são elementos do sexo feminino e catorze são elementos do sexo masculino. Dentro do presente grupo existe uma criança sinalizada

com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e a equipa educativa da presente sala é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Este é um grupo caracteristicamente alegre e muito curioso, interessado e bem-disposto, sendo que o mesmo se envolve nas propostas realizadas, respondendo aos desafios propostos. Apesar de ser um grupo com idades relativamente próximas umas das outras, cada criança apresentava interesses e necessidades diversas, sendo as mesmas demonstradas diariamente no contexto.

O presente grupo de crianças apresentava-se como sendo bastante autónomo, procurando mover-se pela sala sem restrições e utilizando os materiais que tinham à sua disposição para concretizar as suas propostas de trabalho, bem como as suas ideias. No geral, este grupo revelava-se bastante ativo e com gosto na exploração de tudo o que o rodeava, procurando realizar explorações dos materiais existentes na sala, do espaço em si, bem como do espaço exterior.

### **2.1.2. Caracterização do Espaço**

A sala de atividades dos cinco/seis anos de idade apresenta-se como um espaço com uma estrutura adequada ao acolhimento do grupo de crianças, caracterizando-se o mesmo como sendo seguro e saudável. Os materiais e instrumentos de trabalho encontram-se devidamente organizados e distribuídos pelas diferentes áreas de interesse, tal como é sugerido pelo modelo curricular High Scope. A sala detém uma janela de porções pequenas, que não se encontra ao alcance da visão das crianças, pelo que a entrada da luz natural acontece com alguma dificuldade.

No que às áreas de interesse diz respeito, estas contemplam os elementos básicos do jogo e dos interesses das crianças, identificando a Área dos Jogos, a Área da Escrita, a Área da Casa, a Área da Biblioteca, a Área das Expressões, a Área da Matemática e a Área das Construções. Estas duas últimas situam-se no local onde diariamente acontecem os momentos de acolhimento e de grande grupo, sendo que os móveis cujos materiais são guardados se encontram encostados às paredes, mantendo-se um espaço amplo, necessário para que todas as crianças se sentem confortavelmente durante estes momentos da rotina diária.

Imediatamente à direita da entrada da sala encontram-se as Áreas dos Jogos e da Escrita, sendo que à frente de cada uma delas existe uma mesa, uma de dimensões médias com quatro

cadeiras e que se encontra em frente à Área dos Jogos e outra de dimensões mais reduzidas com quatro pequenos bancos, pertencente à Área da Escrita. Cada uma das áreas encontra-se devidamente apetrechada com materiais e instrumentos de trabalho que as crianças utilizam durante os seus tempos de trabalho. De seguida, encontra-se a Área da Casa, constituída por um conjunto de elementos característicos de uma cozinha (armários, fogão, lava-loiças e utensílios de cozinha), uma sala de estar (sofá de pequenas dimensões e camilha com três pequenos bancos) e um quarto (berço, bonecos e guarda-fatos). No canto direito mais afastado da entrada encontra-se reservada a Área da Biblioteca, devidamente apetrechada com uma estante com livros e jogos didáticos variados, um pequeno sofá, uma mesa com um computador, um fantocheiro e uma caixa de fantoches.

Ao lado, encontra-se a Área das Expressões, sendo que a mesma é constituída por um armário com materiais diversos de expressão plástica (pincéis, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, caixa com botões, livros de expressão plástica, caixa com fios de algodão, limpacachimbo, entre outros), um cavalete com boiões de tinta, um armário com divisórias para as crianças guardarem os trabalhos realizados e um armário com instrumentos musicais. Em frente à Área das Expressões, e no espaço entre a Área da Casa e a zona de acolhimento, encontram-se duas mesas medianas com quatro cadeiras cada uma, necessárias para que as crianças se consigam sentar para realizarem as suas atividades e os seus momentos de trabalho.

Cada uma destas áreas encontra-se devidamente apetrechada com um conjunto de materiais que são bastante familiares às crianças e, ao longo das observações realizadas durante o estágio, foi possível compreender que a organização do espaço é uma componente fundamental para as crianças e uma preocupação para a educadora de infância que, através das suas observações diárias, procura adaptar o espaço e os materiais consoante os interesses e as necessidades das crianças, quer de uma forma em geral, bem como de forma individualizada.

### **2.1.3. Caracterização da Rotina Diária**

A rotina diária no contexto de jardim de infância em que se concretizou o estágio é um elemento de presença constante no mesmo, pelo que crianças e adultos seguem-na sem qualquer tipo de dificuldade.

### **Rotina Diária**

9h – Acolhimento

9h20 – Grande Grupo

9h45 – Recreio

10h20 – Tempo de Planear

10h30 – Tempo de Trabalho

11h15 – Arrumar

11h20 – Tempo de Revisão

12h – Almoço

13h30 – Relaxamento

14h30 – Linguagem e Matemática

15h – Pequeno Grupo

Cada um dos momentos é realizado diariamente na sala de atividades, permitindo às crianças previsão, gestão e estruturação do seu tempo, fundamental para que estas se sintam seguras para planearem o seu dia e concretizarem os seus planos. Apesar de esta ser uma constante, observei que a rotina diária, por vezes, sofria alterações por situações exteriores ao planeamento usual. No entanto, verifiquei que essas mesmas alterações eram encaradas pelo grupo de uma forma calma, visto que a educadora de infância procurava informar e conversar com as crianças sobre as mudanças que a rotina sofreria nesses dias. Desta forma, foi possível observar que, por terem conhecimento do planeamento diário através da leitura do Quadro das Mensagens (momento que ocorre durante o Acolhimento), as crianças se sentiam confiantes para enfrentarem o dia, organizando-o da forma mais conveniente.

Os momentos da rotina, planeados pela educadora de infância, (tempos de grande e pequeno grupo e momento da Linguagem e Matemática), procuravam incidir sobre as necessidades e os interesses das crianças, pelo que estes momentos ocorriam, na sua maioria, de uma forma calma, sendo que as crianças se mostravam curiosas e interessadas em concretizar os desafios propostos.

O tempo de Planear-Fazer-Rever é o momento da rotina mais aguardado pelas crianças, visto que é neste momento que as crianças procuram concretizar os seus próprios planos, desde a

elaboração de desenhos para oferecer aos pais, até à construção de barcos de polícia com os legos. É de salientar que os planos das crianças, na sua maioria, aconteciam sem grande esforço e de uma forma pensada e premeditada, compreendendo que as mesmas já tinham estes momentos bem interiorizados, visto que estes têm vindo a ser realizados ao longo dos anos de jardim de infância. Desta forma, verifica-se o que é referido por Hohmann & Weikart (1997), ou seja, que “... ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças mais pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções” (p. 247).

No que aos momentos das refeições diz respeito (almoço e lanche da tarde), estes acontecem numa zona comum às três salas de jardim de infância. O que pude observar é que nestas alturas gera-se alguma confusão entre as crianças, ouvindo-se as mesmas a conversar e a elevarem a voz para se fazerem ouvir, sendo que nesta altura, os adultos encontram-se a distribuir as refeições pelas crianças e estas são auxiliadas, sempre que necessário.

Depois das atividades pedagógicas e do lanche da tarde estarem terminados, os quais acontecem normalmente depois das 16h, algumas crianças dirigem-se para as atividades extracurriculares que a instituição oferece, sendo que as mesmas acontecem em dias específicos e só são frequentadas pelas crianças que recebem a autorização dos pais. Enquanto isso, as crianças aguardam na sala (ou no exterior, quando o tempo assim o permite), pela chegada dos pais e das famílias para regressarem a casa. Durante estes momentos, as crianças dirigem-se às diversas áreas e realizam os jogos que entenderem, de uma forma individual ou com colegas.

## Capítulo 3 – Projeto de Intervenção Pedagógica

### 3.1. Identificação da problemática e definição de objetivos da Intervenção Pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no contexto de jardim de infância surge das observações atentas e cuidadas realizadas, quer ao espaço pedagógico, quer às interações das crianças. Procurando desenvolver um projeto que fosse de encontro às necessidades e interesses do grupo de crianças e que tivesse em consideração uma das preocupações que, com regularidade, surge no contexto educativo, a intervenção pedagógica incidiu sobre a reorganização do espaço e das áreas de interesse. Desta forma, nas observações realizadas, foi possível verificar que a área da biblioteca, assim como uma parte da área da casa eram espaços utilizados com pouca frequência pelas crianças, sendo que as mesmas davam preferência a outras áreas de interesse nos momentos de planeamento de atividades.

Tomando a iniciativa de realizar observações intencionais das interações das crianças nas áreas em questão, foi possível observar que as crianças, na área da casa, procuravam o espaço da área onde se encontravam os disfarces e os objetos correspondentes ao quarto, com o objetivo de criarem “teatros” (palavras ditas pelas crianças), não procurando interagir com os materiais destinados a representar a zona da cozinha e do mercado. Relativamente à área da biblioteca, esta raramente era escolhida pelas crianças, sendo que as mesmas optavam por planear os seus momentos de trabalho nas áreas das construções, dos jogos e na área da plástica.

Após observar atentamente as áreas em questão, foi possível compreender que a própria organização das áreas não estava feita da forma mais adequada, sendo que, no que à área da casa diz respeito, os cenários do quarto, do mercado e da cozinha estavam confusos e os respetivos materiais não tinham uma organização suficientemente perceptível para que as crianças pudessem usufruir das oportunidades que o espaço deveria oferecer, tal como aconteceu com M. que, depois de realizar o planeamento para a área da casa, procurando preparar um teatro com L. e S., perguntou “Onde estão as bolsinhas pequenas?”. L. dirige-se ao armário com gavetas e, abrindo uma gaveta, diz “As bolsas tinham de estar aqui porque esta é a gaveta das bolsas. Não está aqui nada.” S. vai, à caixa dos disfarces e retirando algumas roupas, encontrou um conjunto de bolsas pequenas e entregou a M. enquanto dizia “Está tudo fora do sítio!”. As crianças, no seu tempo de

planear, escolhiam os locais para trabalharem sem qualquer tipo de restrição, o que me foi possível observar que a zona do quarto tinha muita afluência de crianças, pelo facto de estas planearem realizar teatros com bastante regularidade. Desta forma, foi possível compreender que o facto de existir uma divisória entre a cozinha e o quarto tornava este último, um espaço muito pequeno para a quantidade de crianças que o frequentava, proporcionando-se pequenos desentendimentos entre as crianças por se sentirem apertadas, sendo exemplo disso uma situação em que T., dirigindo-se à área da casa com o objetivo de ir buscar uns óculos de sol, tentou passar pelo local, apesar de estarem quatro crianças no espaço do quarto, uma delas sentadas no sofá. Enquanto T. tentava passar, este pisou R., que imediatamente protestou, gerando-se um pequeno conflito nesse momento. Com o intuito de evitar tais situações, tornou-se necessário realizar uma intervenção ao nível da reorganização da área para que se conseguisse dar resposta às necessidades verificadas.

No que à área da biblioteca diz respeito, observei que as crianças raramente se dirigiam para a área, e que, quando o faziam, procuravam dirigir-se ao quadro para fazerem desenhos, ou então procuravam este espaço quando necessitavam de estar numa zona mais calma da sala. Pude, ainda, observar que os livros existentes na área, apesar de terem sido selecionados pelas crianças num momento de grande grupo, dinamizado pela educadora de infância, não eram revisitados pelas crianças, entendendo que estes materiais se encontravam colocados sem uma lógica visível, à primeira vista.

Partindo das observações realizadas e após a discussão sobre as mesmas com a equipa educativa, tornou-se claro que as áreas da casa e da biblioteca necessitavam de uma reorganização para que estas fossem de encontro às necessidades e interesses das crianças. Desta forma, foi identificada a problemática do Projeto de Intervenção Pedagógica, que incidiria na reorganização e enriquecimento das áreas da casa e da biblioteca, áreas essenciais para favorecer novas aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Para que se conseguisse dar resposta às necessidades encontradas, foram delineados objetivos que procuravam assegurar o desenvolvimento de práticas com intencionalidade pedagógica. Assim, para o contexto de estágio em jardim de infância foram desenvolvidos os seguintes objetivos: favorecer a aprendizagem ativa das crianças; reorganizar e dinamizar as áreas da biblioteca e da casa; introduzir novos materiais nas áreas em questão, em conjunto com as crianças; e ainda, incentivar e apoiar o planeamento e o jogo das crianças nas áreas de intervenção.

## 3.2. A Intervenção Pedagógica em contexto de Jardim de Infância

### 3.2.1. Descrição e análise da Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica realizada em contexto de jardim de infância foi sustentada por um período de observação e reflexão sobre o espaço pedagógico, os materiais existentes nas áreas de interesse e as interações das crianças com os diferentes espaços e materiais.

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), “a organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante” (p. 17). Desta forma, entende-se que é através da apropriação do espaço que a criança desenvolve a sua independência, dando oportunidade às crianças de participarem ativamente nas decisões dessa organização que, conseqüentemente, desenvolve na criança o sentido de autonomia.

A observação inicial ao espaço permitiu compreender que este se encontrava organizado em áreas de interesse distintas e identificáveis, sendo que cada área detinha um espaço próprio e que as crianças podiam, autonomamente, escolher as áreas de interesse em que gostariam de trabalhar, movimentando-se de forma independente pelas diferentes áreas. Observando as áreas de forma mais aprofundada, bem como as interações das crianças nas mesmas, foi possível verificar que a área da biblioteca raramente era utilizada pelas crianças nos seus tempos de trabalho, sendo que as mesmas preferiam dirigir-se às áreas das construções e dos jogos. Também a área da casa era frequentemente selecionada pelas crianças, no entanto, estas planeavam com frequência realizar “teatros”, sendo que a permanência no espaço acontecia na zona representativa do quarto, no qual as crianças poderiam encontrar os disfarces e acessórios necessários para construírem as personagens e colocarem em prática o seu planeamento.

Mediante as observações realizadas ao espaço, foi possível verificar que todas as áreas de interesse se encontravam organizadas com recurso à etiquetagem dos materiais e objetos. No entanto, foi possível observar que a área da biblioteca carecia de uma etiquetagem lógica, pelo que os materiais se encontravam distribuídos pelo espaço sem uma estrutura organizativa bem definida, o que se entendia que a organização dessa área tornava confusa a disposição dos materiais. De facto, quando se perguntava quais os critérios utilizados para organizar os livros e os jogos, as

crianças diziam, por exemplo, que “os livros com o coração vermelho têm de estar no sítio do coração vermelho”, no entanto, quando lhes questionavam o motivo, estas não conseguiam apontar razões que explicassem a organização adotada.

No que à área da casa diz respeito, esta encontrava-se etiquetada, sendo que os materiais nele integrados tinham uma zona específica para serem colocados. No entanto, foi possível verificar que a própria organização do espaço não facilitava o acesso e o trabalho das crianças, sendo que o espaço destinado à representação do quarto, que era o mais utilizado pelas crianças, era bastante reduzido para o número de crianças que usualmente escolhiam a área para desenvolverem o seu planeamento, ao que, por vezes, se sucedia a existência de alguma confusão entre as crianças, desde pequenas zangas por as crianças se sentirem apertadas e por não conseguirem encontrar todos os materiais que necessitavam para concretizarem os seus “teatros”, previamente planeados. Nesta sequência, o espaço da área da casa destinado à representação da cozinha raramente era utilizado pelas crianças, sendo que este se encontrava usualmente vazio. Desta forma, entendeu-se a necessidade de reorganizar a área em questão para que fosse possível dar resposta aos interesses das crianças e, sendo este um espaço com muita afluência, foi necessário refletir e encontrar estratégias para reorganizar o espaço de forma a que as crianças conseguissem utilizar o espaço e encontrar os materiais necessários, evitando os conflitos entre si.

Perante as observações realizadas e conversando com a equipa educativa sobre as mesmas, o projeto de intervenção pedagógica iniciou-se de forma a organizar as áreas da casa e da biblioteca para que, desta forma, as crianças pudessem usufruir do espaço pedagógico e dos materiais em todas as suas potencialidades. Sabendo que “ouvir e encorajar a forma particular como cada criança pensa fortalece o seu pensamento emergente e as suas capacidades de raciocínio” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 47), tornou-se fundamental iniciar a intervenção pedagógica pedindo às crianças que conversassem sobre o espaço e os materiais existentes em cada uma das áreas, para que, através do diálogo, as crianças observassem e verificassem os materiais existentes, partilhassem com o grupo as suas ideias e sugestões, pelo que a intervenção se iniciou, primeiramente, na área da casa e, mais tarde, na área da biblioteca.

Como primeiro momento de intervenção, as crianças, no momento da rotina diária destinado ao grande grupo, conversaram sobre os materiais existentes na área da casa, identificando os mesmos e procurando avaliar se todos os materiais disponibilizados eram utilizados

diariamente nas suas atividades, se queriam ou não fazer substituições dos mesmos, já que “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 188). Durante o diálogo, foi possível verificar que as crianças, quando levadas a observar e a pensar nos materiais existentes na área, reconheciam que alguns deles pouco ou nada eram utilizados, como aconteceu com a casa de bonecas, em que a S. F. disse “Nós nunca vamos para a casinha das bonecas”. O diálogo estabelecido permitiu que as crianças conversassem sobre os materiais e tomassem decisões relativamente aos mesmos. Desta forma, procurou-se valorizar a opinião das crianças e transmitir-lhes a mensagem de que são ouvidas pelo adulto.

Depois do diálogo estabelecido com as crianças sobre a área da casa, e escutando as suas sugestões, procedeu-se às mudanças na área em questão, retirando a casinha de bonecas e organizando o espaço com maior sentido, colocando os elementos respeitantes ao mercado na zona onde se encontrava a casinha de bonecas e organizando a restante área a partir desse ponto, como se verifica nas imagens seguintes:



Figura 1 - Área da Casa (antes da intervenção)



Figura 2 - Área da Casa (depois da intervenção)

Atendendo às sugestões das crianças, a nova organização da área permitiu observar o impacto que esta teve no grupo de crianças. Com efeito, antes da reorganização da área da casa, as crianças dirigiam-se para o espaço em questão com o objetivo de se caracterizarem, procurando pelos disfarces e acessórios necessários para criarem as suas personagens e, assim, realizarem uma peça de teatro. Com a nova organização da área, as crianças acrescentaram alternativas ao nível do jogo “faz-de-conta”, imitando momentos do seu quotidiano familiar, através da preparação de refeições, da utilização de utensílios de cozinha como tachos, panelas, pratos, talheres e comida.

Estas alternativas permitiram-me participar nas suas brincadeiras e interagir com as crianças em diversos momentos.

Durante o diálogo com as crianças sobre a disposição dos materiais na área da casa, estas discutiram, entre si, os objetos que sentiam necessidade de introduzir no espaço para complementarem as suas brincadeiras. Assim, também em momento de grande grupo, as crianças tiveram oportunidade de verificar na área, os materiais existentes e, tal como haviam sugerido, foi elaborada uma lista com esses mesmos materiais e objetos. Partindo dessa lista, as crianças foram identificando possíveis materiais que gostariam de incluir como uma vassoura e uma esfregona, máquina de lavar, cama, cobertor, almofadas, cadeiras, frigorífico, fatos diversos, “televisão a brincar e comando”, maquilhagem e elementos para decorar a área como molduras, flores, fitas, borboletas e corações.

Tendo em consideração a lista de materiais e objetos, definida pelas crianças, as intervenções seguintes prenderam-se com a inclusão e a construção de novos objetos que viriam a fazer parte da área da casa. A primeira proposta, realizada em momento de pequeno grupo, consistiu na decoração, realizada pelas próprias crianças, de uma estrutura em cartão representativa de um frigorífico. A montagem da estrutura, realizada em momentos anteriores, permitiu às crianças, enquanto observavam a sua construção, idealizar possíveis explorações e brincadeiras, como aconteceu com a S.F. que questionou “O nosso frigorífico vai ter uma arca?”, acrescentando em seguida, “Que bom! Já vou poder fazer gelados.”. A proposta de decoração do frigorífico surgiu na perspetiva de as crianças incluírem os seus gostos pessoais num elemento que viria a fazer parte do seu quotidiano da sala de atividades. Sendo um trabalho em pequeno grupo, esta atividade proporcionou momentos de diálogo e de discussão entre as crianças, para que estas chegassem a um acordo sobre como deveria ser decorado o frigorífico e a respetiva arca, bem como os materiais que deveriam utilizar para realizar a decoração desses objetos.

O processo de decoração, utilizando técnicas anteriormente praticadas, fez-se verificar, essencialmente, durante a pintura do frigorífico com recurso à técnica de pintura com lápis de pastel. Este momento permitiu às crianças contactarem com materiais que, apesar de disponíveis e acessíveis ao seu alcance, poucas vezes eram utilizados pelas mesmas durante os seus tempos de trabalho, verificando-se que, usualmente, as crianças mantinham uma grande preferência no desenvolvimento de trabalhos com lápis de cor e marcadores. Através desta atividade, as crianças

escolheram materiais diferentes (tintas e pincéis, papel autocolante e lápis de pastel) e, dialogando umas com as outras, comentavam e opinavam sobre o trabalho que se ia desenvolvendo, procurando ir de encontro ao que se defende no modelo curricular High Scope, em que “... no tempo de pequenos grupos em que todos brincam com os mesmos materiais, as crianças frequentemente partilham e discutem o que se encontram a fazer, aprendem umas com as outras e ajudam-se mutuamente” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 370). Num outro pequeno grupo, acompanhado pela da educadora de infância, foi construído um objeto que também viria a fazer parte da área da casa, sendo ele, uma televisão, um comando e diferentes canais que, utilizando o mesmo material para a estrutura principal (o cartão), foram privilegiadas estratégias semelhantes, desde logo o diálogo entre as crianças para que se realizassem as escolhas dos materiais e a definição de tarefas, bem como a escolha de materiais diferentes dos que diariamente são utilizados pelas crianças nos seus trabalhos.



Figura 3 - Decoração do Frigorífico



Figura 4 - Decoração da Arca

Durante as semanas seguintes, as crianças foram levando para a sala, alguns dos materiais referenciados pelas mesmas durante as primeiras conversas, como pacotes de leite, caixas de cereais, pacotes de gelatina, entre outros, sendo que me foi possível observar que a integração desses mesmos objetos permitia, às crianças, expandirem as suas brincadeiras e a sua imaginação, procurando planear o seu tempo utilizando os materiais disponíveis na área da casa.

O segundo momento da intervenção pedagógica prendeu-se com um diálogo com crianças, em tempo de pequeno grupo, na área da biblioteca, sendo que nela, as crianças identificaram os materiais existentes na área. Essencialmente, as crianças referiam que na área existiam “livros” e, quando questionadas sobre o tipo de livros existentes na área, estas apontavam e identificavam os livros existentes nas prateleiras da estante. Apesar de, também neste espaço, existirem jogos de construção de palavras, de identificação de sílabas, entre outros, as crianças apenas os identificaram mediante a intervenção do adulto, pelo que neste momento em particular, foi possível

comprovar que as crianças recorriam à área com muito pouca frequência, visto não terem identificado de imediato todos os materiais presentes na área em questão. Mediante as questões colocadas às crianças sobre a organização do espaço, estas reconheceram que não estava bem organizada, comentando “Está tudo desarrumado!”, sendo que a partir deste comentário, as crianças entrevistadas apresentaram possíveis soluções para que o espaço pudesse ser organizado, dizendo “Podemos desenhar o livro que está ali, depois colamos e depois já sabemos em que sítio é o livro!”. Partindo deste ponto, foi possível compreender que as crianças, quando confrontadas com determinadas situações, podem dar contribuições valiosíssimas, sendo que, no caso da organização do espaço, dando a oportunidade às crianças para que partilhem as suas opiniões e que façam sugestões, torna-se possível entender que as crianças contribuem para o espaço em que lidam diariamente, bem como para o seu desenvolvimento pessoal e em harmonia com o grupo. A partilha de informações é fundamental e as crianças entendem que a aprendizagem é feita uns com os outros. Numa das questões realizadas aos grupos, perguntou-se que tipo de atividades poderiam ser realizadas na área da biblioteca, ao qual as crianças respondiam “Podemos jogar jogos.”, “Escrever no quadro.”, “Podemos ler.”. Analisando as suas respostas, entende-se que as crianças identificam poucas possibilidades e potencialidades a serem desenvolvidas no espaço em questão, pelo que torna fundamental desmontar as ideias de que a área da biblioteca apenas é uma área de leitura, mostrando às crianças, através da realização de outras propostas, que a área da biblioteca é um espaço com inúmeras potencialidades, desde a observação e a leitura, a simulação de leitura com recurso à memória, a escuta de histórias, inventadas ou escritas, a escrita de histórias à maneira das crianças e a representação dessas mesmas histórias (Hohmann & Weikart, 1997).

Durante a conversa, as crianças fizeram sugestões sobre a organização da área, mencionando novas propostas de etiquetagem dos materiais (“Podemos desenhar o livro e colar na estante o desenho e depois sabemos o sítio de pôr o livro”, “Podemos pôr outros corações”, “Pode-se usar o papel autocolante”, “Pôr as imagens dos livros”) e a inclusão de novos materiais, quer por compra, quer pela construção dos próprios livros na sala (“Podemos comprar livros novos!”, “Também podemos fazer livros na sala, porque os livros são caros”, “Podemos ter revistas de moda”).

Ao longo da conversa proporcionaram-se momentos com sugestões ao nível da reorganização da área da biblioteca, como se verifica no registo de observação seguinte:

(...)

Estagiária: Só podemos utilizar autocolantes para organizar a área?

H.: Podemos usar desenhos.

T.: Podemos cortar para ser corações.

L.: Podemos pôr as imagens dos livros. E os que tiverem mais, põe-se em cima dos outros.

H. (levanta o dedo no ar) Por exemplo, este livro (aponta para o livro “Astronauta por um dia”) tem de ‘tar em cima deste (aponta para o livro “À descoberta do Sistema Solar”). São do espaço. Pode ser assim! Os do espaço, em cima dos do espaço.

J. P.: Olha, já sei. O livro do “Príncipezinho” pode ficar por baixo da história do “Pedro” e fica ali (aponta para o canto superior direito da estante) os livros de histórias.

(...)

Depois da conversa, a área da biblioteca foi organizada tendo em consideração as sugestões realizadas pelas crianças, pelo que a área em questão passou a ter os materiais organizados por tópicos que as crianças conheciam e haviam sugerido.



Figura 5 - Área da Biblioteca (antes da intervenção)



Figura 6 - Área da Biblioteca (depois da intervenção)

Conversando com a educadora de infância, percebi que as crianças já tinham, em outras ocasiões, visitado a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, pelo que se proporcionou a possibilidade de o grupo de crianças contactar com um espaço diferente, em que estas também pudessem contactar com livros destinados à sua faixa etária e conhecessem um espaço diferente do habitual, destinado ao lazer e à prática de leitura. Desta forma, foi organizada uma visita à livraria “Centésima Página”, um espaço original do centro da cidade de Braga que, com bastante frequência, para além da possibilidade de aquisição de obras literárias, organiza apresentações de livros, exposições,

animações infantis, ateliers, debates e concertos. Com a visita, as crianças, que se mostraram bastante recetivas e curiosas, observavam o espaço com muita admiração, apontando para objetos diferentes que se encontravam na livraria, desde as pequenas caixinhas de música, até às máscaras africanas que nesse dia se encontravam expostas ao público. A livraria em questão oferece um espaço dedicado à literatura infantojuvenil e, entrando nesse espaço, as crianças, apontando para as grandes estantes de livros, referiam “Tantos livros!” e “Olha para estes, são tão grandes!”, sendo que, mediante a autorização da funcionária da livraria, as crianças, de imediato dispersaram pelo espaço, pegando em livros e sentando-se nas pequenas mesas que lá existiam e no próprio chão da livraria. Foi possível escutar os diálogos que então se desenrolavam, em que as crianças apontavam para pequenas curiosidades que iam encontrando nos livros que tinham nas mãos e conversavam com os colegas sobre as possibilidades que esses livros poderiam oferecer. Sabendo que nesse dia seriam adquiridos alguns livros, as crianças dirigiam-se aos adultos com livros que gostariam de poder incluir na área da biblioteca, justificando essas mesmas escolhas, como aconteceu com L. que veio ter comigo e disse “Acho que este livro podia ir para a área da biblioteca”, mostrando o livro “O lobo que queria ter uma namorada”, de Orianne Lallemant, e justificando a sua escolha “Porque tem corações e é a história de um lobo que gosta de uma loba”.



Figura 7 - Visita à Livraria "Centésima Página"



Figura 8 - Visita à Livraria "Centésima Página"

Esta visita permitiu às crianças conhecer um novo espaço que, para além de permitir contactar com uma inúmera quantidade de obras literárias adequadas às suas idades, favoreceu oportunidades de desenvolvimento da linguagem e comunicação, quer entre si, quer com os adultos presentes, através da justificação das suas escolhas, partilhando com os adultos os seus interesses e, desta forma, foi de encontro à ideia de que “a linguagem deriva de acções que as crianças querem comentar ou sobre as quais se interrogam” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 527). Durante esta visita, os livros foram adquiridos com fundos angariados na própria instituição, através de uma

venda de livros, organizada pela educadora de infância da sala dos cinco/seis anos, na qual as famílias das crianças que frequentam a instituição puderam comprar por um valor simbólico.

Depois do momento de relaxamento, em grande grupo, proporcionou-se um diálogo relativamente à visita, em que as crianças partilharam as suas perspetivas em relação ao espaço em que estiveram e sobre o que observaram e experienciaram. Também foram mostrados às crianças, os livros adquiridos na livraria, sendo eles “O lobo que queria ter uma namorada”, de Orianne Lallemand, e “Os Incríveis Animais Selvagens Gigantes”. Imediatamente, as crianças que, na livraria, haviam sugerido a aquisição desses mesmos livros, apontavam e diziam aos colegas que tinham estado com os livros em questão nas mãos e mostraram grande entusiasmo e curiosidade para explorarem estes novos materiais. O término deste momento aconteceu com as crianças, em diálogo, a decidirem onde colocar os livros, procurando respeitar a nova organização e etiquetagem da área.

Entretanto, e em conversa com a educadora de infância, foi necessário refletir e fazer alterações na sala de atividades para que fosse possível dar resposta a algumas necessidades encontradas, nomeadamente a necessidade de conseguir realizar dois pequenos grupos na sala de atividades, a mudança da zona de acolhimento para um espaço mais afastado da porta de entrada da sala e, ainda, a introdução do fantocheiro na área da biblioteca. Perante estas necessidades, e em diálogo com as crianças, algumas áreas de interesse tiveram de mudar de localização (Anexos I e II), sendo uma delas, a área da casa. A integração do fantocheiro na área da biblioteca foi sujeita a uma votação, realizada pelas próprias crianças. Por intermédio dessa mesma votação, as crianças salientaram o facto de que não havia espaço para todos os objetos, pelo que surgiu a necessidade de realizarem escolhas relativamente à seleção dos objetos que deveriam manter-se na sala e aqueles que poderiam sair. Desta forma, e pelo facto de haver necessidade de se retirar a área da casa da localização atual, as crianças decidiram retirar o elemento representativo do mercado, salientando que o mesmo raramente era utilizado. Por sua vez, a área da biblioteca não alterou a sua localização, sendo que, na nova organização do espaço, privilegiou-se a integração do fantocheiro na mesma, que, conseqüentemente, desenvolveu um interesse nas crianças que planeavam o seu tempo de trabalho para explorarem os fantoches existentes na área, assim como a realização de teatros de fantoche.



Figura 9 - Área da Casa (após reorganização da sala)



Figura 10 - Área da Biblioteca (após reorganização da sala)

Procurando dar continuidade às intervenções, e no sentido de ir de encontro às sugestões realizadas pelas crianças relativamente aos novos materiais a serem integrados nas áreas, foi proposto às crianças realizarem uma pintura significativa em almofadas que, mais tarde, viriam a ser colocadas nas áreas da casa e da biblioteca, como haviam sugerido nos diálogos iniciais sobre as áreas de interesse em questão. Também numa perspetiva de mostrar às crianças a importância de reutilizar materiais, as crianças tomaram conhecimento que os tecidos a serem utilizados nessa pintura tinham sido encontrados na arrecadação da sala, enquanto a equipa educativa se encontrava em arrumações do espaço em questão. Desta forma, a proposta foi desenvolvida no momento da rotina dedicado ao tempo em pequeno grupo, sendo que, nesta atividade, as crianças concretizaram os seus registos em grupos de cinco elementos, de forma a que todos pudessem usufruir dos materiais próprios para a realização de pintura em tecidos, sem restrições e sem conflitos. A presente atividade desenvolveu-se com o objetivo de as crianças conversarem sobre o registo que iriam fazer, procurando planejar previamente o trabalho a ser desenvolvido. Durante o decurso desta atividade, foi possível observar que as crianças, com bastante frequência, observavam os trabalhos uns dos outros, chegando a retirar elementos que os colegas representavam e colocando nos seus próprios registos, indo, assim, de encontro à ideia de que "... no tempo de pequenos grupos em que todos brincam com os mesmos materiais, as crianças frequentemente partilham e discutem o que se encontram a fazer, aprendem umas com as outras e ajudam-se mutuamente" (Hohmann & Weikart, 1997, p. 370). Procurando utilizar materiais que, apesar de semelhantes aos existentes na área da plástica (pincéis, tintas e marcadores para tecidos), são poucas vezes utilizados pelas crianças nos seus momentos de trabalho, foi possível observar que algumas crianças apresentavam dificuldades no manuseamento do pincel com a tinta, desde logo com a aplicação de força desnecessária ou excesso de tinta, entendendo que as crianças, apesar de

terem as tintas disponíveis e acessíveis na área da plástica, não utilizavam estes materiais com muita frequência, comprovando a necessidade de propor momentos de pintura como estes, que permitam às crianças contactar e desenvolver um gosto na utilização de materiais que, apesar de disponibilizados, não recorrem aos mesmos. Desta forma, compreende-se a necessidade de se desenvolver propostas desafiantes e enriquecedoras para as crianças, promovendo o contacto com materiais diferentes dos que as crianças estão habituadas. Também foi possível observar que a grande maioria das crianças optava por realizar o seu registo com as tintas e os pincéis, utilizando os marcadores em situações pontuais e mais minuciosas. Através destas observações foi possível perceber que as crianças procuraram utilizar as tintas e os pincéis com maior frequência por serem materiais que, apesar de acessíveis à sua utilização, raramente eram utilizados, pelo que, através desta proposta, as crianças sentiram a necessidade de explorar estes materiais, bem como de se desafiar, realizando a pintura com materiais diferentes.



Figura 11 - Decoração das Almofadas



Figura 12 – Criança a utilizar a tinta e o pincel no seu registo

Pelo facto de as almofadas serem objetos que viriam a integrar as áreas da casa e da biblioteca, fez todo o sentido que estes objetos incluíssem os desenhos de todas as crianças. Nesta perspetiva, a atividade prolongou-se de forma a que todas as crianças realizassem a proposta em questão, acabando por esta se desenvolver durante um período mais longo do que seria esperado, na medida em que nem todas as crianças se encontravam presentes de forma assídua pelos mais variados motivos e, como tal, foi necessário realizar a proposta até que todas as crianças a tivessem realizado.

As almofadas, introduzidas mais tarde, foram colocadas nas áreas pelas próprias crianças. Contudo, antes de o fazerem, proporcionou-se um momento de diálogo e de exploração destes novos objetos, momento este em que as crianças se dedicaram a procurar as almofadas com os seus registos e explicavam aos colegas o que tinham desenhado. Outras crianças tentavam

descobrir o que estava dentro das almofadas, “Olha, aqui dentro tem bolinhas. Eu consigo apanhá-las.”, “Aqui dentro tem esferovite”, enquanto outras sentiam as texturas, deitavam as cabeças sobre elas e comentavam entre si “São boas para dormir!”, encontrando neste objeto um símbolo de tranquilidade. As crianças foram sugerindo locais para colocar as almofadas, sendo que L. disse “Estas almofadas são para nós vermos os teatros.” e R. sugeriu, de seguida, “Uma almofada tem que ir para o berço, porque assim as bonecas podem descansar”. Democraticamente, as crianças colocaram os objetos na área da casa e da biblioteca, distribuindo-as pelas áreas em questão.



Figura 13 - Diálogo das crianças sobre as almofadas



Figura 14 - Exploração das almofadas ao nível sensorial



Figura 15 - Identificação dos registos nas almofadas

Ao longo das intervenções, em vários momentos da rotina diária das crianças, foi possível observar as interações das mesmas com o espaço e as áreas em questão. No que à área da biblioteca diz respeito, as crianças frequentavam mais esta área, procurando utilizar o fantocheiro e as personagens da obra “O Príncipezinho”, de Antoine de Saint-Exupéry, obra que a educadora lê semanalmente e por capítulos às crianças, em momentos de grande grupo. No entanto, foi possível verificar que as crianças não utilizavam os livros adquiridos na visita à livraria “Centésima Página”, ao contrário do que acontecia com as revistas e outras obras literárias com as quais se encontravam familiarizadas. Desta forma, tornou-se necessário promover um momento de exploração destes novos materiais, para que as crianças conhecessem os mesmos e os utilizassem nas suas brincadeiras e explorações, pelo que as duas intervenções seguintes se realizaram no momento da

rotina diária denominado por Linguagem e Matemática, e consistiram na leitura do livro “O lobo que queria ter uma namorada”, de Orianne Lallemand e na exploração do livro “Os Incríveis Animais Selvagens Gigantes”.

Durante a primeira intervenção, as crianças mostraram-se entusiasmadas com o momento, sendo que quando interpeladas sobre o que consideravam tratar-se a história enquanto observavam a capa, algumas crianças respondiam “O lobo está apaixonado! Olha só os corações”, “O lobo quer uma namorada.”, “O lobo vai passear com uma loba.”. Contando a história, as crianças, satisfeitas com o final da mesma, partilhavam com o grupo os momentos que mais tinham gostado, como aconteceu com R., que justificando, disse “A parte que eu gostei mais foi quando o lobo se apaixonou pela loba. Fiquei contente porque no início ele estava triste porque não tinha namorada.”, ou J.F. “Eu gostei mais da parte que ele caiu ao chão muitas vezes!”. Depois deste momento, proporcionou-se um momento de reconto da história, com recurso às ilustrações do livro, um momento essencial para incentivar a memória das crianças. Partindo deste momento, as crianças foram incentivadas a comunicar ao grupo quer o seu parecer relativamente à história, assim como a oportunidade de recontar a história escutada, por forma a explorar as potencialidades que o momento propicia às crianças e, desta forma, identificar possibilidades de intervenção a serem realizadas.

A segunda intervenção consistiu na exploração do livro “Os Incríveis Animais Selvagens Gigantes”, pelo que este momento se desenrolou com muito interesse por parte das crianças, pelo facto de a exploração ser realizada acompanhando as questões e os comentários feitos pelas próprias crianças. O facto de este livro ter umas imagens muito minuciosas dos animais apresentados, consegue captar ainda mais a atenção das crianças, estimulando a sua própria curiosidade. Procurando salientar aspetos significativos às crianças, este foi um momento em que se proporcionou a explicação de um índice no livro, assim como o significado de uma escala, que, neste livro, simboliza o tamanho de um determinado animal comparativamente a um ser humano adulto. As diferenças observadas pelas crianças, ao nível das escalas, proporcionaram alguns comentários como “Esse animal é gigante.”, “A girafa é maior que a Cátia.”. Em ambos os momentos, as crianças se mostraram curiosas e atentas e torna-se fundamental referir a importância de explorar e acompanhar as crianças nessas explorações quando novos materiais são inseridos nas áreas, visto que, durante as semanas seguintes de estágio, foi possível observar que

as crianças, conhecendo os livros mencionados, quando se dirigiam para a área da biblioteca, procuravam explorar estes materiais, quer individualmente, quer com os colegas.



Figura 16 - Exploração independente dos materiais da área da biblioteca

Após várias observações durante o estágio, foi possível verificar, nas crianças, um grande interesse pela arte de dobragem de papel, pelo que, desta forma, uma proposta de intervenção surgiu na construção de flores em origami, como forma de resposta a uma das sugestões das crianças sobre a necessidade de a área da casa ser decorada com flores. Assim sendo, a proposta ocorreu no momento da rotina destinado ao pequeno grupo e foi possível observar que as crianças se encontravam muito curiosas e ansiosas por conhecer uma nova representação de um objeto do quotidiano.

Pelo facto de saber que as crianças são seres capazes e de forma a proporcionar momentos de autonomia, foram fornecidas às crianças uns pequenos cartões com instruções claras da construção da flor em origami, ao que muitas crianças responderam ao desafio, conseguindo construir as flores depois de terem seguido as instruções dadas pelo adulto e pelo cartão.

Foi possível verificar que este foi um momento com grande impacto nas crianças, visto que nos dias seguintes, as crianças planeavam os seus momentos de trabalho para realizarem as construções de flores ou então traziam para a instituição flores construídas em casa, partilhando o seu trabalho com os colegas nos momentos de acolhimento do grupo, pelo que se torna relevante afirmar que é necessário que as propostas de trabalho sejam desafiantes e que vão de encontro às necessidades e aos interesses do grupo de crianças.



Figura 17 - Construção das flores em Origami



Figura 18 - Construção das flores em Origami

Atendendo à sugestão feita pelas crianças da necessidade de se construir um livro para integrar a área da biblioteca, foi possível observar que, por diversas ocasiões, algumas crianças escolhiam trabalhar na área da plástica para construir “livros” que viriam a ser oferecidos às mães, como muitas vezes haviam referido. Como esta sugestão da construção de um livro havia sido feita em diálogos iniciais, com algumas semanas de distância, a intervenção seguinte prendeu-se com a necessidade de identificar nas crianças o interesse de realizarem essa mesma construção. Desta forma, através da leitura da obra “É um Livro”, de Lane Smith, num momento de grande grupo, proporcionou-se um diálogo em que as crianças viriam a identificar os elementos necessários à construção de um livro. A escolha da obra literária recaiu pelo facto de, nesta obra literária, serem apontadas características dos livros por meio de uma discussão divertida e bastante cómica entre dois animais. Por este motivo, as crianças acharam a história bastante divertida, de tal modo que pediram que esta fosse novamente contada. Partindo de questões específicas, as crianças foram sugerindo e identificando os materiais necessários para a construção de um livro, sendo que nesse momento de diálogo, as crianças concordaram em construir um livro e, imediatamente, surgiram sugestões relativamente ao assunto que deveria ser abordado nesse livro “Fazer um livro com as aventuras da sala dos 5 anos” e “Contar os passeios”. Contudo, no seguimento do projeto que se desenvolvia na sala, H. sugeriu a construção de um livro sobre os planetas, no qual seria registado tudo o que as crianças haviam aprendido sobre a temática anteriormente mencionada, procurando, mais tarde, e segundo as suas palavras, “Vamos dar o livro à sala dos 4 anos que no próximo ano vão ser finalistas! Assim eles vão aprender sobre os planetas como nós.”. Após esta intervenção de H., as crianças decidiram construir o seu próprio livro de pesquisa relacionado com a temática do

espaço e dos planetas. Com esta decisão, tomada em conjunto, as crianças mostraram-se entusiasmadas e foram sugerindo possíveis páginas para fazerem parte do livro.

No decurso de duas semanas e em momentos de pequeno grupo, o livro de pesquisa veio vindo a ser construído, sendo que o mesmo foi desenvolvido por fases. Primeiramente, e em momento de grande grupo, as crianças conversaram e definiram o conteúdo de cada uma das páginas que iriam ser parte constituinte do livro, partilhando as suas ideias sobre o que iriam representar, como se poderá verificar no registo seguinte:

(...)

Estagiária: Que páginas é que vocês querem ter no vosso livro de pesquisa?

H.: Podemos ter uma página sobre cada um dos planetas.

R.: E escrevemos em cada uma o que nós aprendemos sobre os planetas.

N.: Começamos pelo Mercúrio.

Estagiária: Fazemos uma página sobre aquilo que já sabem sobre o Mercúrio. E a seguir? A segunda página?

J.: A seguir é Vénus.

(...)

J.B.: Podemos falar sobre os asteroides!

(...)

A.: Podíamos ir à internet pesquisar imagens dos planetas e depois fazer fotocópias e depois recortar para colar nas páginas.

(...)

Também em momento de grande grupo, as crianças concordaram que o suporte de papel deveria ser preto como o espaço, escolhendo a cartolina preta por ser um material mais resistente que uma folha de papel normal. Em cada uma das folhas, as crianças decidiram que deveriam pintar, no suporte de papel, um conjunto de estrelas, utilizando a técnica de pintura com escovas de dentes. Mantendo sempre presente a ideia de que é fundamental escutar as crianças, de forma a apoiar e incentivar os interesses das mesmas (Hohmann & Weikart, 1997), o momento da construção da base das páginas procurou ir de encontro ao que as crianças haviam anteriormente idealizado. A utilização da técnica de pintura com escovas de dentes ajudou a desenvolver a motricidade fina, um desenvolvimento necessário e em que foi perceptível que algumas crianças

apresentavam dificuldades, sendo necessário o apoio do adulto para concretizar a atividade proposta.



Figura 19 – Pequeno grupo utilizando a técnica de pintura com escova dos dentes



Figura 20 – Pequeno grupo utilizando a técnica de pintura com escova dos dentes

A elaboração do conteúdo das diferentes páginas do livro foi feita com recurso aos livros de pesquisa existentes na área da biblioteca, assim como o acesso à Internet, quer na procura de imagens que ilustrassem as aprendizagens realizadas pelas crianças, quer para complementar os conhecimentos das crianças. Durante este processo, que foi realizado em momentos de pequeno grupo, com quatro crianças de cada vez, foi possível observar que nem sempre as crianças sentem o mesmo à-vontade para conversarem e partilharem os seus conhecimentos, pelo que as construções das próprias páginas foram os momentos mais demorados, pelo facto de existir sempre a necessidade de respeitar as crianças no seu ritmo de trabalho e nas suas particularidades. Cada criança é diferente e, como tal, deve ser encarada com as suas individualidades, pelo que foi necessário utilizar diferentes estratégias que tornassem as intervenções mais dinâmicas e mais interessantes para cada grupo. Quando as páginas eram concluídas, as crianças mostravam-se orgulhosas pelo seu trabalho, procurando ter sempre um momento em que lhes fosse possível apresentar o resultado final de cada página elaborada ao restante grupo de crianças.



Figura 21 - Crianças recortam imagens alusivas aos planetas



Figura 22 - Crianças registam as informações para colarem nas páginas

Num diálogo democrático, com as crianças sentadas em grande grupo, proporcionou-se a seleção de um título para o livro que se encontrava a ser elaborado, sendo que as crianças iam fazendo sugestões de títulos para que, de seguida, fosse realizada uma votação para a escolha do mesmo. A elaboração da capa e da contracapa do livro aconteceu num momento de pequeno grupo, em que no mesmo, as crianças envolvidas conversaram sobre a forma mais adequada para a construção desses mesmos elementos, bem como a seleção dos materiais necessários para os construir. Reconhecendo a necessidade de que a capa e a contracapa deveriam ser mais resistentes, as crianças concluíram que o melhor seria utilizar cartão e, através do trabalho em equipa, foram conversando sobre as formas mais adequadas para construir estes elementos, dividindo tarefas e ajudando-se mutuamente.



Figura 23 - Construção da Capa do Livro



Figura 24 - Construção da Contracapa do Livro

Após o livro se encontrar concluído e devidamente encadernado, as crianças mostraram-se orgulhosas e encantadas com o resultado final, de tal forma que sugeriram colocar o livro na entrada da instituição, por forma a partilharem com as suas famílias, bem como com as famílias das crianças das outras salas do jardim de infância, as aprendizagens realizadas com o projeto que se encontrava em desenvolvimento. As crianças, entusiasticamente, chamavam a atenção das suas famílias para o trabalho realizado, dedicando uns momentos em família a explorar um elemento tão significativo para elas.



Figura 25 - Livro de Pesquisa em Exposição, na entrada da instituição

De seguida, como forma de introduzir novos fantoches para as crianças explorarem e aproveitando o aproximar do dia de São Valentim, um dia festejado na instituição, foram criados fantoches a partir da obra literária “O lobo que queria ter uma namorada”, de Orianne Lallemand, tendo sido os mesmos apresentados às crianças sob a forma de teatro, no fantocheiro existente na área da biblioteca. A criação de fantoches a partir do presente livro surgiu pelo facto de terem sido observadas, por diversas ocasiões, que as crianças frequentemente procuravam os livros de histórias na área da biblioteca para seguirem uma linha orientadora durante o momento do reconto da história. A presente intervenção, que se alargou para um momento de reconto feito por duas crianças voluntárias, estimulou a curiosidade das crianças, que se repercutiu nos momentos de trabalho seguintes em que as crianças escolheram a área da biblioteca para efetuarem o reconto da obra em questão, de forma a explorarem quer o livro, como os fantoches introduzidos.



Figura 26 - Fantoques criados a partir do livro



Figura 27 - Exploração, pelas crianças, dos fantoches e do livro



Figura 28 - Exploração do livro

Em jeito de conclusão do projeto de intervenção pedagógica, foi promovida uma conversa com as crianças, em que estas recordaram todo o trabalho desenvolvido durante o tempo em que me encontrei com as mesmas, identificando o que mais tinham gostado de fazer. Neste diálogo, percebi que, em alguns momentos, as crianças observavam as áreas para se recordarem do trabalho realizado logo no início das intervenções. De seguida, foi pedido às crianças que realizassem um registo através do desenho, sobre as propostas que mais tinham gostado de desenvolver comigo, pelo que, através dos registos, percebi que os elementos com mais impacto haviam sido a construção do livro de pesquisa, a decoração e construção do frigorífico e da televisão, a construção das flores recorrendo à técnica de dobragem de papel e a decoração das almofadas das áreas da casa e da biblioteca. Estes registos foram, de seguida, afixados no placard exterior da sala de atividades, em jeito de apresentação final de um trabalho desenvolvido em conjunto com as crianças.



Figura 29 - Realização do desenho:

M.D. "O que eu mais gostei foi de trabalhar contigo nas almofadas."

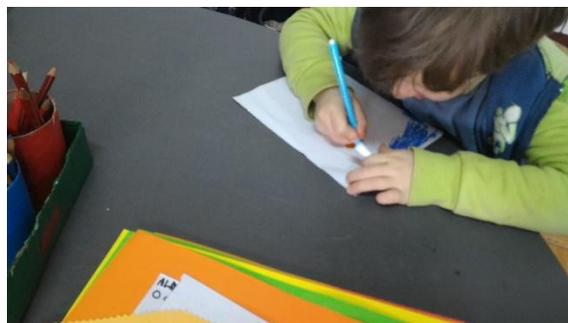


Figura 30 - Realização do desenho:

T. "O que mais gostei foi de fazer o livro dos planetas."

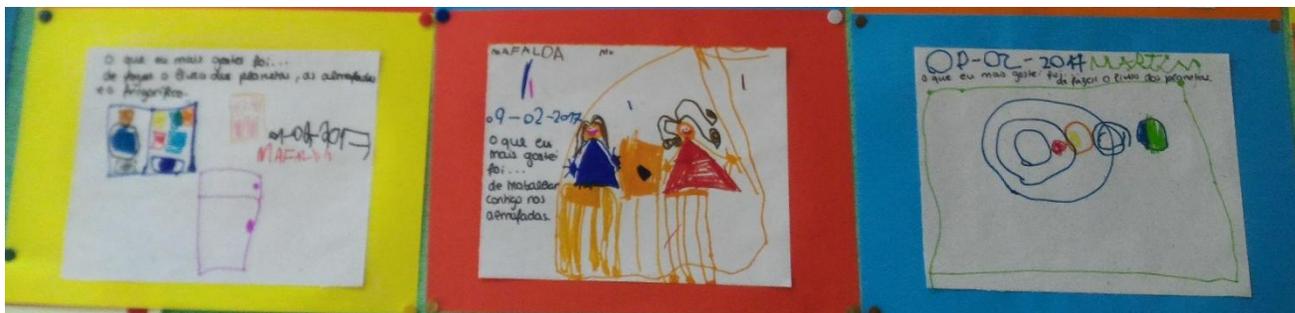


Figura 31 - Alguns registos das crianças: 1.º desenho "O que eu mais gostei foi de fazer o livro dos planetas, as almofadas e o frigorífico."; 2.º desenho "O que eu mais gostei de trabalhar contigo nas almofadas."; 3.º desenho "O que eu mais gostei foi de fazer o livro dos planetas."



Figura 32 - Alguns registos das crianças: 1.ª desenho "O que eu mais gostei foi do frigorífico."; 2.º desenho "O que eu mais gostei foi de fazer o frigorífico."; 3.º desenho "O que eu mais gostei foi de fazer o teatro do lobo."



Figura 33 - Registos das crianças: Exposição dos desenhos no placard exterior da sala de atividades

Durante as semanas de trabalho desenvolvido neste contexto, foi possível compreender que introdução de materiais nas áreas suscitava nas crianças uma grande curiosidade e a necessidade de incluir, nas suas brincadeiras, os novos materiais e objetos, pelo que se entende ser fundamental que o educador preste atenção às interações das crianças com o ambiente educativo, assim como

às suas ações e reações, durante o seu tempo de trabalho, visto que é desta forma que o adulto compreende a criança na sua individualidade e percebe quais os seus interesses e necessidades, procurando dar resposta aos mesmos. Assim sendo, é fundamental tornar o ambiente educativo num local desafiador e atrativo para que as crianças se sintam motivadas para conquistarem novas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 1997), de tal forma que “num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interações com as crianças, estabelecendo as bases para as relações autênticas que permitem que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 83).

Desta forma, Hohmann, Banet & Weikart (1995) defendem que “as crianças precisam de espaço em que aprendam com as próprias acções, espaço em que se possam movimentar, ... construir, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (p. 51), pelo que se considera fundamental que o espaço reflita as crenças do educador, acreditando, a cima de tudo, que “através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5).

### **3.2.2. Avaliação da Intervenção Pedagógica**

Para que a concretização da intervenção pedagógica fosse possível, foi necessário traçar um conjunto de objetivos, de forma a dar resposta à problemática identificada, e sempre tendo em conta as características do contexto, do espaço e do grupo de crianças. Os objetivos delineados consistiam em reorganizar e dinamizar as áreas da biblioteca e da casa, favorecer a aprendizagem ativa das crianças, introduzir novos materiais, em conjunto com as crianças, nas áreas em questão e incentivar e apoiar o planeamento e o jogo das crianças nas áreas de intervenção. Assim sendo, e para que os objetivos definidos fossem concretizados, procurou-se planejar e desenvolver um conjunto de propostas, junto do grupo de crianças, de forma a estimular um maior contacto e uma maior procura das áreas de interesse em questão, durante os seus tempos de trabalho.

Assumindo como principal objetivo, o enriquecimento e a reorganização das áreas da casa e da biblioteca, tornou-se de extrema importância o processo de observação atenta e intencional das

interações das crianças com o próprio ambiente educativo, entendendo que, para que a intervenção de um educador seja significativa e enriquecedora, a observação cuidada deve ser realizada com o objetivo de que o adulto intervenha por forma a dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças. Como tal, é fundamental “[privilegiar-se] ..., uma intervenção institucional do/a educador/a adulto/a, atento/a aos saberes das crianças, com vista a intencionalizar o seu reconhecimento, conscientização e aprofundamento. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica...” (Sarmiento, 2015, p. 81).

Desta forma, a concretização da intervenção pedagógica ao nível do espaço educativo, através da reorganização das áreas de interesse da casa e da biblioteca, bem como o seu enriquecimento com a introdução de materiais e objetos, permitiu que as crianças, ao longo do estágio, passassem a incluir esses mesmos espaços nas suas escolhas e no seu planeamento. A integração das crianças em todo o processo de reorganização e apetrechamento das áreas permitiu que estas se sentissem motivadas e escolhessem as áreas em questão para executarem os seus planos. Por exemplo, depois do diálogo com as crianças sobre a área da biblioteca e após as sugestões realizadas pelas mesmas, B., no seu planeamento, disse “Quero fazer uma casa para os fantoches que eu vou construir”. A educadora perguntou quais os materiais que ela iria utilizar, pelo que B. disse “Vou usar as caixas de cartão que estão lá fora e vou fazer a casa como fizemos o frigorífico.” H., escutando o planeamento de B., perguntou se a poderia ajudar e, a partir daí, as crianças desenvolveram um trabalho em equipa, comunicando uma com a outra para desenvolverem o seu planeamento. Partindo deste registo, entende-se que as propostas de atividade, até então realizadas, permitiram às crianças entender que, apesar de alguns materiais não existirem no espaço, como seria desejável, estas têm sempre a opção de construir os seus próprios materiais, de forma a concretizarem as suas propostas e dando resposta aos seus próprios interesses. De facto, com as propostas realizadas às crianças, foi possível entender que é num espaço devidamente organizado, com sentido para as crianças e cujos materiais vão de encontro aos seus interesses, que a aprendizagem se torna significativa para as mesmas, sendo, por isso, que as crianças se sentem motivadas em brincar nesses mesmos espaços. Exemplo disso é a área da casa que, após uma primeira reorganização, em que o espaço passou a ser mais amplo e os materiais se mostravam mais acessíveis às crianças, possibilitando a facilidade em ver os materiais existentes e de se movimentarem na área, as crianças começaram a utilizar tachos, colheres,

pratos, alimentos, entre outros objetos, para realizarem jogos “faz-de-conta” diferentes dos que haviam sido feitos até então, como aconteceu no dia 15 de novembro de 2016, em que J.F., depois de se encontrar algum tempo ao fogão a cortar e a mexer os legumes numa panela, coloca na mesa um prato com alface, hambúrguer, tomate e salsicha. Olhando para mim, diz “Queres provar para ver se está bom?”, ao que lhe respondo “Sim, por favor! (provo a comida) Hum, acho que falta um bocadinho de sal.”, pelo que J.F. pega no prato, vira-se novamente para o fogão e, pegando no saleiro, finge deitar sal sobre o prato de comida. Volta-se novamente para mim e pergunta “Assim está melhor?”, pelo que lhe respondo afirmativamente. Este registo revela que a nova reorganização da área ampliou os interesses das crianças, no sentido em que estas procuraram desenvolver um jogo simbólico mais complexo. O interesse das crianças em se disfarçarem manteve-se, contudo, foi possível verificar que as crianças, à medida que exploravam a área, procuravam integrar materiais diferentes nas suas brincadeiras.

Por seu turno, a reorganização da área da biblioteca, com a integração de novos materiais, a realização de uma nova etiquetagem, bem como a colocação do fantocheiro na área, desenvolveu, nas crianças, um maior interesse na exploração deste espaço, o que antes das intervenções não se verificava, visto que esta área, tão importante para o desenvolvimento da criança, raramente era utilizada pelo grupo de crianças, como aconteceu com T., que nunca antes tinha escolhido a área da biblioteca no seu planeamento e, no dia 2 de fevereiro de 2017, decidiu apresentar a história do livro “O Príncipezinho”, de Antoine de Saint-Exupéry, recorrendo aos fantoches das personagens do livro, bem como ao livro em si, como suporte para contar a história aos colegas.

Com o suporte da abordagem de investigação-ação, a qual se define como sendo “... um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) e que, segundo Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), se desenvolve mediante um conjunto de operações necessárias, nomeadamente (1) o planeamento com flexibilidade, (2) agir mediante as observações e os registos realizados sobre o modo de aprendizagem das crianças, (3) refletir de forma crítica nas observações e registos realizados, (4) avaliar as decisões tomadas e os efeitos que ocorrem das mesmas para que a ação seja reajustada, e, ainda, (5) dialogar com colegas, foi possível observar, analisar e refletir individualmente, com a equipa educativa e com a supervisora, sempre com a perspetiva de melhorar a minha intervenção pedagógica. Com o intuito de melhorar a

qualidade das minhas intervenções, foi de extrema importância recorrer à observação atenta e cuidada, bem como aos registos realizados a partir dessa observação, como forma de refletir e avaliar a minha ação. De facto, a reflexão sobre as intervenções realizadas permitiu pensar sobre a forma mais adequada de proporcionar novas e significativas experiências às crianças.

Tendo em conta estes critérios, e de forma a que as crianças tivessem uma participação ativa no que à reorganização das áreas diz respeito, tornou-se fundamental favorecer momentos de diálogo com as crianças, tendo sido importantes para que estas partilhassem as suas opiniões e realizassem as sugestões que fossem convenientes para solucionar os problemas encontrados, nomeadamente ao nível da reorganização da área da casa em que as crianças, em diálogo com todo o grupo, pensavam nos materiais que gostariam de acrescentar à área de interesse, sugerindo a integração de disfarces, objetos como “Uma vassoura e uma esfregona”(S.F.), “Uma cama” (S.M.), “Almofadas” (L.), “Um frigorífico” (A.), “Uma televisão com comando para mudar os canais” (H.), entre outros, ou, ainda, quando se perguntou às crianças se achavam que a área da casa estava bem organizada e se existiam objetos que nela não fossem utilizados, ao que L. disse de imediato “Já ninguém usa a casa de bonecas!”, pelo que as crianças concordaram e sugeriram retirar este objeto de grandes dimensões, colocando-o no coberto da instituição, como forma de partilhar a casa das bonecas com as crianças das restantes salas. Assim como aconteceu no processo de reorganização das áreas, nas propostas realizadas para o apetrechamento das mesmas, através da construção de objetos como o frigorífico e a televisão, ou a introdução de materiais como os livros, as revistas e o fantocheiro, o diálogo tornou-se uma ferramenta constante para executar as propostas, visto ser necessário para as crianças conversarem umas com as outras e tomarem decisões sobre a forma mais adequada para realizarem as decorações dos objetos, assim como na colocação dos mesmos nas áreas de interesse. De facto, com o decorrer do estágio foi possível verificar que, nos tempos de trabalho, as crianças procuravam trabalhar a pares e, como tal, eram privilegiados momentos de diálogo em que as crianças conversavam e encontravam estratégias para atingirem os seus objetivos, como aconteceu com H. e S. que queriam construir um barco com uns tubos de plástico com encaixes. As crianças foram buscar os materiais necessários e, depois de construírem a estrutura base do barco, H. disse “O barco tem de ter a cabine do capitão.”, ao qual S. respondeu “Está bem. E onde vamos pôr a cabine? E a torre de vigia?”, ao que H. apontou para

um local no centro da estrutura e perguntou “Pode ser aqui, não pode?”, sendo que a partir deste momento, as crianças mantiveram o diálogo até finalizarem a sua construção.

Depois da reorganização da área da casa, observei que as crianças encontravam, com maior facilidade, os materiais que necessitavam para concretizar o seu jogo simbólico, percebendo que tal acontecia pelo facto de as crianças terem mais espaço para se movimentarem e, conseqüentemente, para procurarem os materiais e explorá-los da melhor forma possível. As crianças conseguiam ver bem a etiquetagem existente na área pois, quando alguma criança não sabia onde guardar um determinado objeto, outra apontava para a etiqueta e para o local onde o mesmo deveria ser guardado, como aconteceu com T., que não sabia onde guardar a alface e J.B., disse a T. “Olha aqui no carrinho (aponta para a etiqueta), a alface é aqui porque também tem aqui na fotografia”.

O processo de reorganização da área da biblioteca causou grande impacto nas crianças, já que estas passaram a frequentar mais a área de interesse em questão, contrariamente ao que faziam antes das intervenções, que raramente a procuravam. Pelo facto de as crianças terem realizado sugestões em grupo, e de todas terem concordado com as mesmas, no âmbito do apetrechamento e introdução de materiais, as atividades que se seguiram procuraram dar respostas a essas necessidades e valorizar, desta forma, as sugestões feitas pelas crianças. Sabendo que tinham respostas positivas por parte do adulto, que eram realmente ouvidas pelo mesmo, foi possível observar que as crianças se tornaram mais sugestivas, procurando encontrar soluções para os problemas, quer quando era o adulto a expô-los ao grupo, bem como em momentos de trabalho com os colegas, nos quais procuravam ajudar-se mutuamente, fomentando na criança um espírito de entreaajuda, essencial para a convivência com os pares, como aconteceu com S.F., que se encontrava a construir um fantoche de plasticina, dizendo “Esta é a Elsa. Falta a capa, mas não sei como fazer”, pelo que L., estando, também, a fazer um fantoche com pape colorido, lhe disse “Olha, podes desenhar a capa nesta folha (aponta para uma folha azul da mesa), e depois colas com cola quente para ela não cair”.

Ao nível da etiquetagem da área da biblioteca, verificou-se que a realização deste processo com as crianças desenvolveu nelas uma preocupação e um entendimento sobre a importância e o sentido de um espaço organizado, cujos materiais têm um local específico para eles, de tal forma que as crianças procuravam guardar os materiais nos seus respetivos locais, tendo em consideração

a etiquetagem definida. De facto, as próprias crianças ajudavam-se nestes momentos, chamando a atenção dos colegas quando alguém não respeitava as localizações de um material ou objeto nas áreas, apontando para o local correto e, até, mostrando a etiqueta desse objeto, como aconteceu com A., que estando com uma revista na mão, colocou-a na zona da área que dizia respeito aos “Livros de Histórias” e M., apercebendo-se que o material em questão não estava no seu devido lugar, disse “Olha, a revista não é aqui! (diz, apontando para o local onde A. colocou a revista). Esta revista é no sítio das revistas! Olha os pezinhos, são castanhos, como aqui! (diz, apontando para a etiqueta Revistas, colada na prateleira)”.

Em jeito de finalização das intervenções realizadas, as crianças partilharam as suas opiniões relativamente ao trabalho realizado, salientando o que mais gostaram de fazer e as dificuldades sentidas nas mais variadas situações. Refletindo sobre a organização do espaço em si, as crianças reconheceram que não é uma tarefa fácil porque, como elas haviam dito, “dá muito trabalho organizar as áreas”. Desta forma, torna-se fundamental que o educador incentive, apoie e encoraje as crianças na concretização dos seus planos e sugestões, para que seja promovida a partilha do poder, assim como o desenvolvimento da autonomia das crianças, capacidades fundamentais para um desenvolvimento adequado da criança, quer individualmente, quer ao nível do grupo em geral.

## Capítulo 4 - Considerações Finais

A Intervenção Pedagógica, desenvolvida em contexto de jardim de infância, permitiu compreender a importância que a organização do espaço e dos seus materiais tem para o grupo de crianças com quem se interage diariamente. De facto, o contacto com a prática profissional permitiu realizar um conjunto de observações necessárias à construção de competências essenciais, enquanto futura profissional da ação educativa.

Desta forma, entende-se que a criação de um ambiente de qualidade deverá conceber “... uma realidade vital para ... [as] crianças: cuidar o ambiente, os objetos, os espaços de jogo e de trabalho como espaço que inclui todas as infâncias e as plurais capacidades de cada infância, como visão democrática para que todos e cada um possam desenvolver profundamente o seu potencial” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 34), compreendendo que “o espaço é o culminar de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Precisamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constitua um ambiente rico e de potenciais aprendizagens”<sup>2</sup> (Forneiro, 1996, p. 247). Partindo desta perspetiva, torna-se essencial que o educador de infância, ao pensar na organização do espaço educativo, deva ter em consideração um conjunto de quatro aspetos, sendo eles “... os elementos que condicionam as possibilidades de organizar o espaço, os critérios a ter em conta para levar a cabo uma adequada organização, o papel do professor na organização do espaço e os modelos habituais de organização dos espaços nas salas de Educação de Infância”<sup>3</sup> (Forneiro, 1996, p. 247).

O modelo curricular adotado pelo educador de infância e/ou a instituição em si apoiam e suportam o adulto na realização de escolhas fundamentais na prática pedagógica, quer ao nível da organização do espaço, bem como em relação a todas as outras dimensões pedagógicas. De facto, Zabalza (1987), citado por Forneiro (1996) vem esclarecer esta ideia, explicando que “a forma como organizamos e gerimos o espaço físico da nossa sala constitui por si mesma uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo” (p. 255), de tal forma que, no contexto de estágio, cujo modelo curricular High Scope foi adotado e é colocado em prática diariamente, o adulto procura

---

<sup>2</sup> Citação traduzida.

<sup>3</sup> Citação traduzida.

auxiliar a criança no desenvolvimento da sua autonomia intelectual, sendo que em relação ao ambiente físico, o educador de infância deverá verificar se este

... procura através de vários meios criar um espaço nítido (“divisão clara do espaço”), condição fundamental para a criança não se “perder”, e assim poder ser independente do adulto; que se oferecem materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a perceção da criança e tornar possível o seu uso independente; que se procura a etiquetagem clara dos materiais igualmente para facilitar a independência da criança (...). A independência em relação ao adulto é ... um caminho de autonomia. Mas [esta] ... também se conquista pela ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto ... procura-se criar um espaço que permita trabalho conjunto em todas as áreas. (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

Ainda com um olhar no modelo curricular High Scope, ao nível do ambiente físico, o educador que se rege pelo presente modelo procura recorrer a materiais diversos que permitam uma ação independente e estimulante para a criança, durante o seu contacto físico com o mundo, para que esta consiga construir o seu próprio conhecimento, que promovam na criança uma consciência da diferença, do outro e de si mesma (Oliveira-Formosinho, 2013).

Desta forma, refletindo a um nível mais pessoal, o decorrer deste estágio permitiu que eu crescesse a um nível profissional de uma forma muito intensa, encarando a profissão com um olhar diferente, mais reflexivo e mais consciente das responsabilidades que esta trás consigo. Apesar de já não ser a primeira vez que o contacto com crianças em contexto de jardim de infância acontece, pelo facto de antes ter realizado voluntariado em instituições de jardim de infância, este foi o primeiro contacto com uma sala que se rege por um modelo curricular específico, o que se tornou benéfico para que pudesse ler e conhecer, de uma forma mais aprofundada, o modelo curricular High Scope. Como tal, a minha própria ação foi sofrendo alterações, alterando a minha postura dentro da sala, de forma a concretizar observações e registos sobre o espaço e o grupo de crianças. Percebi que a observação foi, é e deverá sempre ser considerado o primeiro passo para que se possa promover um ambiente educativo de qualidade para o grupo de crianças com quem se trabalha diariamente. De tal forma que foi mediante as observações realizadas que o projeto de intervenção pedagógica foi definido e que, mesmo depois dos objetivos serem delineados e de as propostas estarem a ser desenvolvidas, a componente de observação foi contínua durante todo o

tempo de estágio, visto ser a partir da mesma, em conjunto com a realização de registos, que pude refletir sobre a minha ação e adequá-la aos interesses e necessidades das crianças.

Mantendo sempre presente a importância do suporte teórico que sustenta a ação pedagógica, procurei seguir o modelo curricular colocado em prática, aprendendo a desenvolver as propostas segundo as suas orientações e refletindo sobre o que foi proposto, o que correu bem e o que correu menos bem, o que poderia melhorar, as dificuldades encontradas, quer pelo grupo de crianças, como por mim própria. Essencialmente, o contacto direto com o modelo curricular High Scope alterou o meu olhar sobre a prática pedagógica, na medida em que compreendi que devemos orientar a nossa prática de forma a responder às necessidades e aos interesses das crianças, devemos ser reflexivos sobre a nossa ação e sobre o que observamos, devemos realizar propostas desafiadoras para que as crianças se motivem e devemos incluir as crianças na tomada de decisões, pelo facto de que estas são seres competentes, com opiniões e sugestões que precisam de ser testadas para que estas realizem as suas aprendizagens.

Apesar dos muitos receios existentes, primeiramente relacionados com o estabelecimento de interações positivas com as crianças, na medida em que não sabia como as crianças se iriam sentir ao receber alguém estranho na sua sala para trabalhar com elas e, mais tarde, ao nível da intervenção pedagógica, pois, ainda que planificando e identificando as estratégias a utilizar, havia sempre a incerteza de qual seria o feedback das crianças em relação às mesmas, penso que o contacto com as crianças, com a equipa educativa e com a rotina diária, o estabelecimento de interações positivas com cada uma das crianças foram elementos fundamentais para que os receios se fossem dissipando, à medida que as intervenções iam sendo realizadas. De facto, no que ao nível das interações diz respeito, as crianças mostraram-se muito amáveis, acolhendo-me bem na sala, na sua rotina, procurando integrar-me nas suas atividades. Relativamente às propostas realizadas, as crianças respondiam de forma positiva às mesmas, pelo que as intervenções foram acontecendo, atendendo às necessidades e interesses das crianças.

Enquanto estagiária, a observação e diálogo com a equipa educativa tornou-se num elemento fundamental para que a minha ação se fosse desenvolvendo tendo em conta a prática desenvolvida no contexto. Da mesma forma, a observação e reflexão realizadas ao longo do estágio permitiu compreender que a prática pedagógica deve incidir sobre a exploração do mundo pelas crianças, para que estas consigam construir significados, identificando as suas conceções prévias,

desenvolvendo competências e adquirindo aprendizagens fundamentais, para que as crianças se desenvolvam a um nível global.

Essencialmente, enquanto futura profissional da ação educativa, percebi que nesta profissão somos aprendizes toda a vida e que o nosso conhecimento não fica adquirido com o término do curso, compreendendo que as nossas aprendizagens, tal como as das crianças, acontecem diariamente, através do desenvolvimento da ação pedagógica suportada pela teoria, a qual permitirá manter uma capacidade reflexiva sobre o trabalho a desenvolver com as crianças, procurando respeitar as crianças e intervindo de uma forma positiva para o desenvolvimento integral das crianças, atendendo às suas características, às suas necessidades e aos seus interesses.

## Referências Bibliográficas

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Dempsey, J. & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Domènech, J. & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Editorial Graó.

Forneiro, L. I. (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. In Zabalza, M. *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-286). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (1998). *A Transição entre os dois Primeiros Níveis de Educação Básica Perspectivada através da Utilização do Espaço e dos Materiais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 141-170). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Sope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª edição) (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios Y Recursos para Ti, para Mí, para Todos Diseñar ambientes en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

Sarmiento, M. (2015). Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In Araújo, V., Sarmiento, M., Maurício, L., Peixoto, E., Schuchter, T. & Aquino, L. *Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas*. Espírito Santo: Edufes.

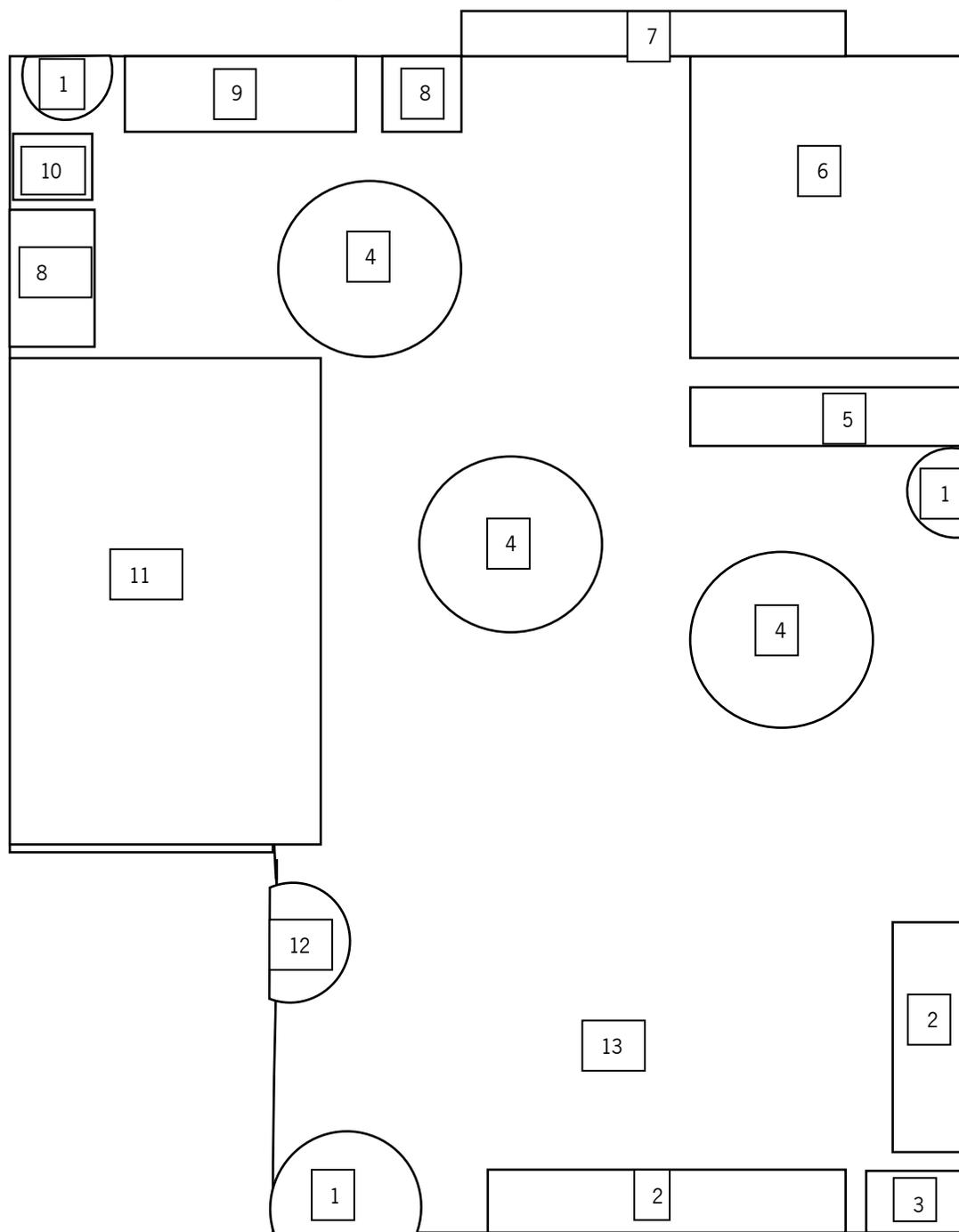
Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 49-61). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

## ANEXOS

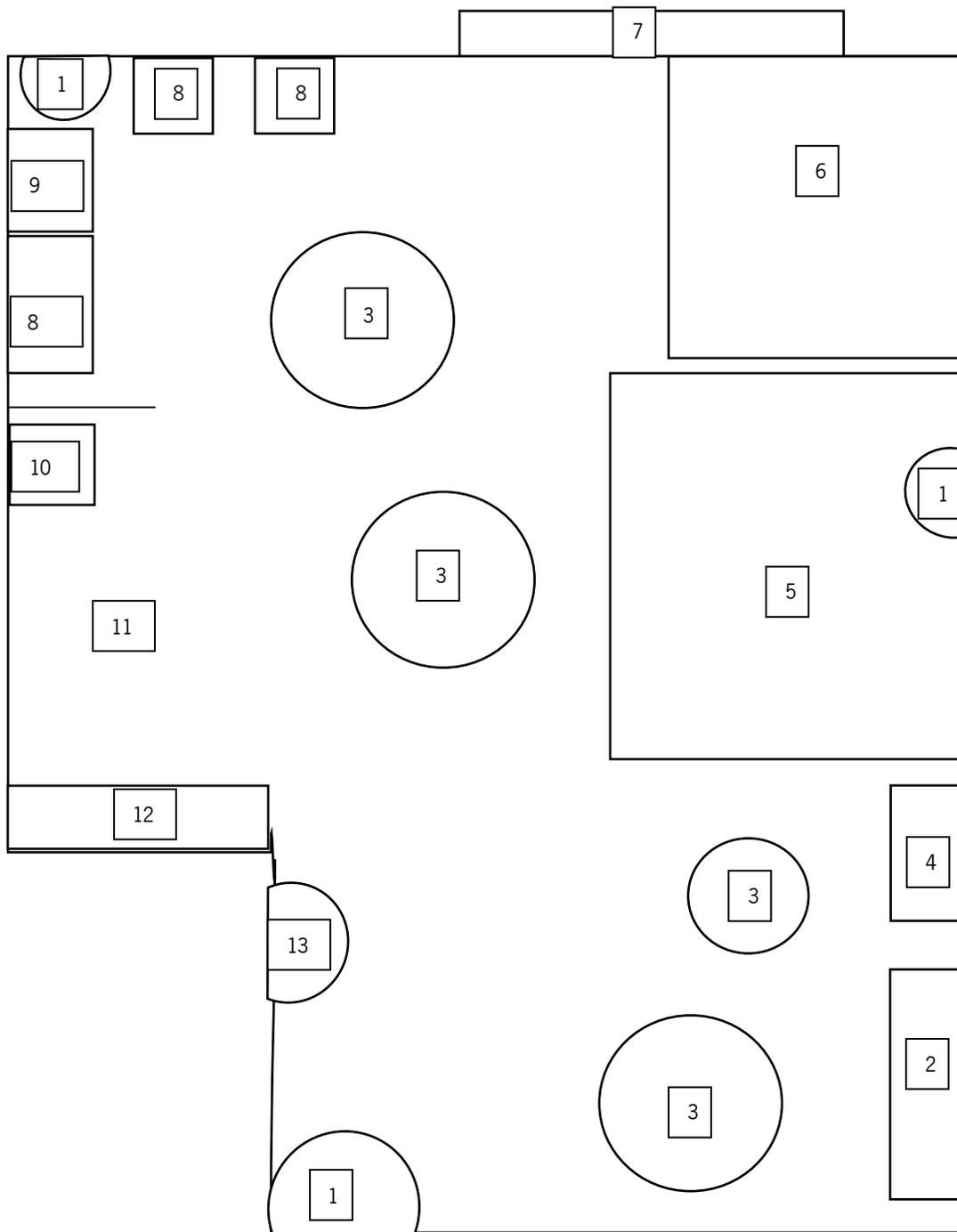
Anexo I: Planta da Sala dos 5/6 anos (1º Período)



Legenda:

1. Portas de acesso (porta de entrada da sala; porta de ligação com a sala de atividades ao lado; porta de acesso ao jardim traseiro).
2. Área das Construções (caixas com materiais – carros; animais; legos); armário com materiais de construção (blocos geométricos; jogos de encaixes; entre outros).
3. Área da Música (tecido com bolsos, com os instrumentos musicais).
4. Mesas de trabalho.
5. Área dos Jogos (armário com puzzles; tangram; cuisinaire; jogos; cartas; entre outros).
6. Área da Biblioteca (mesa com computador; estante com livros diversos e jogos variados de leitura e escrita; um pequeno sofá; uma mesa plástica azul com quatro bancos verdes; um quadro branco).
7. Janela exterior, a um nível mais elevado que o olhar da criança.
8. Área da Plástica (cavalete; armário com materiais de pintura – marcadores, lápis de cor, aguarelas, lápis de cera, pincéis, etc.; plasticina; livros de arte; fios de lã e de plástico; entre outros materiais).
9. Armário com divisórias para colocação dos trabalhos realizados pelas crianças.
10. Área das Ciências (armário com materiais relacionados com a exploração das ciências – microscópio, balança, pinças, tubos de ensaio, cartões com propostas de atividades, sacos com areia, entre outros materiais).
11. Área da Casa (casa de bonecas; armário de gavetas com acessórios de disfarce; espelho; caixas com roupas; sofá; fogão; lava-loiça; armário de cozinha; mercado; estante de venda do mercado; mesa com três bancos; carrinho com frutas; legumes; ovos; cereais e carne e peixe).
12. Porta que dá acesso ao quarto de arrumações.
13. Espaço destinado ao momento da rotina do acolhimento das crianças e do grande grupo.

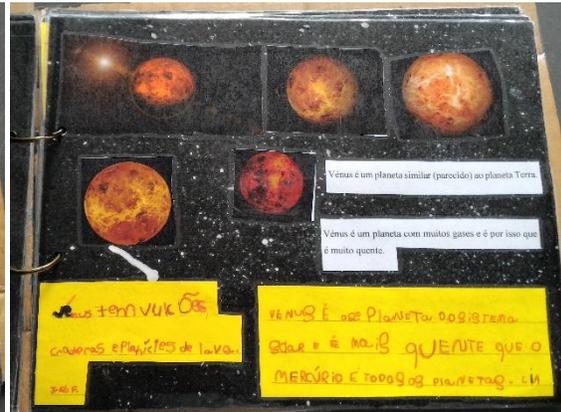
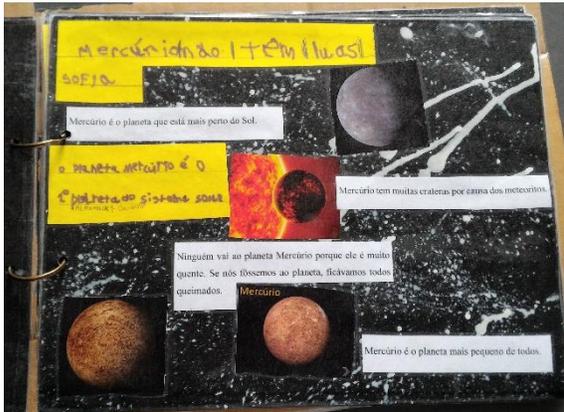
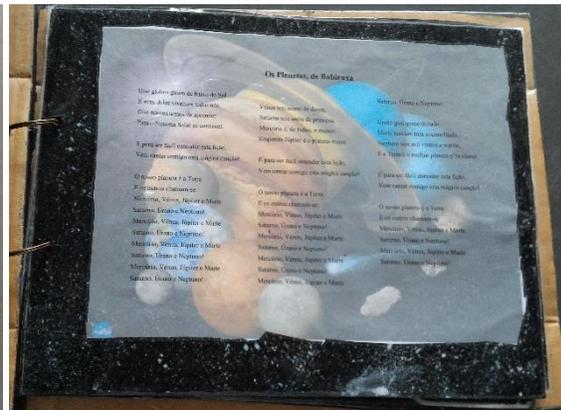
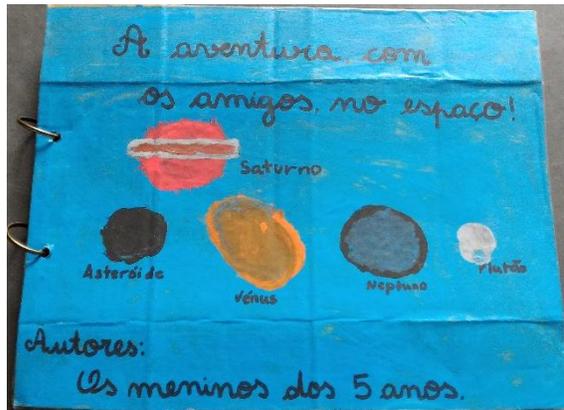
Anexo II: Planta da Sala dos 5/6 anos (2º Período)



Legenda:

1. Portas de acesso (porta de entrada da sala; porta de ligação com a sala de atividades ao lado; porta de acesso ao jardim traseiro).
2. Área dos Jogos (armário com puzzles; tangram; cuisinaire; jogos; cartas; entre outros).
3. Mesas de trabalho.
4. Área da Escrita (quadro branco; caixas com letras magnéticas; cadernos de escrita e livros de letras; entre outros objetos).
5. Área da Casa (sofá; roupeiro com roupas penduradas, caixas com roupas e mochilas; armário de gavetas com acessórios de disfarce; berço; armário com acessórios; frigorífico; televisão; carrinho com frutas, legumes, ovos, cereais e carne e peixe; armário de cozinha; fogão; lava-loiça; mesa com três bancos).
6. Área da Biblioteca (mesa com computador; estante com livros diversos e jogos variados de leitura e escrita; um pequeno sofá; um fantocheiro e uma caixa com fantoches).
7. Janela exterior, a um nível mais elevado que o olhar da criança.
8. Área das Expressões (Plástica – cavalete; armário com materiais de pintura – marcadores, lápis de cor, aguarelas, lápis de cera, pincéis, etc.; plasticina; livros de arte; fios de lã e de plástico; entre outros materiais; Música – armário com instrumentos musicais variados).
9. Armário com divisórias para colocação dos trabalhos realizados pelas crianças.
10. Área da Matemática (armário com balança e sacos de pesos; jogos de tabuleiro, puzzles, números magnéticos; entre outros materiais).
11. Espaço destinado ao momento da rotina do acolhimento das crianças e do grande grupo.
12. Área das Construções (armário com materiais de construção – blocos geométricos; jogos de encaixes, entre outros; caixas com animais e carrinhos de brincar).
13. Porta que dá acesso ao quarto de arrumações.

Anexo III: Livro de Pesquisa “A aventura, com os amigos, no espaço!”



O planeta Terra é o único planeta que tem vida conhecida.

O planeta Terra tem um satélite.

O planeta Terra está entre Vênus e Marte.

O planeta Terra é o 3.º planeta do Sistema Solar.

A Terra demora 365 dias a dar a volta ao Sol (movimento de translação).

planeta Terra demora 24 horas a rodar sobre o movimento de rotação.

A Lua tem crateras e é um corpo rochoso que se chama satélite natural.

A Lua demora um mês a dar a volta à Terra.

A Lua não brilha, não tem luz própria.

Os raios de Sol batem na Lua e a Lua fica iluminada.

A Lua é maior que o planeta anão Plutão.

NOVA É A ÚNICA TERRA.

Marte está entre Terra e Júpiter.

O planeta Marte é o 4.º planeta do sistema solar.

Marte tem desertos, gelo, vulcões e crateras.

Marte está próximo do planeta Terra.

O planeta Marte tem água congelada.

Júpiter tem tempestades. A maior tempestade chama-se Grande Mancha Vermelha.

Júpiter tem uma atmosfera com gases. É um planeta gigante.

O planeta Júpiter tem 60 luas.

O planeta Júpiter tem anéis.

As maiores luas de Júpiter chamam-se Calisto, Ganimedes, Europa e Io.

O planeta Júpiter é o maior planeta do sistema solar.

Os anéis de Saturno são feitos de pedras pequenas, gelo e partículas de poeira.

A maior lua de Saturno chama-se Titã e é possível que tenha água.

O planeta Saturno tem 60 luas.

A atmosfera de Saturno tem muitas nuvens e é um planeta gasoso.

O planeta Saturno é o 6.º planeta do Sistema Solar.

O planeta Urano é o 7.º planeta do Sistema Solar.

Urano é um planeta gasoso.

Urano é um planeta frio porque está muito longe do Sol.

O planeta Urano tem 27 luas.

Urano demora 84 anos terrestres a dar a volta ao Sol.

O planeta Neptuno é o 8.º planeta do Sistema Solar.

Neptuno demora 165 anos terrestres a dar a volta ao Sol.

Neptuno é muito frio e tem tempestades muito fortes.

Os planetas anões são pequenos.

Os planetas anões são planetas mais pequenos que orbitam o Sol.

Os planetas anões são Plutão, Ceres, Haumea e Makemake.

Quando um astro grande chateia outro, ele...

A Via Láctea e a Andromeda são galáxias espirais.

Uma galáxia é feita por gases, planetas, estrelas e cometas.

A Via Láctea é a nossa galáxia.

As cometas são bolas de gelo e poeira que giram em volta do sol.

Uma supernova é uma explosão colossal que cria uma estrela.

As estrelas são bolas de gases muito grandes que ardem violentamente.

As estrelas podem fazer um animal que dorme pouco são constelações.

As estrelas nascem de nuvens de poeira e gás muito grandes que explodem. Estas nuvens chamam-se nebulosas.

As estrelas são pequenas, grandes e médias.

Quando pedras e pedras de asteroides entram na terra chamamos meteoritos.

Alguns asteroides giram em volta do sol.

Os asteroides são pedras de rocha e metal que giram à volta do sol.

Arope

Diagrama do sistema solar:

- Galáxia
- Júpiter
- Sol
- Urano
- Terra
- Marte
- Mercúrio
- Lua
- Éris