

## A Creche: espaços de interações

### **Raquel Maricato**

Serviços de Apoio à Infância dos SASUC  
rakamaricato@gmail.com

### **Joana Vila Nova**

Serviços de Apoio à Infância dos SASUC  
jbvilanova@gmail.com

## Resumo

Nos Serviços de Apoio à Infância (SAI) dos SASUC as crianças são participantes ativas no seu processo de aprendizagem. Reconhecemos o seu direito à escuta e à participação. Concebemo-las como competentes nas suas explorações, descobertas, comunicação, criação e construção de significado (Oliveira-Formosinho, 2013). Com este relato apresentaremos uma experiência em que se organizaram diferentes ambientes com desafios e oportunidades de aprendizagem distintos. Os espaços foram explorados em pequenos grupos constituídos por crianças de diferentes idades. Os adultos suportaram a sua atividade exploratória, observando, registando, refletindo e planificando de modo a suportar a sua aprendizagem num contexto alargado de interações.

Deste modo, pretende-se mostrar como a escuta ativa da criança permite ao educador formular hipóteses, flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças, de caminhos a percorrer com estas, organizando um ambiente educativo rico em interações, permitindo a livre exploração e guiando-as como autoras do seu conhecimento e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Creche, espaços educativos, interações

## 1. Introdução

Os Serviços de Apoio à Infância (SAI) dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC) atendem crianças entre os 2 meses e a entrada para o primeiro ciclo do ensino básico e estão disponíveis para a comunidade da universidade e da cidade de Coimbra. A história dos SAI evoluiu com a participação ativa de funcionários e alunos na construção do seu projeto educativo direcionado para a criança como ator/autor com o contexto (inter)nacional que se insere.

O projeto educativo dos SAI procura responder às necessidades das crianças e famílias que assiste, através de uma abordagem inclusiva, assente na sua diversidade social, cultural e linguística. Esta abordagem centrada na criança como ator/autor evoluiu a partir de espaços de construção e de aprendizagem mútua, decorrente de projetos de investigação-ação

nacionais e internacionais. A equipa educativa dos SAI colabora ativamente com grupos de investigação e formação de educadores de infância.

A abordagem educativa dos SAI inspira-se em diversos autores construtivistas, como John Dewey (2002), Jean Piaget (1998), Lev Vygotsky (1967, 1986, 2001), Paulo Freire (1996), e Loris Malaguzzi (1993), reconhecendo o bem-estar cognitivo, físico/motor, e emocional da criança.

A abordagem educativa dos SAI assenta em 9 premissas para o desenvolvimento proximal da criança:

**\_Currículo emergente:** acreditamos que, como refere Dewey, “as crianças gostam simplesmente de mexer em coisas e de ver o que acontece. Mas o educador pode tirar proveito deste impulso, pode canalizá-lo de forma a que produza resultados válidos, em vez de permitir que evolua de forma aleatória” (2002, p. 48).

Deste modo os educadores gerem um currículo centrado nos interesses e no papel ativo da criança, na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem como sujeito do processo educativo, “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (ME/DEB, 2016, p.10).

Os projetos a desenvolver surgem na sequência de conversas com as crianças, de eventos familiares e/ou comunitários, bem como da observação de interesses particulares das crianças. Deste modo conseguimos o que Paulo Freire preconiza: “É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (1996, p.12).

**\_Pedagogia participativa:** “As crianças, sempre e em qualquer lugar, desempenham um papel ativo na construção do saber e do compreender” (Malaguzzi, 1993, p. 54).

As motivações e os interesses das crianças emergem naturalmente. Assim, o papel do educador passará por permitir a livre exploração das crianças, ajudando-as a perceber-se como autoras do seu conhecimento e aprendizagem e levá-las a “descobrir o gosto por indagar – sozinhas ou com os outros – as coisas que desconhecem” (Malaguzzi, 1993, p. 54).

Na pedagogia participativa, as crianças constroem autonomamente significados através da experiência e da exploração do meio “suscitando o seu interesse natural e ganhos ao nível da autoconfiança e autonomia (Brickman & Taylor, 1996, p.5-13). Esta pedagogia reconhece que as crianças têm necessidade de “reconhecimento e aceitação (de se sentir aceito e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte de um grupo, sentimento de pertença)”; e “se sentir competente (de se sentir capaz, bem sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou o desconhecido)” (Portugal, 2012 p.5).

-**Atelier** como tempo e espaço próprios, educadores e *atelieristas* refletem sobre interesses e motivações das crianças. “(O atelier) é um lugar em que as mãos das crianças podem, com grande alegria libertadora, estabelecer uma nova conversação com a mente, como estipulam as leis biológicas e evolutivas”, convertendo-se “num lugar onde se investiga” (Malaguzzi, 1993, p. 91, 93).

Pais/famílias e outros membros da comunidade são chamados a colaborar como *atelieristas*, com pequenos grupos de crianças, provocando-as num processo criativo através das múltiplas linguagens (dança, música, desenho, pintura, escultura, fotografia, teatro, ciências) intersetando “emoções e empatia com racionalidade e cognição de um modo natural e inseparável... por sua vez, favorece a construção da imaginação e uma abordagem mais rica à realidade, além de poder contribuir para a formação de uma perspectiva mais ampla e mais articulada em relação à aprendizagem” (Vecci, 1995, p.15). “A personalidade e o estilo de cada *atelierista* torna cada *atelier* um lugar diferente” (Edwards et al., 1995, p.306).

\_ **Espaço exterior**, brincar no exterior mobiliza o corpo na exploração do meio, dos objetos e das capacidades da criança, proporciona experiências, sensações e desafios únicos, que possibilitam diferentes formas de aprender, interagir e comunicar, desenvolvendo competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas (Thomas & Harding, 2011 *apud* Bento & Portugal, 2016). Nos SAI, o espaço exterior é pensado e valorizado como facilitador e promotor de “relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva” (Malaguzzi, 1984 *apud* Edwards et al., 2016, p.335).

**\_Metodologia de projeto**, através das interações com pessoas, espaços e objetos (materiais), crianças e adultos questionam, pensam, experimentam, fazem, e refletem, em conjunto, que “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (ME/DEB, 1998, p.133)

É através da metodologia de projeto que se concretiza o currículo emergente: “O espírito investigador só pode ser atingido através de uma atitude inquisitiva. O aluno deve aprender o que é que tem significado, o que é que alarga os seus horizontes” (Dewey, 2002, p. 70).

O projeto inicia-se com uma questão de partida fruto do questionamento das crianças ou da observação dos seus interesses. As crianças começam por partilhar as suas ideias e teorias. “Existe sempre uma espécie de prólogo que começa com a recolha de informações sobre o tema. Estas informações resgatam-se dos pensamentos das crianças, das ideias que têm” (Malaguzzi, 1993, p.100).

Posteriormente, planifica-se e lança-se o trabalho. O educador define objetivos gerais e formula hipóteses flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças de caminhos a percorrer com estas.

Numa terceira fase, “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber: organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. (Vasconcelos, 2012, p. 16)

Estas experiências concretizam as ideias das crianças, sugerem novos caminhos de investigação, levam a novos questionamentos, tomadas de decisão e descobertas. “Desta maneira, desenvolvem-se as interações que existem entre desenvolvimento e aprendizagem, reciprocidade e interdependência relacional da linguagem, do pensamento, das ações, da autonomia pessoal e interpessoal o valor do contexto e dos processos comunicativos” (Malaguzzi, 1993, p.55).

Numa última fase, o projeto é partilhado e divulgado recorrendo à documentação pedagógica com caráter descritivo e avaliativo.

**\_Desenvolvimento representativo** reconhece a criança como experiente na sua vida que transmite de forma competente a construção do seu conhecimento. “O impulso da criança

para fazer coisas começa por exprimir-se através das brincadeiras, dos movimentos, dos gestos e do faz de conta, e torna-se depois mais definido, traduzindo-se na modelagem de materiais para lhes dar formas tangíveis e uma corporização permanente” (Dewey, 2002, p.47).

A apresentação de conceitos e hipóteses através de múltiplas formas de representação (dança, música, desenho, pintura, escultura, fotografia teatro, ciências, TIC...), compatível com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1990), capacita as crianças para a comunicação das suas vivências, experiências, desenvolvimento e aprendizagens. “Estas formas práticas respondem às necessidades de ação e expressão da criança, ao seu desejo de fazer algo, de ser construtiva e criativa, em vez de ser simplesmente passiva e submissa” (Dewey, 2002, p.71,72), sendo vistas como ferramentas de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. “O desenho e a música ou as artes gráficas e musicais representam o culminar, a idealização ou o nível de sofisticação mais elevado de todo o trabalho desenvolvido” (Dewey, 2002, p.76).

**\_Trabalho em equipa** que implica a colaboração de todos os intervenientes do processo educativo. Crianças e adultos (criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto) interagem e com vista a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança e do grupo. As crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, colocar hipóteses e resolver problemas através do trabalho de grupo com crianças e adultos. Esta multiplicidade de perspetivas promove o sentimento de pertença, respeitando a singularidade de cada criança.

Ao trabalharem em equipa, os adultos (educadores, auxiliares e famílias) constroem uma comunidade “que investiga e desenvolve o sentido do trabalho educativo, a convergência de papéis, o significado dos problemas e as estratégias de solução dos mesmos.” (Malaguzzi, 1993: 64)

A planificação em equipa é uma componente essencial do currículo emergente. Os educadores trabalham em conjunto para formular hipóteses nas possíveis direções de um projeto, os materiais necessários, e o potencial apoio/envolvimento de pais/comunidade. Daí a grande ênfase colocada na colaboração casa-escola-comunidade para apoiar a aprendizagem da criança.

O que se verifica é que, “dar-se conta que os educadores trabalham juntos, que falam e discutem, que investigam, preparam propostas, documentam pacientemente o seu trabalho,

tiram fotografias e vídeos, que escondem as suas preocupações e sentem a sua responsabilidade, representa uma gama de modelos realmente sugestiva para as crianças. (Malaguzzi, 1993, p. 66).

**\_Educador como investigador** é antes de mais, um aprendiz lado a lado com crianças. Este provoca, constrói, estimula o pensamento da criança, promove a interação e a colaboração da criança com os seus pares, reflete sobre as suas ações e o efeito destas na evolução verificada em cada criança.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1996, p.18).

O educador escuta cuidadosamente as crianças, observa, e documenta o seu trabalho, encontrando, neste processo caminhos de reflexão sobre a sua ação educativa. Esta reflexão permanente constitui um meio de autoformação e desenvolvimento profissional com benefícios para a educação da criança.

Mas, como nos diz Malaguzzi, “começar um projeto significa, de alguma forma que, como adultos, sejamos conscientes do que se faz e do que poderá suceder. Isto quer dizer que os adultos têm que antecipar muitas expectativas. Expectativas que, em parte, saem goradas, outras crescerão ou serão destruídas, outras serão reencontradas, outras perder-se-ão, ou descobrir-se-ão na viagem que as crianças fazem” (1993, p.101).

O educador tem que investigar e dominar as áreas de conteúdo envolvidas nos diferentes projetos, por forma a dar resposta às solicitações das crianças mesmo quando estas se distanciam, do percurso previsto na planificação.

“Como professor crítico, sou um «aventureiro» responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 1996, p. 21 e 22).

**\_Documentação** é utilizada como ferramenta na monitorização do processo de aprendizagem da criança, estimulando a comunicação entre crianças, educadores e

famílias. Apoia a planificação e prática pedagógica do educador. Fotografias das crianças envolvidas nas experiências, as suas palavras enquanto discutem o que fazem, sentimentos e pensamentos, bem como a sua interpretação da experiência através dos meios visuais são exibidos como apresentação gráfica das dinâmicas da aprendizagem. Deste modo, a documentação é usada como avaliação e apoio permitindo reconhecer os níveis de entendimento da criança e “construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças” (Vecchi, 1995, p.131).

“Cada educador utiliza técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados, que incluem observação, entrevistas, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, abordagens narrativas, portefólios construídos com as crianças, questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos, fotografias, entre outros” (circular nº17).

As técnicas de observação utilizadas, os registos, as evidências, a documentação dos processos de construção das crianças tornam visível a sua aprendizagem.

## **1.2. De três salas de atividades a sete espaços educativos**

O primeiro passo na direção da participação da criança é o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas suas opiniões, ou seja, desenvolver uma pedagogia da escuta. Desta forma, quando iniciámos a nossa prática no contexto de creche, encarámos os constrangimentos com que nos deparámos (espaço físico muito compartimentado, escuro, pouca interação entre grupos de crianças, espaços pouco refletidos pelos adultos de forma a potenciar aprendizagens nas crianças,...), como oportunidades de intervenção no domínio educativo.

Deste modo, foi-se transformando um ambiente educativo mais monótono e redutor, assente em três salas de atividades estanques em sete espaços educativos (Exterior; sala *Narcissus*; sala das Sensações; sala das Construções; Atelier; sala da Música; sala de Jogo simbólico).

### **1.2.1. Espaço Exterior**

Na observação sistemática que fazemos das crianças, contexto e interações, uma das reflexões que fizemos prendeu-se com o facto de as crianças da sala do 1º andar, que utilizavam a varanda como espaço exterior, procurarem interagir com os pares que utilizavam o exterior do rés do chão. Deste facto revelou-se claro para a equipa o interesse

das crianças em usufruir do espaço exterior do rés do chão explorando os materiais aí existentes e estabelecer relações com as crianças dos outros grupos. Tornou-se, assim, claro que as experiências educativas a propor àquele grupo de crianças teriam que passar por proporcionar estas interações, abrindo portas e criando oportunidades que lhes permitissem descer escadas e juntar-se às outras crianças.

Com a presença deste novo grupo que incluía, maioritariamente, crianças gatinhantes, tornou-se crucial olhar o espaço exterior de uma nova perspetiva.

Efetivamente, observou-se que o espaço estava demasiado cheio de equipamentos plásticos como balancés, triciclos, escorregas, casas que não fomentavam interações positivas, potenciando conflitos e disputas por materiais.

Este aspeto levou a equipa a pensar este espaço por forma a proporcionar um espaço mais amplo que permitisse circulação mais fluida e livre de obstáculos; garantir que os equipamentos escolhidos proporcionassem desafios interessantes para as crianças e permitir mais usufruto da natureza disponível.

Optou-se, então, por retirar os baloiços inutilizados, retirar os balancés, triciclos e uma casa. Após a reorganização do espaço, observámos, de imediato, uma diminuição de conflitos e uma fruição, por parte das crianças, com grandes níveis de bem-estar e envolvimento.

Apesar de este espaço ter pouca natureza disponível, sendo maioritariamente em piso de cimento, a eliminação de materiais estruturados permitiu, às crianças, a descoberta de canteiros como suporte para a posição vertical, de flores, de folhas, de relva e terra, proporcionando experiências educativas diversificadas e gratificantes.

Com a descoberta do prazer em explorar a natureza, tornou-se quase imperativo proporcionar idas ao Jardim da Sereia onde as crianças puderam ampliar as suas explorações.

### **1.2.2. Sala *Narcissus***

A exploração do espaço exterior e elementos que lá se encontram foi uma das experiências de aprendizagem em que as crianças revelaram maiores níveis de envolvimento. Para além de demonstrarem grande curiosidade perante a fauna que encontraram (insetos, caracóis e

aves), a exploração de materiais da natureza como folhas, flores, paus, terra, pedras continuava a ser uma das atividades com maior prevalência.

Considerando que o edifício dispunha de diversos espaços que não estavam a ser utilizados pelas crianças, propôs-se a organização de uma nova sala: a sala Narcissus.

Começámos por trazer a natureza, que tanto fascinava as nossas crianças, para dentro de portas, disponibilizando folhas, paus, pinhas, bugalhos, bolotas para exploração livre, projetando imagens de fauna e flora, e ainda um áudio de sons da natureza.

As crianças exploraram livremente os materiais. Atiraram as folhas ao ar; fizeram montes de folhas; pisaram as folhas; pegaram nos paus, agitaram-nos, bateram com eles no chão de madeira e ouviram o barulho produzido; observaram as imagens dos animais a passar na parede; nomearam animais que aparecem; correram livremente.

Após as primeiras experiências neste novo espaço, observou-se que a exploração livre dos materiais é um interesse que foi prevalecendo. Gradualmente, as crianças demonstraram um interesse crescente pelas fotografias. A observação das fotos foi-se tornando mais atenta: as crianças nomeavam os animais e começaram, também, a nomear outros elementos que apareciam em segundo plano, nas fotografias.

À medida que as crianças foram utilizando este espaço com mais frequência, a exploração livre dos materiais foi dando origem a atividades de jogo simbólico e de jogo matemático: passear com o cesto; fazer “comida” com os materiais nos recipientes disponíveis; usar os cestos como bancos e mesas; “escrever” com os paus; “escrever” nas folhas; seriar e dividir.

O próprio funcionamento do projetor multimédia gerou, igualmente, grande curiosidade: espreitar a lente; colocar-se à frente da projeção; jogos de luz/sombra (tapar a luz e olhar para a parede a ver o efeito); colocar paus à frente da luz.

### **1.2.3. Sala das Sensações**

Com o crescente interesse das crianças em usufruir de experiências de aprendizagem fora da sala de atividades “tradicional” e de organização e utilização estanque, a equipa refletiu sobre a possibilidade de transformar estas salas noutros espaços educativos com atribuição de significados.

Surge, assim, a sala das Sensações.

Perante o interesse demonstrado por experiências sensoriais e experiências de luz e sombras, organizou-se um espaço com jogos de luz e cor: gambiarras, caixas de cartão com luzes, dossel de tule, dossel de fitas, dossel de guizos, painel de texturas, espelho, garrafas-montessorianas, brinquedos sonoros, almofada desafiadora de equilíbrio.

Mais uma vez, o ímpeto exploratório das crianças levou a que estas explorassem o espaço livremente. Demonstraram grande curiosidade perante as diferentes luzes; usufruíram bastante dos dosséis para se esconder e para puxar fitas e guizos; exploraram as garrafas sensoriais e utilizaram as cadeiras como desafios motores.

Com a exploração intensa das crianças e a demonstração de curiosidade perante todos os objetos que lhes permitiu “inventar” novas formas de os manipular e de se apropriarem deles, a equipa optou pela introdução de novos desafios que proporcionassem oportunidades de desenvolver a curiosidade e o ímpeto exploratório, incluindo, neste espaço, espelhos e tampas refletoras; mais esconderijos; uma piscina de bolas e exploração de material riscador como o pastel seco.

A exploração destes materiais de “fim aberto” proporcionou uma imensidade de experiências de aprendizagem com diferentes níveis sensoriais promovendo interações positivas.

### **1.2.3. Sala das Construções**

Outro espaço criado transformou a segunda sala “tradicional” numa sala dedicada a jogos de construção, largamente apreciados pelas crianças.

Os poucos materiais disponíveis foram explorados à exaustão. A pouca diversidade de materiais desta natureza existentes na creche, aliada à sobre utilização do espaço revelou um aumento dos conflitos interpessoais. À luz desta observação, a equipa refletiu sobre a forma como se poderia enriquecer este espaço com mais materiais e materiais mais diversificados que possibilitassem construções de grandes dimensões. Numa parceria com a comissão de pais, introduziram-se novos jogos e materiais que incluíram blocos de cartão; blocos de madeira; tubos de plástico; uma mesa de espelho; encaixes de plástico e ainda um jogo de esponjas magnéticas.

Com a introdução destes materiais, observaram-se construções de grandes dimensões, de carácter cooperativo, em que as crianças tiveram que encontrar estratégias para manter o

equilíbrio das peças e para chegar mais alto. Estas construções transformaram-se em cenários de jogo simbólico.

A mesa de espelho trouxe novas perspetivas nas construções de pequena dimensão.

#### 1.2.4. Atelier

Com a transformação das salas em espaços de aprendizagens significativas, e com a ausência de mesas e materiais de expressão plástica nestes espaços, optou-se pela criação de um *atelier* numa sala livre.

Contámos com a disponibilidade de uma mãe para dinamizar ateliers<sup>1</sup>. Numa primeira sessão, disponibilizaram-se tintas, borrifadores e conta-gotas para as crianças explorarem. Perante esta proposta, observou-se, nas crianças, uma grande curiosidade perante os materiais que se transformou em tentativas consistentes de manuseamento. Com esta utilização, as crianças seguiram as trajetórias das gotas, associando o resultado desta exploração a experiências concretas: “agora estou a fazer uma poça!”

Face a este interesse das crianças em utilizar este novo espaço e em fazer explorações plásticas menos convencionais, a equipa planificou novas sessões em que as crianças tiveram a oportunidade de experimentar materiais novos e diferentes, fugindo ao tradicional (lápiz vários, marcadores,...) optando-se por aparas de lápis de cera coloridas. Para tal disponibilizaram-se, ainda, papéis de grandes dimensões.

As crianças exploraram as aparas em pequeno grupo com elevados níveis de envolvimento. A exploração por parte das crianças prolongou-se para além da expectativa do adulto, tendo usufruído dos materiais preparados para grupos subsequentes.

Proporcionou-se às crianças o visionamento do “*Van Gogh experience*” e usar a obra “noite estrelada” como proposta de inspiração. Para tal, disponibilizaram-se novamente aparas de lápis de cera a utilizar, desta vez, em fundo de papel escuro.

---

<sup>1</sup> A respeito do funcionamento dos ateliers nos SAI dos SASUC, consultar: Maricato e Vila Nova (2018) O atelier no Jardim de Infância – um estúdio de artes e relações. Revista EXEDRA, nº Temático EIKE 2018. Coimbra: ESEC

### **1.2.5. Sala de Música**

Com a frequência, por parte das educadoras, de uma ação de formação da APEI, surge a necessidade de criar, numa sala disponível, um espaço direcionado para a música.

A equipa optou por organizar este espaço apetrechando-o com instrumentos de cordas (cítara, bandolim, guitarra clássica); instrumentos de percussão (clavas, pandeiretas, tamborim, jogo de sinos, triângulos, sinos, castanholas, maracas, guizeiras, adufe, djambé); um órgão eletrónico e materiais de produção sonora.

Na utilização deste novo espaço educativo, verificou-se que, mais uma vez, as crianças se apropriaram do espaço espontaneamente. Demonstraram grande curiosidade perante os instrumentos que exploraram com elevados níveis de envolvimento.

Se, por um lado, a exploração livre dos materiais é um interesse que prevalece, por outro, quando os adultos tocam e cantam, as crianças dirigem, de imediato, a sua atenção.

Perante este facto, a equipa educativa optou pela introdução de estímulos musicais diversificados permitindo uma exploração pela audição e pela expressividade corporal, em a colaboração das famílias; e ainda, desenvolver estratégias que proporcionassem oportunidades de desenvolver o sentido rítmico; a fruição; a cultura musical; o movimento corporal.

Com estas novas experiências proporcionadas, as crianças interagiram com os músicos, circulando pelo espaço e utilizando alguns instrumentos. Começaram, também, a entoar melodias ao som dos instrumentos, explorando o seu sentido rítmico.

### **1.2.6. Sala de Jogo Simbólico**

A terceira sala foi transformada num espaço de jogo simbólico com mobiliário de casa: camas, armários, mesas, bancos, fogão; utensílios de cozinha e alimentos de brincar e roupas.

Tal como aconteceu na criação e utilização de todos os outros espaços organizados pela equipa educativa, as crianças exploraram o espaço espontaneamente.

Reproduziram atividades do quotidiano, relacionadas com as refeições e cuidados, em família. Foi notório o interesse por atividades como: “fazer comida”, lavar a loiça, alimentar

os bonecos, servir refeições aos outros, deitar-se e deitar os bonecos na cama e aconchegá-los; simular piqueniques, entre outras atividades.

A equipa optou, então, por alargar estas experiências, introduzindo novos desafios que proporcionassem oportunidades para as vivenciar de forma mais real. As crianças tiveram a oportunidade de cozinhar um bolo de maçã, em que, para além de desenvolverem as tarefas inerentes a esta atividade, tiveram a oportunidade de vivenciar com visível prazer a exploração sensorial dos ingredientes.

Optou-se, ainda, por fazer piqueniques no quintal, nomeadamente ao lanche, que se revelaram como grandes promotores da autonomia das crianças.

Ainda assim, e no sentido de alargar as experiências educativas neste espaço, a equipa verificou a necessidade de investir em roupas e acessórios de forma a enriquecer o jogo dramático.

### 1.3. Notas Finais

Com a organização e dinamização destes sete espaços educativos, em detrimento de apenas três salas de atividades e o exterior, e, acreditando que as crianças beneficiariam com interações diversificadas com pares, espaços, materiais, e adultos, planificou-se a exploração destes espaços, assegurando que as crianças pudessem ser escutadas e que fossem consideradas as suas opções.

“As relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de «tomar conta». Práticas de qualidade requerem a assunção da perspetiva da criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo” (Portugal, 2012, p.8).

Desta forma, os espaços foram explorados em pequenos grupos constituídos por crianças de diferentes idades. Inicialmente a proposta de deslocação para uma destas salas partia do adulto, que questionava as crianças dos três grupos se queriam segui-lo para determinado espaço/sala. Houve, no entanto, situações em que a iniciativa de mudar de espaço partiu das próprias crianças (verbalizando, apontando, dirigindo-se para uma determinada sala...).

Ao acompanhar os pequenos grupos de crianças aos diferentes espaços, cada educador dava suporte à aprendizagem destas, criando situações em que as explorações das crianças pudessem ser enriquecidas de experiência e de significado, documentando o processo. Os adultos apoiaram atividade exploratória das crianças, observando, registando, refletindo e planificando de modo a apoiar a sua aprendizagem num contexto alargado de interações.

Tendo sido este um processo de escuta ativa das crianças, os espaços construíram-se continuamente, desafiando-as e proporcionando novas oportunidades de aprendizagem onde os níveis de bem-estar e de envolvimento se apresentaram elevados.

Deste modo, os espaços estanques e inertes que encontrámos, inicialmente, na creche, transformaram-se em espaços vivos de interações diversificadas. Verificando-se que, como nos diz Portugal, “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (2012, p.12).

### Referências bibliográficas

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores-perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em educação*, 2 (4), 127-140
- Bento, G. ; Portugal, G. (2016). Valorizando espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista ibero-americana de educacion*, vol. 72, 85-104 – oei/caeu
- Brickman; Taylor, (1996) *Aprendizagem ativa*: Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian
- D’Amore, C.; Charles, C. & Louv, R. (2015) *Thriving through Nature: Fostering Children’s Executive Function Skills*. Children & Nature Network
- Dewey, J. (1989). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eduards, Gandini, Forman (1999) *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed
- Eduards, Gandini, Forman (2012) *As cem linguagens da criança*. A experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso
- Fonseca, F. R.; Beltram, T. S. & Tkac, C. M. (2008). *Relação entre o nível de desenvolvimento motor e variáveis do contexto de desenvolvimento de crianças*. *Revista da Educação Física/UEM*, 19(2). Doi:10.4025/revducfis.v19i2.5548
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* Editora Paz e Terra. Coleção Saberes.
- Gandini, L. et al. (2012) *O papel do ateliê na educação infantil – a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Trust Publications

- Gray, C.; et al (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behavior, and physical fitness in children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12 (6), 6455-6474. Doi:10.3390/ijerph120606455
- Maricato, R.; Vila Nova, J. (2018) O atelier no Jardim de Infância – um estúdio de artes e relações. *Revista EXEDRA*, nº Temático EIPE 2018. Coimbra: ESEC
- ME/DEB (1998) *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*, Lisboa: ME/DEB
- ME/DEB (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa: ME/DEB
- Piaget, J. (1926). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS
- Smidt, S. (2013). *Introducing Malaguzzi*. London, UK: Routledge.
- Stephen R. K. (2009) *Reflections on Children's Experience of Nature*. Children & nature network, vol 2.
- Vasconcelos, T. (coord.), (2012) *trabalho por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*, Lisboa: ME/DEB
- Vecchi (1999) *O papel do atelierista* in Eduards, Gandini, Forman (1995) *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed
- Vygotsky, L. S. (1986), *La Imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal
- Vygotsky, L. S. (2001) *Pensamento e Linguagem*. Vila Nova de Gaia: estratégias criativas
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18
- Decreto-Lei 41/2012
- Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007