

OS MATERIAIS NATURAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA: Descobrir, experimentar e aprender

Ana Rafaela Tomás Paulino

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017

**OS MATERIAIS NATURAIS NO JARDIM DE
INFÂNCIA: Descobrir, experimentar e aprender**

Ana Rafaela Tomás Paulino

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora Prof. Doutora Dalila Lino

2017

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Dalila Lino, pela orientação e acompanhamento científico, sempre na base do rigor, da exigência e da reflexão. Agradeço-lhe a atenção e a disponibilidade ao longo do processo que revestiu toda a elaboração do estudo e do relatório. Agradeço-lhe, ainda, por ter acreditado em mim, sobretudo nos momentos que mais duvidei conseguir levar a bom porto este enorme desafio.

Aos professores, pelos seus sábios saberes e conhecimentos, que deixaram indeléveis marcas, constituindo-se como pontes de transição na construção de novos significados e na (re)construção da identidade profissional.

Aos meus pais, pela esperança, dedicação e esforço na concretização deste sonho. À minha mãe, em especial, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pelo conforto e pela paciência. Ao meu irmão, pela colaboração e solidariedade nos meus momentos decisivos, e por ter facilitado este meu percurso de formação.

Ao António, que esteve sempre presente neste percurso, um obrigada muito especial, pelo carinho, incentivo e apoio. Agradeço-lhe a alegria, a força e as palavras de conforto. Agradeço-lhe, ainda, todo o trabalho minucioso e fastidioso da correção ortográfica do relatório.

À Ericeira, onde sempre fui buscar forças, tranquilidade e a certeza de que é preciso manter a calma, persistir na caminhada certa e não desistir.

A todas as crianças, a razão deste caminho, fontes de inspiração, agradeço-lhes por me terem deixado entrar e participar nas suas vidas. Agradeço-lhes a alegria, os sorrisos, os abraços, as palavras e o carinho.

RESUMO

O Jardim de Infância (JI) é um dos poucos espaços que resta para que as crianças se encontrem, interajam e se envolvam em momentos de jogo e brincadeira. Este deve ser um espaço valorizado, pois oferece um conjunto de oportunidades de experiências às crianças.

Atualmente, os espaços confinados à infância têm sido construídos e arquitetados com normas de os conceber mais padronizados conforme as brincadeiras e os brinquedos das crianças, sendo eles mais estruturados, mais seguros e sem riscos aparentes, que têm sido vedados dos perigos e das *sujidades* inerentes a espaços e materiais.

Infelizmente, neste espaço ainda são também muitos os profissionais de educação que privam a criança de escolher e fazer aquilo que gosta mais, que deseja, que lhe interessa descobrir e explorar, mas também de tomar as suas próprias decisões, impedindo-a de se responsabilizar pelas suas ações.

Aliada a estas condicionantes na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, a criança, cada vez mais, está assim exposta a condições protetoras e limitativas, sem liberdade para contactar e explorar o mundo que a rodeia.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar de forma reflexiva a intervenção da prática pedagógica, sendo que se pretende registar o trabalho desenvolvido em investigação ação, sobre o tema “Os materiais naturais no JI”.

Com o decorrer do trabalho foi sendo possível devolver às crianças do grupo de JI materiais mais normalizados que lhes permitissem interagir, jogar e brincar de forma mais livre e autónoma, onde pudessem contactar e explorar materiais mais desafiadores e que correspondessem aos seus interesses, e, por conseguinte, pudessem construir e reconstruir diversos cenários.

Assumir esta atitude no decorrer do trabalho foi possível envolvendo, claro está, a reorganização do espaço e materiais e a introdução de materiais naturais no espaço. Nesta transformação do espaço do JI, mais ligado ao meio natural e ao encontro com materiais da natureza pelas crianças, é seguro afirmar que os materiais naturais assumem-se como indispensáveis para o seu bem-estar, que as fazem aprender e desenvolverem-se.

Palavras-chave: jardim de infância, espaços e materiais, interações, jogo e brincadeira.

ABSTRAT

The kinder garden is one of the few places that's left for the children to meet each other and play, interact and involve themselves in gaming moments. This should be a place to be valued, as it offers a whole range of experiences for the children.

Nowadays, confined spaces for childhood are built and designed according to norms which take into account the play and toys of children, and while being more structured, safer and with no apparent risks, they have been closed off the inherent dirt of the spaces and materials.

Unfortunately, there is a lot of education teachers in these spaces that prive the children of choosing what they most like, desire, what most interests them to discover and explore, but also take the next decisions, preventing him from taking responsibility of his own actions.

Therefore, the current work's objective is to describe the intervention of the pedagogic practice in a reflection way, as we intent to record the developed work in action-research about the topic "Natural materials in the kindergarden".

As the work progressed, it was possible to give the children materials more adequate to interact and play in a more free and autonomous way, where they can contact and explore more challenging materials that meet their interests, building and rebuilding diverse scenarios.

Assuming this attitude in the current work was only possible involving off course, the space and materials reorganization, and the introduction of natural materials in the place. With this kindergarden's changes, more adequate to the natural environment and meeting the nature of the children, is safe to state that natural materials are indispensable for their well-being, which allow them to learn and develop.

Key words: kindergarden, spaces and materials, interactions.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	3
1.1 O Meio envolvente do JI	3
1.2. Contexto socioeducativo do JI.....	3
1.3 Equipa educativa da Sala 2.....	4
1.4 O grupo da Sala 2.....	6
1.5 As famílias das crianças da Sala 2.....	8
1.6 Ambiente educativo	10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	13
2.1 O plano geral	13
2.2 O plano semanal e diário	17
3. O CONTACTO E AS EXPLORAÇÕES DAS CRIANÇAS COM OS MATERIAIS NATURAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA.....	18
3.1 Problemática.....	18
3.2. Fundamentos teóricos	18
3.2.1 O espaço e os materiais	19
3.2.2 Os espaços para a criança: os contributos de três modelos pedagógicos da educação de infância.....	20
3.2.2.1 A perspetiva do modelo de Reggio Emilia	20
3.2.2.2 A perspetiva do modelo de Waldorf	22
3.2.2.3 A perspetiva do modelo de <i>High-Scope</i>	24
3.2.3 Os materiais para a criança: as interações e o jogo e brincadeiras .	26
3.2.3.1 Interações.....	26
3.2.3.2 Jogo e brincadeira	27
3.3. Metodologia	29
3.3.1 Questão e objetivos da investigação	29
3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	30
3.3.2 Análise de dados	31
3.3.3 Participantes	31
3.3.4 Roteiro ético.....	31
3.4. Intervenção educacional.....	32
3.5. Apresentação de dados e discussão dos resultados.....	43

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados da avaliação inicial do “Espaço e Mobiliário..	33
Figura 2. Resultados da avaliação inicial do “Espaço e Mobiliário..	33
Figura 3. Organização do espaço da sala antes da intervenção..	34
Figura 4. Planta do espaço da sala antes da intervenção..	34
Figura 5. Organização do espaço da sala após intervenção..	35
Figura 6. Planta do espaço da sala após intervenção..	35
Figura 7. Duas tarefas – o saco dos materiais e o Bonsai – acrescentadas ao mapa de presenças.	37
Figura 8. Organização dos materiais naturais..	38
Figura 9. Materiais naturais trazidos por uma criança e organizados e classificados pelas várias caixas transparentes..	38
Figura 10. Materiais introduzidos na área da garagem..	38
Figura 11. Materiais introduzidos na área da casa..	38
Figura 12. Materiais introduzidos na área das artes..	39
Figura 13. Materiais introduzidos na área do projeto..	39
Figura 14. Jogo e brincadeiras cooperativas na área da garagem..	40
Figura 15. Jogo e brincadeiras cooperativas na área da casa..	40
Figura 16. Jogo e brincadeiras cooperativas no espaço exterior..	40
Figura 17. Exemplo de uma construção feita com os materiais naturais no espaço exterior..	40
Figura 18. Resultados da questão 1.2 do questionário..	41
Figura 19. Resultados da questão 1.3 do questionário..	42
Figura 20. Resultados da questão 2.1 do questionário..	42
Figura 21. Árvore construída pelos pais..	43
Figura 22. Árvore construída pelos pais e decorada pelas crianças..	43
Figura 23. Árvore decorada pela Isabel..	43
Figura 24. Resultados da avaliação inicial e final do “Espaço e Mobiliário..	44
Figura 25. Resultados da avaliação inicial e final do “Atividades”	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.O envolvimento das crianças com os materiais naturais no espaço interior	46
Tabela 2. O envolvimento das crianças com os materiais naturais no espaço exterior	47
Tabela 3. Perceção das crianças face à introdução de materiais naturais nos espaços	49

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

CEB Ciclo do Ensino Básico

CML Câmara Municipal de Lisboa

JI Jardim de infância

PE Projeto Educativo

PPS Prática Profissional Supervisionada

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge como forma de relatar a Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada de outubro a janeiro de 2017, na valência de Jardim de Infância (JI), tendo sido desenvolvida na área urbana do concelho de Lisboa, numa instituição de rede pública, numa sala que integra crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Os objetivos gerais deste trabalho estão presentes nos quatro capítulos apresentados e devidamente estruturados. O primeiro e o segundo, mais articulados entre si, referem-se ao contexto educativo. O terceiro centra-se no processo de investigação-ação que se desenvolveu ao longo da PPS. O quarto foca-se na evidência da consolidação dos saberes, competências e atitudes de intervenção educativa. E, de modo a concluir, reflete-se sobre todo o percurso percorrido.

Neste sentido, no capítulo 1 apresento uma caracterização reflexiva do contexto e dos atores educativos envolvidos (crianças, equipa educativa e família), na qual procurei destacar os aspetos que acentuaram e emergiram na problemática da prática.

O propósito do capítulo 2, após a caracterização do contexto, é a ilustração de um conjunto de intenções gerais e específicas pedagógicas para com os atores educativos envolvidos, que norteiam a minha prática, eticamente fundamentada.

No capítulo 3 situo e resumo o trajeto realizado ao longo da investigação. Com o tema “Os materiais naturais no Jardim de Infância” apresento, em primeiro lugar, a problemática em análise e os fundamentos teóricos, expondo ideias pedagógicas sobre o espaço e materiais, ligando-as com interações e com o jogo e a brincadeira, cujos princípios sustentaram a minha intervenção, e foco ainda o contributo de três modelos educativos (Reggio Emilia, Waldorf e *High-Scope*) que serviram de suporte essencial para procurar a qualidade e para sustentar a minha intervenção.

Todo este processo assume opções metodológicas que se assumiram para investigar a introdução de materiais naturais no JI. Sendo de natureza qualitativa, esta investigação sobre a prática, foi operacionalizada através de métodos de recolha de dados que passaram pela observação direta, o registo fotográfico e vídeo, como também pelas entrevistas às crianças e pelo inquérito por questionário à educadora cooperante.

Ao longo deste processo, apresento um roteiro de princípios éticos, com base na “Carta de Princípios para uma Ética Profissional” (APEI, s. d.) e em Tomás (2011). A minha prática foi norteadada por procedimentos e atitudes que são considerados eticamente mais corretos para com todos os atores envolvidos, sendo eles: o consentimento informado dos atores envolvidos, a apresentação das finalidades do trabalho de investigação aos atores envolvidos, a certificação do custo/benefício, a privacidade e a confidencialidade das informações recolhidas, a apresentação e a divulgação intermédia e final das conclusões aos atores envolvidos.

No capítulo IV explícito, ao analisar as principais aprendizagens e desafios, uma reflexão e avaliação do impacto da minha intervenção no contexto de Creche e de JI, evidenciando a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

Para finalizar este trabalho, teço considerações finais, na base de uma reflexão final sob todo o percurso percorrido.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

1.1 O Meio envolvente do JI¹

A instituição educativa onde se realiza a Prática Profissional Supervisionada (PPS) situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa que apresenta “uma localização privilegiada, de fácil acessibilidade” (Projeto Educativo [PE], 2014-2018, p. 10), o que se traduz na existência de redes de comunicação essenciais para a deslocação das crianças que a frequentam.

As imediações da instituição são caracterizadas pela existência de uma vasta zona urbanizada destinada ao alojamento da população, sem grande presença de comércio local e de transportes públicos. Não dispondo de espaços públicos de carácter social e cultural, e espaços verdes, a deslocação nas imediações aparenta ser *segura*, tendo em conta o pouco tráfego, à exceção da hora de entrada e de saída das crianças na instituição. Contudo, as famílias têm bastante facilidade em encontrar lugares na área envolvente quando levam ou vão buscar os seus educandos.

1.2. Contexto socioeducativo do JI²

A instituição em questão, construída de raiz, foi fundada em 2002, ao encargo da Câmara Municipal de Lisboa (CML). Englobada numa EB1/JI, integra um Agrupamento de Escolas que pretende dar respostas às necessidades educativas locais, adequando-as à comunidade envolvente e assegurando-lhes a qualidade de intervenção dos atores educativos (PE, 2014/2018). A tutela pedagógica é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, uma vez que pertence à rede pública.

Nesta ótica, pretende dar respostas educativas e diversificadas, no sentido de garantir um serviço de qualidade a todos os atores educativos envolvidos (crianças, famílias, equipas, comunidade educativa e parceiros) neste contexto, respeitando-lhes os seus direitos e deveres, num ambiente estimulante e integrador, perspetivando um espaço onde o papel da criança se torne cada vez mais ativo e autónomo na sua própria aprendizagem (PE, 2014/2018).

¹Dados sistematizados com base no Projeto Educativo (PE) e na observação.

²Dados sistematizados com base no PE, nos momentos informais com a educadora cooperante e na observação.

Esta instituição, englobando duas valências de JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), perfaz um total de 16 salas, sendo que quatro são de JI e doze de 1.º CEB. Por sua vez, a articulação entre estas duas valências rege-se por atitudes e pelo empenhamento da parte da educadora cooperante e da(s) professora(s) do 1.º ano do 1.º CEB – que incluem a troca de informações sobre as crianças e a troca de ideias sobre dinâmicas que beneficiem os interesses das crianças dos dois níveis educativos, sendo, portanto, concretizadas atividades implementadas com as crianças do JI e as do 1.º CEB. Para a educadora cooperante, esta articulação tem como intenção facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB, respeitando o processo evolutivo de cada uma e possibilitando um crescimento apoiado.

O espaço da esfera institucional do JI é confinado a lugares sociais condicionados, padronizados e controlados pelos adultos, no qual as crianças são privadas de “lidar com espaços menos normalizados, menos assépticos, ou seja, potencialmente perigosos” (Vale, 2013, p. 11). No interior do espaço das salas, assiste-se a uma vasta variedade e diversidade de objetos e materiais convencionais e estruturados (e.g. jogos de encaixe, jogos de enfiar, empilhar e atarraxar, jogos de tabuleiro e puzzles, jogos de matemática e construções, bonecas e acessórios, conjuntos de alimentos e de acessórios de cozinha, conjunto de figuras de personagens e animais de plástico) e, em contrapartida, uma ausência e uma limitação do uso de materiais que sejam mais desafiadores e que correspondam às múltiplas oportunidades de experiências ativas, condicionando a liberdade de imaginação e de criatividade entre as crianças: «- Vais deitar esse lixo [folhas trazidas do exterior] todo que tens na mão ali [no caixote do lixo]!» (6 de outubro de 2016). Já no exterior, no espaço de recreio, as questões de proteção, de segurança e de *sujidade* condicionam e imperaram as ações das crianças: «- Saiam daí! Vão ficar todos sujos de terra!»; «- Saiam daí! Vão se molhar todos!» (15 de novembro de 2016), limitando-as ao interesse pela exploração do meio natural que as rodeia.

1.3 Equipa educativa da Sala 2³

A equipa educativa da Sala 2 é constituída por uma educadora e uma assistente operacional. Esta equipa trabalha em conjunto desde que o sistema educacional da instituição teve a possibilidade de organizar os seus recursos humanos – uma assistente

³ Dados recolhidos da observação.

operacional para cada sala de JI – no presente ano letivo. Como tal, nos primeiros momentos da intervenção, de aproximadamente um mês e meio, existia uma rotatividade entre as três assistentes operacionais pelas quatro salas de JI, porque se tornava necessário ajustar os apoios às necessidades que surgiam no contexto.

Deste modo, no âmbito da permanência da assistente operacional na Sala 2, as interações entre os elementos da equipa, nos primeiros tempos, tornavam-se imperativas de inquietações. O papel da assistente operacional, nesses primeiros tempos, era entendido como fundamental no apoio às tarefas da rotina diária e às atividades desenvolvidas. Por sua vez, a assistente operacional, além de ser atenta, preocupada e disponível para orientar e apoiar em tudo o que fosse necessário, mostrava uma certa resistência às práticas vividas na Sala 2: «- Desculpe, l., mas não vou levar o saco dos paus lá para fora.» (2 de novembro de 2016); «- Parem lá com os paus, ainda se vão magoar!» (9 de novembro de 2016), na qual se constava uma diferenciação das conceções da educação de infância face às da educadora.

A educadora é comunicativa e atenta aos interesses e às necessidades das crianças. É uma educadora que encara a criança como ativa, com direitos e detentora de capacidades e de saberes e, por isso, pensa nas atividades de modo a dar espaço a cada criança de participar na planificação das mesmas e a respeitar as suas escolhas (Hohman & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013). Além disso, reconhecendo as reais capacidades de cada criança e privilegiando as suas ações, incentiva e utiliza estratégias simples para que realize variadas tarefas autonomamente no dia-a-dia (Hohman & Weikart, 2011). Neste cenário, demonstra reger a sua prática pela democracia, como o respeito pela voz e pelas tomadas de decisão das crianças, a promoção do envolvimento ativo do grupo, o reconhecimento e a valorização das crianças como sujeitos ativos e participativos no processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nesta abordagem pedagógica, revelou-se necessário intensificar as interações entre os elementos da equipa educativa, tendo em atenção as formas de estar, o modo de comunicar e partilhar informações acerca de perspetivas construtivistas, acontecimentos e intenções, e de trabalhar de forma colaborativa.

Decorrente desta importância, numa sensibilidade característica e sensível, a assistente operacional demonstrou uma grande capacidade de adaptação e de apropriação às premissas que sustentam a pedagogia praticada: «- Sabes, a Francisca ficou maravilhada com a nossa sala, porque na sala dela é tudo feito pela mão dos

adultos.» (4 de janeiro de 2017). Foi deste modo que começou a ter relevo o papel da assistente operacional como protagonista no processo educativo da criança, deixando de ter apenas a função de orientar e de apoiar as crianças na rotina diária e nas atividades desenvolvidas, e começando a demonstra-se uma maior intensificação nas interações e nas relações estabelecidas entre as crianças e a educadora cooperante. Numa relação coesa e confiante, esta equipa passou a desenvolver o seu trabalho em equipa sob conversas de reflexão conjunta que iam surgindo diariamente (e.g. conversas durante as atividades de escolha livre das crianças, conversas durante as atividades ao ar livre, conversas após terminadas as atividades e as tarefas na Sala 2), com vista à partilha e troca de informações, de ideias e de experiências.

Foi com esta transformação na equipa educativa, no âmbito da minha investigação, que a introdução e a presença dos materiais naturais no espaço pedagógico (interior e exterior) passaram a ser valorizadas: «- Hoje, como está a chover, é melhor não levarem os vossos brinquedos lá para fora. Mas podem levar o saco dos materiais naturais!» (5 de janeiro de 2017), não só na perspetiva de aceitação, mas no acompanhamento efetivo das escolhas das crianças, na cooperação em criar novos desafios às crianças e no envolvimento sobre as atividades/brincadeiras correntes e os modos de utilização destes materiais.

1.4 O grupo da Sala 2⁴

O grupo de crianças é composto por 25 crianças, 17 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, e as suas idades variam entre os 4 e os 6 anos (Tabela A1).

O percurso institucional das crianças deste grupo é diversificado (Tabela A1), visto que, apesar de 12 crianças já o integrar desde o ano letivo anterior, a grande parte das crianças, ou seja, 13 crianças, não o integrava no ano letivo passado, tendo 12 frequentado um outro contexto formal de educação e uma frequentado um contexto informal. Devido ao facto da grande parte das crianças deste grupo ter passado por um processo de transição e constantes adaptações, espelhava-se, nos primeiros tempos da intervenção, uma dificuldade à aquisição das normas e das regras sociais. Neste sentido, o clima de apoio das crianças que frequentam há mais tempo este grupo para

⁴ Dados recolhidos da informação disponibilizada pelas famílias, da observação e dos momentos formais de reflexão com a educadora cooperante.

com as outras que se encontram nele pela primeira vez contribuiu para garantir ações e desempenhos adequados e inerentes às rotinas e às normas vividas no seio do grupo.

Numa caracterização geral do grupo, nota-se que todas as crianças são muito participativas e autónomas a realizar de forma independente as rotinas e as tarefas do dia-a-dia, a arrumar o espaço e os materiais utilizados, a fazer as suas próprias escolhas, a experimentar, e, a maior parte, a dar ideias, a assumir responsabilidades e a resolver problemas que lhes são colocados. A grande parte das crianças revela, assim, capacidade de gerir as dinâmicas da sala de atividades, sensibilidade de se envolver e de participar nos momentos de diálogo, para dar sentido às decisões e às negociações que surjam, e de cooperar com os outros. Algumas demonstram ainda dificuldades nestas dinâmicas.

Neste clima de liberdade de expressão e de interação, apesar da grande parte das crianças já discernir interações positivas das negativas, algumas ainda apresentam dificuldade em compreender a perspetiva do outro, evidenciando assim uma dificuldade a controlar os seus impulsos, a resolver os seus conflitos ou as suas frustrações da forma mais adequada, e a compreender que as suas atitudes acarretam consequências.

São crianças que demonstram, manifestando as suas preferências, facilidade em interagir e brincar com os seus pares e revelam, frequentemente, atitudes de entreajuda e de companheirismo. Não obstante, geralmente, as mais novas envolvem-se em disputas pela posse de objetos, enquanto as mais velhas, ao sentimento de relação próxima e de amizade para com o(s) outro(s) demonstram atitudes de ciúme, pelo desejo de quererem estar com o/a seu/sua amigo/a. Em ambos os casos, a maioria das crianças recorre aos adultos da sala para gerir as situações de conflitos, superar as suas frustrações e restabelecer o seu conforto, demonstrando neles confiança, apoio e carinho.

O grupo demonstra prazer e satisfação nos momentos de faz-de-conta, de construção e de desenho, pintura, recortes e colagens, apresentando uma forte preferência por estas áreas, nas quais, de forma livre, com interesse, curiosidade e uma envolvência real, experimenta e vive a sua imaginação e a sua criatividade. Como já foi referido anteriormente, com a minha intervenção e consequente investigação, a introdução e, portanto, a presença dos materiais naturais neste espaço pedagógico (interior e exterior) marcam o aparecimento das explorações, das fantasias e das construções complexas pelas crianças, onde as brincadeiras associativas e cooperativas, como também o jogo simbólicas e o sociodramáticas, entre as elas tomam

lugar. Isto é bem claro quando se faz uma reconstituição de tempos típicos das brincadeiras entre as crianças, quer no espaço interior, quer no espaço exterior, como se pode confrontar com os seguintes registos escritos do dia 14 de dezembro de 2016:

«O Rodrigo, a Violeta, o Miguel, a Nelly e a Isaura, encontram-se na área da garagem grande a construir um jardim zoológico com os materiais naturais, que acaba por cobrir, por completo, o tapete.»

«No recreio, com paus grandes e pequenos, e pedaços de cortiça, a Margarida, a Clara e a Camila iniciam um concerto, cantando e tocando, fazendo destes materiais instrumentos e microfones, logo a Joana, a Elsa, o Eder, a Daniela, o Miguel e o Rodrigo, depois de fazerem de espetadores, batendo palmas e acompanhando a canção, começam a juntar-se à banda.»

O grupo manifesta igualmente bastante interesse por ouvir histórias, contar histórias e fazer teatros, por cantar e criar as suas próprias canções, e por movimentar-se pelo espaço, como correr, saltar, rastejar e rolar.

1.5 As famílias das crianças da Sala 2⁵

A família influencia e é influenciada pelas condições sociais, económicas e culturais, e, por esse motivo, segundo Ferreira (2004), os seus descendentes tornam-se “portador[e]s de uma experiência social única” (p. 65) que os difere das outras crianças. Neste sentido, torna-se fundamental referenciar os traços estruturantes dos seus contextos familiares, para melhor conhecer e compreender as crianças que compõem o grupo, já que estas trazem consigo um *stock de conhecimento e habitus* (Ferreira, 2004), que está implicado na sua vida (Tomás, 2007).

As famílias, na grande maioria, são de origem portuguesa, à exceção de duas famílias, uma de origem cabo verdiana e outra de origem angolana, o que acaba por influenciar significativamente os traços das suas crenças, da sua personalidade e dos modos de comunicar e de agir, que estão implícitos na cultura dos seus países.

Estas famílias têm idades que variam, sensivelmente, entre os 28 e os 45 anos (Tabela B2). Em relação à tipologia do agregado familiar, destaca-se, como traço

⁵ Dados recolhidos a partir das declarações que os encarregados de educação efetuaram nas fichas de inscrição do JI, das informações disponibilizadas pelas famílias, das observações e dos momentos formais de reflexão com a educadora cooperante.

unitário, que todas as crianças vivem com a sua mãe e o seu pai. Em vinte e cinco famílias, onze delas são compostas pelo casal e por dois filhos, dez famílias com filho único, duas com três filhos, uma com quatro filhos e outra com cinco filhos.

Quanto às características profissionais e níveis de escolaridade dos familiares (Tabela B2), ilustra-se uma predominância de pais e de mães com um percurso académico superior, que reportam a situações laborais. Numa diversidade de situações na profissão, a condição social da grande parte das famílias alberga um grupo social intermédio (Ferreira, 2004), seguindo-se um grupo de classe média alta (Ferreira, 2004), e uma minoria de operários (Ferreira, 2004).

Neste grupo social, a distância que as famílias percorrem do local de residência ou de trabalho à localização de instituição é pequena, visto que todas vivem ou trabalham em Lisboa, mais precisamente, na zona de influência da instituição. Dispondo de um meio de transporte, deslocam-se de carro até à instituição, sendo que a entrada e saída das crianças é feita pelo pai ou pela mãe, à exceção de três crianças, que são entregues a uma equipa de animadores de um clube de atividades desportivas.

Estas famílias, na perspetiva de Lima (2002), envolvem-se no contexto educativo dos seus educandos, na medida em que são chamadas a participar em atividades e projetos, e em datas comemorativas (e.g. data de aniversário do filhos, festa de Natal). São também chamadas para um clima de diálogo e de partilha de informação nos momentos de entrada e de saída da criança. A comunicação via telefone ou *e-mail* está igualmente presente entre a educadora e os pais para trocas e partilhas de informação sobre a criança, dado que estes são veículos para responder ao conforto dos pais, principalmente daqueles que não podem estar presentes nos tempos anteriormente mencionados.

Dos desafios lançados às crianças sobre os materiais naturais, emerge a colaboração de algumas famílias na introdução destes materiais na sala, enquanto outras, a sua maioria, se verifica uma resistência na resposta às brincadeiras associadas à implementação destes materiais. A resistência por parte dos pais era sentida pelas crianças: «Rafaela, eu gostava de trazer paus e pedras para a nossa sala, mas a minha mãe não me deixa, diz que é lixo...» (Guebi) (24 de outubro de 2016), o que se tornava evidente nos seus manifestados.

O encontro e a reunião com pais constituiu um meio fundamental para obter os seus contributos para o trabalho que se estava a realizar, nos quais as crianças puderam vê-los representados no espaço da sala (e.g. uma árvore feita de materiais naturais).

Este envolvimento facilitou, portanto, a participação das famílias e a sua compreensão do trabalho desenvolvido em sala.

1.6 Ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser um lugar favorável à liberdade de expressão da criança, que respeite as explorações da criança e se apresente rico em desafios e apoie experiências e oportunidades educativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nele está implicada uma visão holística da organização do grupo, do espaço e materiais e do tempo, que influencia significativamente as ações da criança.

O ambiente de bem-estar do grupo é entendido como um lugar de relações afetivas, seguras e de interações entre os atores envolvidos (crianças, equipa e comunidade educativa, famílias), que permitem diversos momentos de diálogo e de contactos, onde se estimula a partilha de experiências, de ideias e de saberes.

Nestas vivências, a organização do grupo é centrada no respeito pelo outro, por diferentes pontos de vista, e pela tomada de voz, a cooperação entre pares, a negociação e a resolução de problemas em conjunto, são elementos que suportam o seu dia-a-dia.

Tendo como ponto de partida os interesses destas crianças, das suas experiências, dos seus desejos e das suas necessidades, numa reflexão partilhada com elas, o espaço e os materiais exigiu uma (re)organização. A reflexão com as crianças e entre as crianças veio possibilitar, através da observação, diferentes confrontos e argumentos sobre os seus propósitos à (re)criação e, portanto, à adaptação de um novo espaço de interatividade.

De um modo geral, o espaço da sala é amplo, com uma boa iluminação natural que entra pelas janelas amplas situadas ao fundo da sala, e está organizado e dividido em sete áreas de atividade⁶: a área da casa, de brincar ao faz-de-conta relativo ao quotidiano do humano; a área das artes, de desenho, de pintura, de recortes, de colagens e de moldagens; a área da matemática, de jogos destinados ao desenvolvimento das competências da matemática; a área da biblioteca e da escrita, de ver livros, de contar e ouvir histórias, de criar histórias e teatro, de acesso a diversos materiais de escrita, a um computador e a um *tablet*, e de descanso; a área da garagem, de construções e de brincar com blocos de encaixe, com carros, com animais e pessoas

⁶Os nomes das áreas, independentemente das mudanças, mantiveram-se.

e com os materiais naturais, de jogar e brincar com jogos de mesa, puzzles ou brincadeiras manipulativas; a área espaçosa e polivalente, com mesa e cadeiras, destinada a reuniões de grupo, ao lanche, e que serve igualmente de apoio à área das artes e à área da garagem; outra área espaçosa e polivalente, com um tapete amplo: «- Agora temos mais espaço no tapete!» (Clara) (6 de outubro de 2016), destinada às reuniões de grupo, que serve também de apoio à área da garagem.

Todas elas são, portanto, suportadas por regras, definidas em conjunto com as crianças, que orientam e antecipam a ação das escolhas das crianças. De modo a facilitar a leitura de circulação das crianças pelas áreas disponíveis (Ferreira, 2004), encontram-se devidamente identificadas, com registos escritos, icónicos e numéricos.

Cada uma destas áreas diferenciadas e (re)criadas dispõe de equipamentos e de materiais cuidadosamente selecionados – «- Estes jogos já são para os mais novos, mas é bom para a Joana!» (Isaura) (7 de outubro de 2016) – e organizados – «- Este jogo tem de ficar nesta aqui porque é um jogo de mesa como estes que estão aqui [disse apontando]!» (Elsa) (7 de outubro de 2016) – com as crianças, que se encontram igualmente ao alcance das crianças e dos adultos. Esta organização do espaço, contribuindo para uma "coconstrução de aprendizagens significativas" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44), permitiu criar, tanto espaços mais abertos, como espaços mais pequenos e reservados, que, embora separados entre si, permitem uma livre circulação do atores neles envolvidos e uma visibilidade do espaço global da sala.

Decorrente da importância do olhar e do escutar, reconhece-se que o espaço necessitava de ajustes e correções necessárias (e.g. falta de um espaço privado, difícil visão global da sala), como também os materiais diversos (e.g. muitos materiais estruturados, ausência de materiais não estruturados, desafiantes, versáteis e com valor estético) que este dispõe, na medida em que as interações no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização implicavam as escolhas, as brincadeiras e as aprendizagens das crianças. Assim, numa atitude comprometida com o *compreender*, suportada na autenticidade das necessidades e dos interesses das crianças, foi preponderante pensar, planear e organizar o espaço e os materiais da sala. Além disso, foi também indispensável introduzir, no âmbito da investigação desenvolvida em contexto, novos materiais, mais precisamente, materiais naturais. Materiais esses que criassem desafios às crianças e que correspondessem aos seus interesses manifestados pelas crianças, com vista a intensificar as oportunidades de brincar,

proporcionar aprendizagens e progressão no desenvolvimento das crianças, impulsionando as interações e o jogo e brincadeiras as crianças.

A organização dos tempos (Tabela C3) era um veículo que permitia assegurar às crianças confiança e bem-estar, apoiar ações autónomas das crianças na realização das atividades e das tarefas e ajudar as crianças a organizarem as suas ações sobre aquilo que acontecia na sala (Ferreira, 2004; Oliveira-Formosinho, 2013), permitindo-lhes que iniciem práticas de planificação e avaliação: «- Posso ser do saco dos materiais?» (Miguel) (14 de novembro). Contudo, os tempos da rotina não eram estanques, sendo adotados de flexibilidade, no sentido de se ajustar às necessidades e aos interesses individuais e do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

De acordo com a Tabela 3 (Anexo C), a rotina típica da sala 2 incluía que no início da manhã as crianças marcassem a sua presença, se sentassem em grupo nas mesas para realizarem um desenho, colagens ou registos escritos livres ou sob um tema acordado, escolhiam uma atividade livre e se distribuíam pelas várias áreas da sala ou faziam uma atividade orientada pela educadora cooperante – mesmo nos dias em que existia uma atividade mais orientada, nem todas as crianças a realizavam em simultâneo – e de seguida se reuniam no tapete para um momento de conversa em grande grupo.

Importa referir que o momento de conversa em grande grupo foi visto, nos primeiros tempos da minha intervenção, com desinteresse e mostravam desagrado pelas expressões e/ou verbalizações feitas pelos outros. Daí, houve necessidade de procurar estratégias e reorganizar a disposição das crianças, no sentido de lhes dar voz e criar condições favoráveis ao diálogo num momento tão importante como o de conversa em grande grupo.

Após este momento, as crianças deslocavam-se à casa de banho e regressavam à sala para comer uma peça de fruta, e de seguida deslocavam-se para o recreio. Quando se aproximava a hora de almoço, deslocavam-se para a casa de banho e, feita a higiene, iam autonomamente até ao refeitório, onde a mesa já se encontrava posta e a refeição à disposição. Depois do almoço, acompanhadas pela assistente operacional da sala, ia para o recreio até voltarem à sala. Antes de chegarem à sala, as crianças ia à casa de banho e, ao entrarem na sala, sentavam-se nas mesas da área polivalente para lanchar e de seguida existia um momento de conversa em grande grupo, e depois a escolha de uma atividade livre pelas diferentes áreas, até à hora de arrumar.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A caracterização reflexiva sobre o contexto socioeducativo e, em especial, a avaliação do ambiente educativo, concretizada a partir dos dados recolhidos nas primeiras semanas da PPS, possibilitou delinear o plano geral e o plano semanal e diário para a ação.

2.1 O plano geral

O plano geral centrou-se num conjunto de intenções para a ação educativa, quer gerais, que implicam a atuação com os atores sociais envolvidos (crianças, famílias e equipa educativa), como específicas, que foram ao encontro dos traços característicos do grupo de crianças.

Antes de mais, é importante salientar que não pude deixar de contemplar os princípios pedagógicos adotados pela instituição e pela educadora cooperante, de forma a criar um ambiente coeso, respeitando cada espaço, cada premissa, cada regra e condições estabelecidas no contexto educativo, e dando continuidade ao trabalho desenvolvido neste contexto.

Em primeira instância, a intenção para a ação que prevaleceu sobre as demais foi **olhar e escutar as crianças**, numa atitude de as compreender, o que me permitiu dar espaço e tempo às crianças para agirem e projetarem as suas ações, respeitando-as, acima de tudo, e concebendo-lhes uma posição protagonista e ativa no espaço, bem como uma autenticidade de experiências, onde os seus interesses, necessidades, propósitos e intenções se revelam detentores do seu próprio processo de construção das suas aprendizagens.

Foi neste lugar, onde se vê a criança como ativa e competente, que se pretendeu **assegurar o direito à participação efetiva da criança no espaço pedagógico**, no sentido de permitir que cada uma encontre as suas expectativas e desejos, de proporcionar situações desafiadoras e oportunidades de explorações, descobertas e construções através do ato de brincar e de garantir que suas escolhas e tomadas de decisão se efetivem, potenciando a democracia, um bem-estar e envolvimento, de favorecer a autonomia de ser crítica, de perspetivar-se sobre o seu ponto de vista e de construir e testar o seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Lino, 2013).

Evocar a participação das crianças implicou ouvir as crianças na verdadeira acessão da palavra, já que, ao potenciar estes momentos, valorizou-se a importância de a criança ver o adulto como um recurso com quem pode manter uma relação de proximidade e afetividade, em quem pode confiar o conforto de um gesto, de uma palavra ou de um apoio (Edwards, 1999; Lino, 2013) e, ainda, pode partilhar o poder num espaço seguro.

Uma vez traçadas as intenções gerais para a ação com as crianças, foi fundamental enfatizar as intenções específicas para com elas, que são as verdadeiras protagonistas neste processo educativo. Neste grupo, a diversidade e heterogeneidade em torno das idades das crianças (dos 4 aos 6 anos) e das suas características, capacidades e competências, tomaram lugar e, consoante esta evidência, foi imprescindível considerá-las e respeitá-las, adotando uma pedagogia diferenciada, que se refletiu na construção da partilha entre a(s) criança(s).

Foi através desta construção partilhada entre as crianças e entre as próprias crianças que se pretendeu, em conformidade com a educadora cooperante, **agir na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)**⁷ – zona potencial ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança – no sentido de planear e realizar, ao longo do dia, momentos de experiência constantes e que provassem desafios e descobertas às crianças, e de, a partir daí, organizar e criar atividades, individuais ou de grupo, adaptadas às características individuais, capacidades e competências das crianças, perspetivando desafios a todas, sem que se sentissem desmotivadas pela dificuldade de execução de uma determinada tarefa.

Outra forma de agir em ZDP, num desempenho articulado e conjunto, foi o de apoiar as crianças na realização de tarefas que demonstrem mais dificuldade, sem as tornar mais simples, como também foi fundamental incentivar as crianças mais capazes a apoiarem aquelas que se sentissem necessidade ou mostrassem desejos de serem ajudadas numa determinada tarefa (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Esta última é a imagem da criança que dá uso às suas motivações e capacidades, construindo significados, conhecimentos e compreensão do(s) outro(s), já que “coconstruir é construir com outros . . . estudar significados . . . interpretando e

⁷ “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Vygotsky, 1978, citado por Gaspar, 2004, p. 143)

compreendendo atividades e observações enquanto interagem entre si” (Jaordan, 2004, citado por Wood & Attfield, 2005, p. 105).

Nesta visão social, na qual, gradualmente, se desejava que as crianças alcançassem representações dos papéis sociais, tornando-se cada vez mais competentes e autónomas para se relacionarem com os outros e, numa tendência a alargar a interação e relações com os seus pares, tornou-se fundamental, ao longo do dia-a-dia, **participar e reorganizar os momentos de conversa em grande grupo**. Isto porque se observou uma dificuldade no respeito pela tomada de vez do outro e na postura apresentada pelas crianças no decorrer destes momentos. Neste sentido, em primeiro lugar, reorganizou-se a disposição do grupo no tapete com a participação das crianças através das sugestões e negociações para a melhoria deste espaço de diálogo. Após esta reorganização, a necessidade recaiu sobre o uso de estratégias apropriadas ao grupo em questão, no qual, em conjunto com o grupo, se construiu regras de convivência e se debateu sobre as normas de convívio e dos comportamentos sociais de crianças do grupo.

Com a concretização da reorganização do espaço de diálogo e do uso de estratégias facilitadoras de comunicação, as crianças demonstraram que a sua voz e participação foram valorizadas, confrontaram-se com diferentes perspetivas, participaram democraticamente e desenvolveram, gradualmente, cooperação entre elas e entre os adultos envolvidos (Folque, 1999). É desta prática que vão compreendendo melhor o seu papel, dever e até os seus direitos, neste “espaço de formação ética . . . que prepara as crianças, pelas vivências do dia-a-dia, para a vida adulta” (Serralha, 2001, citado por Garcia, 2010, p. 8).

Decorrente do olhar e da escuta sobre o espaço e materiais, como já foi referido, a necessidade de **organizar o espaço e os materiais** e, a partir daí, **selecionar materiais** e, por conseguinte, **introduzir materiais naturais**. Esta foi uma intenção que tomasse como *porta aberta* as experiências e os interesses das crianças como um lugar que “reflete ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013, p. 120). Um espaço que, consoante interações sociais e aprendizagens entre crianças, *abriu portas* à natureza, mais precisamente, à inclusão de materiais naturais trazidos tanto por elas: «- [Trouxe] folhas, ramos... É para a sala!» (Camilo) (28 de novembro de 2016), como pelos adultos, que lhes proporcionavam novos desafios.

Por sua vez, no espaço exterior, no sentido de se dar continuidade e extensão destes materiais naturais: «- Podemos levar o saco dos materiais?» (Rodrigo) (28 de novembro de 2016), houve a possibilidade de ocorrerem momentos de jogo e brincadeira, consoante uma organização pensada e planeada de forma a transportar estes materiais, tanto quanto possível, *lá para fora*.

Dando por terminadas as intenções definidas para a ação ao nível do grupo, foi fundamental para o bem-estar emocional da(s) criança(s) que as famílias sejam protagonistas e parte integrante do processo educativo da(s) mesma(s). Nesta perspetiva pedagógica, considerando que “uma circularidade ao nível do bem-estar de crianças e pais é altamente interdependente” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 20), enfatiza-se que a relação entre estes protagonistas fosse entendida como um elemento central neste processo (Lino, 2013).

Como tal, num espaço aberto onde se estabeleçam interações e diálogos frequentes com as famílias, considerou-se primordial **estabelecer um relacionamento com as famílias de respeito e empatia**. Foi desta relação que se integrou as famílias no espaço pedagógico e se facilitou a comunicação que, por sua vez, num clima de disponibilidade e compreensão, *abriu portas* ao conhecimento e à colaboração mútua, possibilitando que estas se envolvam e participem nas dinâmicas e atividades desenvolvidas na sala de atividades. Nesta linha de ação, que contribuiu para as aprendizagens da criança, dentro e fora do espaço pedagógico, definiu-se uma outra intenção no trabalho com as famílias, intrinsecamente relacionada com primeira, que se centrou em **criar oportunidade de participação das famílias nas dinâmicas da sala** (e.g. recolha de caixas transparentes para a organização dos materiais naturais, recolha de livros que auxiliaram as pesquisas para o projeto desenvolvido na sala, recolha de materiais naturais para incluírem na sala, compra de um bonsai para ficar na sala e de um pessegueiro para plantar no jardim da escola, participação dos pais e avós na atividade de plantação do pessegueiro, divulgação feita por uma mãe e de uma criança do grupo das pesquisas sobre o tema “os animais que sobem e trepam às árvores” ao grupo da sala), de modo a que entrassem na sala para apoiarem e se envolverem nas atividades e projeto.

Relativamente à intenção definida para com a equipa educativa, esta emergiu da importância da partilha e da comunicação aberta e próxima que se revelou desde logo um veículo fundamental nas interações que ao longo do tempo se estabeleceram entre os atores envolvidos e que, a partir daí, o trabalho cooperativo se veio a revelar

significativamente promissor neste percurso. A partilha de informações, experiências, vivências, ideias, ansiedades e de tomadas de decisões foi um *elemento chave* deste percurso (Lino, 2013). Foi destas interações promotoras de partilhas que se alcança melhores resultados, onde todo o trabalho é articulado e pensado em conjunto. Esta importância foi revelada na intenção que se definiu para com a equipa, não apenas com a educadora cooperante, mas também com a assistente operacional, sendo preponderante, num relacionamento próximo e cooperativo, **procurar o envolvimento e a participação da equipa educativa no planeamento das atividades.**

2.2 O plano semanal e diário

O plano semanal e diário foi sustentado na atenção e no poder da observação, não só ao que as crianças dizem e fazem, mas também ao que não dizem nem fazem. Esta perspetiva parte do “desafio . . . [em] estar presente sem ser intruso, a fim de manter a melhor dinâmica cognitiva e social enquanto está em processo” (Rinaldi, 1999, p. 117). Como tal, ao dar importância ao que se observava e se ouvia, pude registar, refletir de forma a orientar e adequar a ação no contexto, perspetivando assim a planificação que começou verdadeiramente a emergir a partir do que acontece no espaço pedagógico e a incluir os propósitos das crianças.

Neste sentido, desde o final da primeira semana da PPS, planeei atividades em colaboração apenas com a educadora, por existir uma consecutiva rotatividade das assistentes operacionais ou até pela ausência de uma assistente operacional na sala. Contudo, a partir do momento em que a presença de uma assistente operacional se tornou permanente e constante, o seu envolvimento e a sua consequente participação no planeamento das atividades influenciaram de forma positiva a planificação. A realização desta planificação passou assim a ser compartilhada com toda a equipa, já que diariamente se proporcionaram conversas informais para se discutir, dar ideias e sugestões, garantindo que se amplie as experiências e o conhecimento e respeitando as vontades e os interesses das crianças.

Tendo em conta estes propósitos, numa partilha de diálogos e negociações sobre as atividades a desenvolver com as crianças, e, à luz intencionalidades com a equipa educativa, providenciaram-se condições para que a criança pudesse explorar, descobrir e aprender de forma significativa.

3. O CONTACTO E AS EXPLORAÇÕES DAS CRIANÇAS COM OS MATERIAIS NATURAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA

3.1 Problemática

O envolvimento e o conjunto de experiências iniciadas e desenvolvidas no JI onde se realizou a prática pedagógica, explicitados ao longo do Capítulo 1, que implicaram alguns dilemas pedagógicos e educativos – condicionamentos e limitações ao modo como as brincadeiras sobre os materiais naturais das crianças se proporcionaram – com os quais tive de aprender e de vivenciar. Estas situações conduziram-me a uma pesquisa mais aprofundada e sistematizada em relação ao envolvimento das crianças no espaço educativo – interior e exterior – com os materiais naturais e às potencialidades pedagógicas que estes lhes possibilitaram.

De facto, desde os primeiros contactos com os materiais naturais, as crianças experienciaram e interagiram entre si, revelando bem-estar, prazer e uma energia especial nos momentos em que o envolvimento sobre eles ocorreu. A ocorrência deste tipo de situações refletiu-se na maior atenção dada à criança nas suas explorações e interações e na curiosidade sobre o tema das pedagogias em si e, naturalmente, na relação destas com a temática de espaço e materiais.

3.2. Fundamentos teóricos

“A vida desenvolve-se num ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, através das interações com ele.” (Dewey, 1998, p. 397)

A relação da criança com o ambiente é determinante na sua vida. E é nesta relação que ela aprende e se desenvolve, através da sua ação experimental. Mais do que isso, a criança é coconstrutora do seu conhecimento, porque está em permanente contacto e interação com o meio que a rodeia. A experiência natural da criança no espaço, através da sua ação, ao explorar materiais, é privilegiada, porque nela descobre novos significados.

É nesta relação entre o espaço e os materiais que se expõe a forma como a criança explora, se expressa, interage e se relaciona com eles e com os outros. O grande propósito que se coloca à presente investigação é impulsionar novas

experiências, expondo cada criança a estímulos e a desafios, de modo que possa construir verdadeiros e novos significados.

3.2.1 O espaço e os materiais

O espaço deve ser reconhecido como *locus* de ação e experimentação, onde as crianças, em cada uma das áreas que nele existem, recriam um conjunto de atividades da vida quotidiana, agindo, interagindo e comunicando as suas aprendizagens (Dewey, 2002; Zabalza, 1998). É assim que se enfatiza a ideia de que “antes de . . . viver, e aprender através e em interação com estas vivências” (Dewey, 2002, p. 41), importa utilizar recursos do meio, que favoreçam o contacto com o meio natural, como impulsionadores de descobertas, na medida em que oferece múltiplas experiências e amplia o conhecimento.

De facto, o espaço que rodeia a criança não pode destruir, mas sim estimular e intensificar as suas aprendizagens, porque, tal como Piaget (s.d., citado por Kramer, 1999) preconiza, “o desenvolvimento [da criança] resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio” (p. 29), porque este não ocorre apenas pelas disposições, ideias e atitudes necessárias à vivência social, ou pelas culturas e crenças da criança, mas pela relação que esta estabelece com o ambiente (Dewey, 2001). Neste sentido, reconhece-se a necessidade de transformar o espaço, visto que a sua influência é contínua e determinante.

A valorização da interação da criança com o ambiente sustenta-se na verdadeira experiência enquanto combinação daquilo que faz, na modificação das suas ações, que se vão apropriando e se vão autenticando outras e, a partir daí, na produção de novas mudanças (Dewey, 2001), merecedoras de uma conexão entre a descoberta e as experiências diretas, que reflete significados à sua aprendizagem. A imagem da criança como um ator ativo e competente é evidente, uma vez que, com desejos e propósitos, projeta nos materiais ações reais, imaginárias e representativas, que são reflexo das suas atividades.

Esta utilização de materiais reais e diretos deve ser entendida como um suporte ao envolvimento da criança nas ocupações do seu dia-a-dia (Dewey, 2002), que constituem a base das oportunidades e da liberdade de se exprimir, pensar, desejar e decidir. Isto significa que os materiais determinam a atividade da criança e fazem com que essa atividade se processe (Gambôa, 2004) e amplie num processo de construção

e investigação ativa, tais como: enfrentar problemas e possuir capacidade para solucioná-los, testar hipóteses, solucionar problemas e sistematizar conclusões e comprovar as suas ideias.

Decorre desta exposição que a organização do ambiente educativo deve ser intencionalmente pensada e refletida, no sentido de impulsionar a manifestação dos interesses, de oferecer informações, de lançar desafios e de criar oportunidades de aprendizagens (Dewey, 2001; Zabalza, 1998), favorecendo o desenvolvimento da criança. Neste ambiente deve espelhar-se, portanto, um clima agradável, prazeroso e atrativo, que possa contribuir para a segurança e o bem-estar da criança.

Tanto a organização do espaço como a seleção dos materiais são indispensáveis na ação pedagógica e, como tal, exigem dos educadores uma observação ativa e atenta sobre os interesses e as necessidades das crianças para o fazer, porque deles vão depender os estímulos e as múltiplas oportunidades de construção pessoal e social da criança.

3.2.2 Os espaços para a criança: os contributos de três modelos pedagógicos da educação de infância

Depois de compreender a capacidade que o espaço e os materiais têm influência nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, é pertinente elencar três modelos pedagógicos que expressam um conjunto de princípios e que implicam o tomar de consciência de todo o ato educativo. Os modelos, como o de Reggio Emilia, o de Waldorf, e o de *High-Scope*, são modelos reputados de elevada qualidade educacional, com objetivos educativos e meios para os atingir, e que definem, em si, características e exigências ao espaço e aos materiais pedagógicos.

3.2.2.1 A perspectiva do modelo de Reggio Emilia

“As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projectos, valoriza e mantém a sua interação e comunicação” (Rinaldi, 1990, citado por Gandini, 1999, p. 147)

O ambiente das escolas para a infância de Reggio Emilia reflete a aprendizagem da criança centrada na cultura da comunidade através da interação e da comunicação recíprocas entre todos os atores educativos. O espaço é visto como o “terceiro educador” (Malaguzzi, s.d, citado por Rinaldi, 2006), porque a qualidade do espaço

assume uma componente preponderante para a aprendizagem e construção do conhecimento da criança. Tanto do seu ponto de vista estético, como de aprazível, apelativo e rico em oportunidades (Rinaldi, 2006), o espaço requer-se belo e harmonioso, para garantir o bem-estar da criança e do grupo (Gandini, 1999), como forma de potenciar as suas competências.

Nesta inspiração, a condição primária é a de dar significado à vida no espaço. Isto significa que é profundo o cuidado entre a dimensão estética e as múltiplas linguagens pedagógicas (Lino, 2013; Rinaldi, 2006), pois, sendo multissensorial, nele se reflete culturas, onde se admira e se encontra histórias, valores, ideias e atitudes (Rinaldi, 2006) e se habita mundos sensoriais, que se sente e se escuta, quando se fala, se cheira, quando se toca (Rinaldi, 2006).

De modo a valorizar uma educação estética e favorecer o seu uso pelas crianças, todo o espaço e os materiais são cuidadosamente organizados (Rinaldi, 2006; Lino, 2013) como uma intenção diária pensada e planeada. A organização do espaço requer o envolvimento e apoio dos adultos (educadores, equipa e famílias), no sentido de facilitar o trabalho educacional (e.g. espaço e equipamentos apropriados e bem equipados), no qual se deve favorecer a aprendizagem conjunta, a partilha e a tomada de decisões (Rinaldi, 2006; Lino, 2013).

Há neste espaço um conceito de transparência que está associado à “visibilidade e tecnologia utilizadas nos edifícios [que reforçam a] profundidade do campo de perceção do espaço” (Ceppi & Zini, 1998, p. 42), onde a luz natural e os reflexos se fazem transcender devido às janelas, às portas e às paredes de vidro, dando uma extensão e sucessão visível entre os jardins interiores e exteriores (Ceppi & Zini, 1998; Gandini, 1999; Lino, 2013; Sá, 2010), e as cores neutras de paredes e do mobiliário, sublinhadas com os materiais transparentes (Ceppi & Zini, 1998; Gandini, 1999; Lino, 2013), fazem exaltar os trabalhos das crianças (Lino, 2006). Contudo, embora se faça sentir uma predominância de espaços amplos, há igualmente espaços mais pequenos, mais privados, para quando se deseja estar sozinho, com um grupo ou a trabalhar em pequenos grupos (Gandini, 1999).

A singularidade deste espaço, que permite a sua amplitude e continuidade, favorece as interações e os diálogos de toda a comunidade educativa (Gandini, 1999; Lino, 2013) como “um sistema de relações e comunicação entre crianças, educadores e pais” (Rinaldi, 2006, p. 85).

Os materiais escolhidos e construídos neste espaço são iguais e cuidadosamente organizados pelos adultos, conforme o contexto no qual a comunidade está inserida (Gardini, 1999; Lino, 2013), tendo em conta os interesses das crianças, que satisfaça as necessidades de descoberta e de desafio, de forma a criar modos de pensar e a potenciar interações intensas. A grande variedade e quantidade destes materiais utilizados pelas crianças e pelos educadores são, na sua maioria, materiais de elementos da natureza e de desperdício (Sá, 2010).

É neste ambiente prazeroso que a criança pode explorar e experienciar sozinha ou com os outros através de todos os sentidos. Numa inspiração profunda de significados, ela envolve-se em interações e relações, com as quais reflete as suas ações.

3.2.2.2 A perspetiva do modelo de Waldorf

“As crianças são encorajadas a apreciar o mundo natural de modo a ajudá-las a valorizar os seus presentes e compreender os seus processos e padrões das estações. A beleza da natureza, das plantas, dos insetos e animais é transmitida às crianças com entusiasmo e maravilha.” (Nicol, 2010, p. 71)

O ambiente educativo das escolas de Waldorf é construído enquanto meio para se estabelecer a perfeita harmonia dos sentidos e, deste modo, imprimir um especial olhar e contacto com a natureza. Esta exposição oferece à criança as mais variadas possibilidades e potencialidades de expressar o mundo espiritual em forma de pensamentos (Uceda & Zaldívar, 2013).

Esta premissa de que o conhecimento do mundo é possível através do pensamento e do alcance consciente da experiência intuitiva, pela imaginação e inspiração, acresce no desenvolvimento da percepção espiritual, já que são, tal como preconiza Steiner (1981, citado por Uceda & Zaldívar, 2013), “as forças da alma que afetam o corpo” (p. 83). É assim que as forças naturais, a alma e o espírito (Steiner, 2004) se encontram associados às faculdades do *pensar*, *sentir* e *fazer*. Nesta consonância procura-se um equilíbrio entre as atividades mais formais, as artísticas ou artesanais e as corporais (Uceda & Zaldívar, 2013).

Nesta crença, o espaço é calmo, silencioso, quente, acolhedor e artisticamente decorado com um cenário que ilustra o dia-a-dia das crianças e com elementos naturais de uma época sazonal (Nicol, 2010). Isto significa que o espaço é implicado pelas cores

e pelos elementos da natureza das quatro estações do ano (e.g. Primavera, Verão, Outono, Inverno), sendo a mobília e a decoração modificadas de época para época.

Os materiais são, então, construídos e feitos de elementos (e.g. madeira, conchas, pedras) e de formas naturais (Nicol, 2010), simples, e comportam características que os definem pela versatilidade, que apelam aos sentidos, como também inspiram e fornecem à criança uma experiência direta e real do mundo natural que a rodeia. Neste sentido, estes materiais apoiam a criança na sua compreensão do mundo e no desenvolvimento da sua criatividade (Nicol, 2010), cristalizada na imaginação, sendo o resultado das infinitas possibilidades de construções que a própria natureza lhe oferece (Nicol, 2010; Steiner, 2004).

Ao valorizar-se a natureza enquanto fonte de inspiração, privilegia-se um sistema dinâmico, complexo e orgânico, como um orgânico vivo e em harmonia com o mundo natural, que define cada espaço repleto de simbolismos e de intencionalidades, que procura criar um ambiente propício a experiências individuais e de grupo.

É neste espaço que se cria uma osmose entre o espírito e o corpo, elucidando o *ritmo* e *respiração*, que centra a sua expiração, durante um tempo que é marcado e definido para as atividades a desenvolver (Uceda & Zaldívar, 2013) e, por outro lado, um tempo de maior concentração ou inspiração, que é expandido, onde é dada uma liberdade à criança para o jogo e a brincadeira através dos quais os vai alternando entre o espaço interior e o espaço exterior (Nicol, 2010; Steiner, 2004; Uceda & Zaldívar, 2013).

A plenitude da vivência ao ar livre e das experiências diretas e ativas ao ritmo do dia permite que a criança se envolva em momentos de jogo e brincadeira e, assim, ela encontra uma oportunidade para explorar, descobrir e expressar-se. O jogo e a brincadeira são considerados estímulos oferecidos à criança por circunstâncias externas (Nicol, 2010) e, por isso, considera-se fundamental disponibilizar-se materiais que possam ser transformados por ela. Por outro lado, eles também proporcionam situações mais sociais à criança, uma vez que ela interage e necessita das outras para os moldarem (Nicol, 2010), e, com elas, é estimulada pelas ideias e experiências.

Esta abordagem atribui particular relevância ao mundo natural, enquanto um lugar de estímulos, no qual se incentiva a criança a apreciá-lo, a valorizá-lo e a compreendê-lo. Por sua vez, o uso dos materiais naturais no jogo e na brincadeira acolhe uma conexão com o mundo natural e os fundamentos de um cuidado e respeito pelo ambiente e por tudo o que ele proporciona.

3.2.2.3 A perspectiva do modelo de *High-Scope*

“A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os [materiais] e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Post & Hohman, 2011, p. 22)

O currículo *High-Scope* para a educação pré-escolar envolve um ponto de vista da aprendizagem através da ação e da reflexão sobre a ação, num diálogo intenso entre as crianças e entre os educadores (Hohman & Weikart, 2011), na construção do conhecimento e na promoção do desenvolvimento da criança. Nesta prática pedagógica pela ação, acredita-se que a criança se desenvolve por sua iniciativa e, por conseguinte, constrói o seu conhecimento. Tal significa um papel “menos diretivo e mais de apoio e suporte” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 73) por parte dos educadores, sendo que, para que tal ocorra, é essencial criar oportunidades no ambiente educativo que permitam às crianças experienciar e fazer propostas de atividades.

A aprendizagem pela ação opera um movimento interativo das crianças, de ações sobre os materiais e de interações no espaço entre elas, orientado para um objetivo e influenciado pelo ambiente. Deste modo, este movimento permite aos educadores, através de instrumentos de observação sistemática (Hohman & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013), tomarem decisões sobre a planificação de atividades e da prática, com base nas iniciativas, interesses, necessidades e competências das crianças, encorajando a aprendizagem ativa.

Esta aprendizagem é sustentada, não só no clima interpessoal de apoio, no estímulo de ações intencionais, de resolução de problemas e do diálogo por parte das crianças, na observação e interpretação das ações das crianças, no planeamento de experiências segundo iniciativas e interesses das crianças, na organização da rotina diária, mas também e sobretudo na organização do espaço e materiais (Hohman & Weikart, 2011).

O espaço é entendido como acolhedor, convidativo e envolvente para as crianças, dividido em áreas diferenciadas e flexíveis (Hohman & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013) que permitem à criança fazer as suas escolhas e tomar as suas próprias decisões numa vivência e construção da realidade e da experiência. A organização do espaço em áreas é claramente definida e repleta de uma variedade e

quantidade de materiais reais, naturais, reutilizáveis, trazidos de casa, equipamentos e ferramentas (Hohman & Weikart, 2011) visíveis, acessíveis e etiquetados, de modo que a criança possa usufruir deles autonomamente.

Na condição de autonomia da criança, a escolha, o uso e a manipulação livre e flexível desses materiais por ela (Hohman & Weikart, 2011), que envolve uma diversidade de jogos e brincadeiras nos quais pode interagir entre si e com as outras crianças, depreende mensagens (Oliveira-Formosinho, 2013) em consonância com o que ela diz ou com aquilo que se escuta da criança sobre as suas ações com aqueles materiais.

A principal sensibilidade dos educadores deverá ser a de organizar, com as crianças, um tempo que possibilite a compreensão mais completa do mundo que a rodeia (Hohman & Weikart, 2011) através do diálogo, para que, com as situações exploratórias, construam aprendizagens. Neste tempo, é fundamental que se escute e interprete os interesses, as necessidades e as propostas que as crianças vão sentindo e experimentando entre si, de modo que haja a flexibilidade para responder aos seus desejos ou inquietações, quer seja em grande ou pequenos grupos, quer seja individualmente.

O espaço e os materiais são, então, influenciados pelas crianças, uma vez que o tempo de diálogo e de partilha cooperada permite à criança fazer e expressar escolhas, planos e decisões sobre as atividades a realizar, os instrumentos e as ferramentas a utilizar e fazer opções no dia-a-dia; responsabilizar-se; descrever problemas que surjam e procurar as suas próprias soluções; construir relações com outras crianças e com os adultos através das interações e contactos permanentes que estabelece (Hohman & Weikart, 2011).

Deste modo, o espaço e os materiais podem ser modificados sempre que os interesses e as necessidades apresentadas pelas crianças o tornem necessário, sem o comprometer (Hohman & Weikart, 2011), de modo a apoiar os propósitos das crianças, integrando-as nesse processo.

Estas oportunidades sociais servem para que a criança seja capaz de, através do planeamento, prever objetivos e meios para o atingir, antecipar problemas e alternativas, selecionar e organizar uma sequência de ação, observar e refletir sobre ele de forma cooperada (Hohman & Weikart, 2011).

Em tudo isto, a criança apropria-se de instrumentos básicos para a vida intelectual e social ao realizar atividades e experiências, a cumprir responsabilidades e

a regular as suas ações (Oliveira-Formosinho, 2013), como também a sentir-se ouvida e respeitada quando se tomam decisões para a vida no grupo.

3.2.3 Os materiais para a criança: as interações e o jogo e brincadeiras

Os espaços de educação de infância, embora possam ser diversos, os materiais neles existentes e a sua organização implicam o modo como esses espaços e materiais são utilizados pelas crianças. Esta organização determina assim as ações das crianças, que influenciam as interações e o jogo e brincadeira. Deste modo, é importante elencar o modo como as crianças, ao escolher e a fazer, podem aprender através das interações e do jogo e brincadeiras.

3.2.3.1 Interações

O desenvolvimento da criança não só resulta da interação com o ambiente, mas da interação social (Vygostky, 1998), porque nela a criança coconstrói significados e o conhecimento com os outros, e nela se envolve por meio do contacto e da comunicação. Daí, toda a experiência oferece possibilidades de ir “interpretando e compreendendo atividades e observações enquanto interagem entre si” (Jordan, 2004, citado por Wood & Attfield, 2005, p. 105), o que a leva a desempenhar ações articuladas e coordenadas com as ações dos outros.

Ao reconhecer que o desenvolvimento da experiência se realiza na interação da criança com os materiais e com os outros, evidencia-se o valor do processo social, que assume um meio privilegiado para dar e receber recíprocos e de se adaptar a determinados contextos, situações e culturas (Kemple, 2004). O essencial da interação entre as crianças é que nela se incluem diversos desafios e oportunidades da própria criança em desempenhar uma variedade de papéis numa atividade cooperada (Kemple, 2004), mais do que as interações com os adultos.

As interações entre as crianças são o meio através do qual a atividade cooperada e coconstruída se faz através do processo de comunicação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Kemple, 2004), na medida em que a atividade cooperativa “exige um foco comum de atenção . . . e de significatos” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 31). Assim, através do ato comunicativo, onde se estabelecem interações e, por conseguinte, relações e se desenvolvem competências sociais (Kemple, 2004; Wood & Attfield, 2005), se propicia situações de partilha de experiências, necessidades,

interesses e ideias (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), de solidariedade, de colaboração e de responsabilidade mútua (Kemple, 2004; Wood & Attfield, 2005). Estas situações implicam a partilha de interesses e o reconhecimento de interesse do(s) outro(s) e, por outro lado, a intensificação das interações espontâneas e a reconstrução contínua a novas experiências.

É através das interações que as crianças são capazes de, gradualmente, expandir a quantidade de variações, a qualidade do ato comunicativo e a participação em novas experiências (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), sendo por isso importante proporcionar à criança oportunidades para interagir com as outra(s).

A aprendizagem das interações é entendida como complexa, pois exige tempo e apoio e cuja reconstrução necessita ser sustentada na base de intencionalidade por parte dos educadores (Oliveira-Formosinho, 2002), nos vários domínios curriculares, sensíveis à cultura da criança, estimulantes e desafiantes (Oliveira-Formosinho, 2002). Neste sentido, cabe aos educadores saberem como fazer e o modo como fazer, como proporcionar oportunidades de contacto e de exploração com materiais reais e direitos, sendo que o mais importante será criar um clima de interação entre elas. Isto porque, ao gerar condições favoráveis, cada uma pode extrair tudo o que possa contribuir para as suas experiências pensadas, refletidas e reconstruídas (Oliveira-Formosinho, 2002).

3.2.3.2 Jogo e brincadeira

A interação entre as crianças é um *locus* de partilhas e de reconhecimento de interesses mútuos que se fortalece e alarga constantemente novas situações, em função do espaço e dos materiais. Neste sentido, a interação e a situação são, num todo, inseparáveis em qualquer atividade realizada pela criança, onde o jogo e a brincadeira integram um valor acrescido na vertente do processo social, que por nada se pode menosprezar ou descurar.

O jogo é uma atividade que fornece à criança meios através dos quais se efetiva uma verdadeira vivência social, visto que corresponde a “uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a [ela] vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica” com os outros (Brougère, 2010, citado por Monteiro & Delgado, 2014, p.112), sendo, portanto, uma parte integrante do ato de brincar. O jogo é, então, utilizado pela criança para apoiar e orientar a sua própria brincadeira, que comporta regras que a regem e concebem uma estrutura e uma sequência.

É no jogo que a criança realiza, através da manipulação dos materiais, uma ação intencional conduzida pelo seu propósito e uma oportunidade de interagir com os outros, uma vez que o permite aprender em situação. Nesta atividade, destaca-se uma interação ativa entre as crianças e uma comunicação mais efetiva entre elas, que vem favorecer o conhecimento e as suas aprendizagens cooperadas.

Por se tratar de um jogo social, com base na classificação de Parten (1932, citado por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014), a criança desenvolve esta atividade em três níveis – paralelo, associativo e cooperativo – que aludem ao tipo de interação entre as crianças durante os momentos de brincadeira. Estes três níveis de jogos são preconizados por Parten (1932, citado por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014), os quais passo um a um a definir, segundo a sua aceção:

- 1) O **jogo paralelo** é o momento pelo qual a criança brinca perto de outra(s) criança(s), mas mantém-se atenta à brincadeira das outras, sem a influenciar;
- 2) No **jogo associativo** a criança brinca com outra(s) criança(s), durante um momento em que há troca de materiais e de comunicação enquanto estão a desempenhar atividades diferentes;
- 3) O nível mais elevado é o **jogo cooperativo**, que corresponde ao momento em que a criança se envolve numa atividade em conjunto com outra(s) criança(s) com um objetivo comum, na qual pode ocorrer o jogo simbólico e o jogo sociodramático.

Os traços característicos de cada jogo assumem que a brincadeira provoca interações entre as crianças e, nelas, relações que se vão construindo. A brincadeira, como a “lente através da qual as crianças experienciam o seu mundo, e o mundo dos outros” (Goldstein, 2012, p. 5), leva a criança a testar as suas competências, visto que, sobretudo através dos materiais, procura e encontra soluções pela descoberta ativa e cooperativa com os outros (Monteiro & Delgado, 2014; Siraj-Blatchford, 2009).

Estas ideias veiculadas ao jogo e à brincadeira surgem como um meio através do qual a criança aprende, porque deles ela tira significados quando observa, reflete e constrói, e tais ações implicam descobrir de forma partilhada os significados sobre o meio que a rodeia.

Uma vez mais, os educadores são os maiores responsáveis por manter esse clima de vivência social, como de organizar o espaço e de selecionar intencionalmente

os materiais que disponibiliza para as experiências de aprendizagem da criança. Mas não só: são igualmente responsáveis por criar situações propícias ao momento do jogo e brincadeira ou interagir quando solicitado ou para “apoiar a criança a transformar os impulsos em propósitos e planos de ação” (Lino, 2014, p. 141).

3.3. Metodologia

O presente trabalho de investigação é de natureza qualitativa, visto que os dados recolhidos são-no na ação enquanto um processo, embora complexo, dinâmico, interventivo e interpretativo (Patton, 1990, citado por Coutinho et al., 2009). Desta forma, através do contacto direto, o entendimento dos significados decorre das ações, no qual se compreende, reflete, descreve, organiza, descobre e se procede a mudanças (Coutinho et al., 2009), de modo a contemplar experiências significativas e captar maiores desafios e descobertas através da reorganização do espaço e da introdução de novos materiais no espaço pedagógico.

A investigação situa-se numa perspetiva de investigação-ação que se caracteriza por se tratar de uma metodologia de pesquisa na prática, que se rege, não só na procura de uma compreensão da realidade, mas também na possibilidade da sua transformação na necessidade de resolver problemas e na sua qualidade com vista a melhorar procedimentos ou resultados (Coutinho et al., 2009). De igual modo, esta investigação permite ver respondida a questão colocada e concretizados os objetivos delineados.

3.3.1 Questão e objetivos da investigação

Para traçar um caminho a seguir, defini como ponto de partida a seguinte questão: “Qual o contributo dos materiais naturais para as aprendizagens das crianças?”. Desta questão decorrem os seguintes objetivos da investigação-ação: a) reorganizar o espaço e os materiais; b) introduzir materiais naturais no espaço; c) criar oportunidade de contacto e de explorações com os materiais naturais; d) identificar e promover tipos de interações e tipo de jogos e brincadeiras desenvolvidas através das explorações dos materiais naturais; e) favorecer as aprendizagens das crianças.

3.3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados, sistemática e consistente, exige um conjunto de técnicas que permita a obtenção da informação pertinente e precisa da realidade natural e complexa, de modo que se torne mais compreensível e fácil de tratar (Máximo-Esteves, 2008).

Mediante a questão a investigar, embora se possa recorrer a três categorias de técnicas (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al, 2009) e instrumentos a utilizar, a base da presente investigação reside na técnica da observação direta e participante, realizada no espaço interior e exterior, na qual foram utilizados registos escritos, registos fotográficos e registos vídeo, e na técnica de conversação, na qual foram utilizadas entrevistas às crianças.

A observação permite conhecer diretamente os fenómenos e os acontecimentos que se estão a observar através da ação propriamente dita, onde as situações e as interações, onde decorre essa ação, comportam efeitos que dela advêm (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al, 2009). Os dados obtidos através da observação são registados sob a forma de notas de campo, que incluem descrições e detalhes das incidências e das brincadeiras durante o contacto e as explorações das crianças sobre os materiais naturais, sendo uma forma de registar “um pedaço da vida que ali ocorre” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Os registos fotográficos consistem em ilustrar e revelar situações. Já os registos vídeo auxiliaram o foco naqueles momentos de incidências e de brincadeiras das crianças, e as conversações das crianças que tomaram um lugar de destaque no decorrer da recolha de dados.

Um outro instrumento utilizado foi a *ECERS-R* denominada de “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância”, desenvolvida por Harms, Clifford, Creyer (2008). A implementação da escala, numa fase inicial e final, permitiu avaliar a qualidade do espaço e das atividades no contexto educativo.

Por sua vez, a conversação permite circunscrever a perceção das crianças relativa à presença dos materiais naturais no espaço, como forma de interpretar os seus pensamentos, avaliações e sentimentos, e complementar os dados obtidos da observação, através dos diálogos e das interações que se estabelecem (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al, 2009). Os dados obtidos através das entrevistas às crianças são enquadrados numa entrevista semiestruturada (Anexo D), uma vez que esta

codifica “significados da narrativa através de um processo dialogado” (Máximo-Esteves, 2008, p. 97) face à série de questões colocadas.

Resta ainda referir que foi realizado um inquérito por entrevista à educadora cooperante (Anexo E), com o objetivo de procurar recolher significados sobre a sua perceção em relação à investigação desenvolvida no contexto.

3.3.2 Análise de dados

A análise dos dados recolhidos é maioritariamente descritiva, com vista a extrair significados mais claros. De toda a informação recolhida e organizada dos dados, no sentido de se obter elementos manuseáveis que permitam “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2004, p. 40), deseja-se estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a conclusões válidas e credíveis (Máximo-Esteves, 2008).

3.3.3 Participantes

Face à limitação temporal da investigação, e na impossibilidade de realizar uma avaliação rigorosa, o grupo alvo da investigação corresponde a dez crianças distribuídas equitativamente pelas seguintes categorias: maior acesso (cinco crianças) e menor acesso (cinco crianças) aos materiais naturais fora do contexto de JI, como forma de perceber se as interações e os tipos de jogo e brincadeiras eram semelhantes ou se diferiam.

A escolha das crianças recaiu sobre uma avaliação deste acesso através de um questionário (Anexo G) preenchido pelos pais das crianças e dos diálogos das crianças sobre o contacto com estes materiais fora do contexto de JI.

Ainda que a recolha de dados se tenha focado nestas dez crianças, todas as crianças da Sala 2 foram incluídas e integradas nas interações e atividades desenvolvidas.

3.3.4 Roteiro ético

Uma investigação de qualidade com as crianças é aquela que respeita as características individuais, os direitos, os desejos, os interesses, as necessidades e as sensibilidades das crianças. Logo, adotei um roteiro ético que norteou a ação, que se baseou, não só nos princípios apresentados na “Carta de Princípios para uma Ética

Profissional” (APEI, s. d.), como nos defendidos por Tomás (2011). Assim, os procedimentos e atitudes implicados na prática incluíram os seguintes princípios éticos: (i) o consentimento informado dos atores envolvidos (crianças, famílias, equipa educativa); (ii) a apresentação das finalidades do trabalho de investigação aos atores envolvidos; (iii) a certificação do custo/benefício; (iv) a privacidade e a confidencialidade das informações recolhidas; (v) a apresentação e a divulgação intermédia e final das conclusões aos atores envolvidos.

3.4. Intervenção educacional

A intervenção norteada, não só pelos pressupostos éticos, mas também pela observação, que constituiu o traço dominante no seu decorrer, dos interesses (e.g. faz-de-conta, de construção e de desenho, pintura, recortes e colagens) e necessidades das crianças (e.g. contacto com elementos e materiais naturais), e pela caracterização e pela avaliação inicial realizada, do espaço e materiais, e das atividades desenvolvidas, permitiu-me prever e esboçar um plano de ação – de intervenção educacional – a ser desenvolvido com o grupo de crianças envolvido (Anexo H), com vista a melhorar a qualidade das experiências educativas no contexto a investigar.

Inicialmente, ao observar o ambiente educativo e ao registar por escrito e fotograficamente dados nele tracejados, foi fácil encontrar evidências que apresentavam aspetos relacionados com o espaço e materiais. Com o foco na observação e, por conseguinte, na avaliação dos registos da informação, interpretei as informações coligidas com vista a compreender de forma progressiva e tornar clara a obtenção de evidências que emergiam em torno da questão de partida (Máximo-Esteves, 2008).

Deste modo, na tentativa de elaborar conclusões sobre os resultados obtidos e cumprir os objetivos delineados para a investigação-ação, procedi, em primeiro lugar, a uma descrição e análise dos seguintes dados recolhidos, quer do “espaço e mobiliário”, quer das “atividades”:

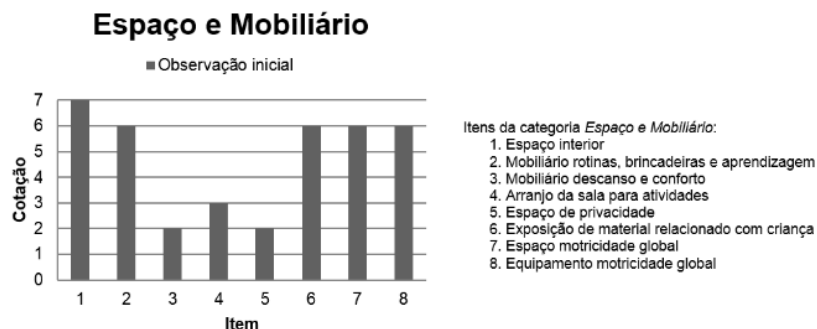


Figura 1. Resultados da avaliação inicial do “Espaço e Mobiliário”. Dados recolhidos através da observação, 2016.



Figura 2. Resultados da avaliação inicial do “Espaço e Mobiliário”. Dados recolhidos através da observação, 2016.

Com os dados recolhidos, ao analisar a panorâmica geral no “espaço e mobiliário”, observa-se, na Figura 1, que o “espaço interior” apresenta todas as condições desejadas para o seu bom funcionamento. De seguida, surgiu o “mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem”, a “exposição de material relacionado com a criança”, o “espaço motricidade global” e o “equipamento motricidade global”, que se destacavam também nesta categoria (cf. Figura 1).

Por sua vez, com menos relevo, surgiu o “arranjo da sala para atividades”, pela ausência de área tranquilas e áreas convenientemente separadas entre si consoante o tipo de atividade desenvolvida, e pela organização do próprio espaço que afetava as atividades desenvolvidas pelas crianças devido à forma como o mobiliário estava disposto (cf. Figura 1). Daí, seguiu-se o “mobiliário descanso e conforto”, onde se destacou a falta de uma área confortável (cf. Figura 1), e o “espaço de privacidade”, onde se evidenciava igualmente a falta de um espaço privado e reservado às crianças, para que pudessem também desenvolver atividades separadas do grande grupo (cf. Figura 1).

Como tal, pareceu-me importante destacar que a forma como o espaço estava organizado e, por sua vez, o modo como o mobiliário estava disposto, tornava-se significativo, bem como o impacto que tinha no ambiente educativo, devido à falta de um ambiente mais prazeroso e calmo, tal como se pode observar nas seguintes figuras:



Figura 3. Organização do espaço da sala antes da intervenção. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.

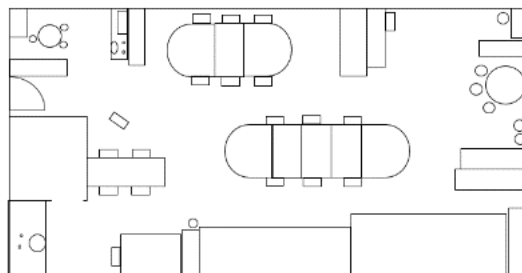


Figura 4. Planta do espaço da sala antes da intervenção. Desenho realizado através da observação, 2016.

De facto, em consonância com Gandini (1999), a existência de espaço privados é uma condição essencial para o bem-estar e harmonia das crianças, na medida em que a criança pode estar sozinha, com um grupo ou a trabalhar em pequenos grupos quando assim o deseja.

Por outro lado, como se pode observar na Figura 2, verificou-se que as “atividades” relacionadas com “areia/água”, “natureza/ciência” e “promover aceitação da diversidade” apresentaram condições inadequadas, devido à inexistência de materiais e jogos/brinquedos para as crianças poderem brincar e à falta de condições para os utilizar. Daí seguiu-se o “uso televisão, vídeo, computadores”, com condições mínimas, a/o “música/movimento”, os “blocos”, com condições favoráveis, e, por último, as atividades que ganharam mais relevo estavam relacionadas com a/o “matemática/número” (cf. Figura 2).

Assim, após refletir nesta necessidade e, por conseguinte, nos interesses do grupo, como também depois de reunir e de estudar hipóteses sobre a reorganização do espaço em si com a educadora cooperante, decidimos que seria mais benéfico se se procedesse a uma pequena reorganização, fazendo desta uma mudança de determinados mobiliários e materiais neles incluídos.

Cada criança, ao observar esta mudança, manifestou-se facial e verbalmente, sendo que a maioria das crianças demonstrou passar por momentos de grande intensidade durante a apreciação da sala, sem se distrair, independentemente das interpelações que emergiam sobre o sucedido: «- A garagem...» (Rodrigo) (3 de outubro

de 2016); «- A biblioteca está maior!» (Elsa) (3 de outubro de 2016). Tal observação dos comportamentos, ações e verbalizações das crianças, fez-me organizar um momento de reunião em grande grupo, pelo que planeei um tempo onde as crianças pudessem falar sobre essas mudanças, onde, mais tarde, se tornou necessário discutir e refletir.

Após um momento de diálogo em grupo sobre o que se tinha alterado e o porquê de o mobiliário e os materiais aí incluídos se encontrarem dispostos dessa forma, que permitiu às crianças explorar e identificar diferenças, como avaliar a reorganização do espaço, começaram a surgir opiniões e ideias sobre o que se podia ainda melhorar, como forma de se fazer uma reorganização mais consistente e consciente. Deste modo, as crianças foram capazes de, de forma autónoma, exporem as suas propostas: «- Os pufes devem ficar assim, juntos, para termos mais espaço e conseguirmos entrar melhor...» (Elsa) (4 de outubro de 2016), colocando-as em ação, de modo a testarem as suas hipóteses e verificarem analisando e discutindo os resultados em grupo.

Contudo, ao escutar repetidas conclusões feitas pelas próprias crianças face a esta reorganização, foi necessário mediar e, conseqüentemente, intervir para rever, realçando o que estava ainda por definir, expondo o que estava dado por determinado, e planeando, com o consentimento de todos e de todas. A partir desta ocasião, as decisões das crianças em conjunto com as minhas e as da educadora cooperante favoreceram a melhoria do ambiente educativo, tal se verifica nas seguintes figuras:



Figura 5. Organização do espaço da sala após intervenção. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.

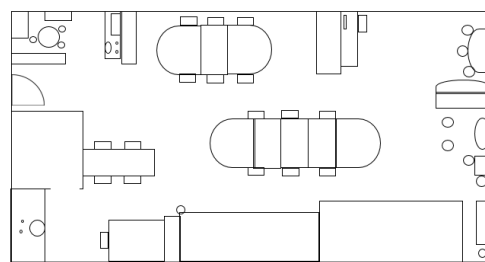


Figura 6. Planta do espaço da sala após intervenção. Desenho realizado através da observação, 2016.

Este espaço ficou, então, organizado em seis áreas diferenciadas, dispostas à volta da sala, e uma área polivalente, sendo elas: a área da casa, que se manteve; a área das artes, que ganhou mais espaço e mobilidade; a área da matemática, que ganhou destaque; a área da biblioteca e da escrita, que aumentou, tendo sido transformada numa zona mais recatada; a área da garagem, que se tornou mais visível, acessível e espaçosa; e a área polivalente das mesas e do tapete.

Uma nova observação e conseqüente reflexão desta reorganização do espaço permitiram-me explorar a utilização de cada área do espaço e dos materiais nela incluídos. Quanto ao espaço, verificou-se um maior desejo e interesse das crianças por frequentar a área da biblioteca e da escrita, como também uma extensão do espaço do jogo e das brincadeiras na área da garagem. Já a área da matemática, sensivelmente duas semanas após esta reorganização, não foi frequentada por nenhuma criança.

Por outro lado, compreendi que muitos dos materiais disponibilizados em cada uma das áreas eram desadequados às idades das crianças e outros não eram do interesse delas, uma vez que não eram procurados. Como tal, planeei uma conversa em grande grupo para que em conjunto pudéssemos fazer uma nova avaliação dos materiais incluídos em cada área. Após um pequeno debate sobre a necessidade de se proceder a uma seleção dos materiais existentes na sala, as crianças foram capazes de indicarem aqueles materiais que já não gostavam e aqueles que já não lhes interessavam.

A partir destas iniciativas das crianças, planeei um momento para que as crianças em pequenos grupos e divididas pelas diferentes áreas do espaço da sala pudessem fazer uma seleção dos materiais e chegarem às suas próprias conclusões sobre aquilo que seria pertinente manter e retirar do espaço da sala. Apesar desta liberdade dada às crianças para escolherem e negociarem as suas escolhas, a mediação realizada por mim foi importante para se tomarem decisões nos pequenos grupos: «- Estes jogos já são para os mais novos, mas é bom para a Marta!» (Isaura) (7 de outubro de 2016). Foi possível, em vários momentos, observar e escutar as sensibilidades das crianças, tanto pelo cuidado e pelo respeito das necessidades e dos interesses umas das outras, como pelas interações entre elas.

Entretanto, durante a prática pedagógica foram surgindo algumas questões e interesses por parte das crianças que levaram ao desenvolvimento do projeto sobre “as árvores e os animais que nelas habitam”, uma vez que se compreendeu que as crianças gostavam de saber mais sobre árvores e sobre os animais que nelas habitavam. Depois de uma visita a uma herdade, as crianças recolheram e introduziram os primeiros materiais naturais na sala e no recreio. Mais tarde, com a chegada de um Bonsai, a questão sobre “onde se iria colocar o Bonsai” surgiu de uma conversa em grande grupo. Neste seguimento, e após uma avaliação em grande grupo sobre as mudanças do espaço e, em particular, das áreas reorganizadas e dos respetivos materiais, decidimos recolher a área da matemática propriamente dita e colocar os jogos relacionados com a

matemática numa estante acessível e visível por todas as crianças e, em substituição, incorporar uma nova área no espaço da sala, sendo ela a área do projeto, onde se colocou o Bonsai oferecido pelos pais, os livros, as enciclopédias e as fotografias relacionadas com o tema do projeto, alguns elementos e materiais naturais e algumas lupas.

Além disso, com a introdução dos primeiros materiais naturais, em conversa com a educadora cooperante, surgiu a possibilidade de selecionarmos materiais de modo a incluir alguns no espaço interior e outros a incluir num saco resistente para que as crianças pudessem levá-los para o espaço exterior quando as situações e as condições assim o permitissem (e.g. organização temporal das atividades). De facto, esta proposta de inclusão e seleção dos materiais para estes dois espaços pareceu responder aos interesses e aos desejos das crianças, pois encararam-na com energia e prazer.

Assim, com a presença do Bonsai e do saco dos materiais, em conversa com o grande grupo sobre os cuidados que deveríamos ter com o Bonsai e a responsabilidade pelo saco dos materiais naturais na ida ao recreio e no regresso à sala, começaram a surgir respostas comuns sobre a inclusão de mais duas tarefas no “mapa de tarefas”, uma para o Bonsai e outra para o saco, como se pode constatar na seguinte figura:



Figura 7. Duas tarefas – o saco dos materiais e o Bonsai – acrescentadas ao mapa de presenças. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.

Organizar é, portanto, sinónimo de pensar e de fundamentar as razões das finalidades e da adequação dos espaços com as crianças numa observação cuidadosa (Fisher, 2004), para uma maior apropriação ao espaço, um maior conhecimento do espaço e das suas possibilidades, e uma maior independência e autonomia (Silva, 2016).

Com a continuação e a extensão da introdução de materiais naturais por mim e pelas crianças no espaço da sala, em conversa com a educadora cooperante, surgiu a ideia de organizá-los intencionalmente, de forma estética, e privilegiando o uso de materiais de desperdício e transparentes para esse efeito. Falou-se ainda em pedir ajuda à mãe da Clara, que é engenheira civil, para o planeamento dessa organização.

Tal sugestão fez-me falar com a mãe da Clara e combinar momentos, com o objetivo de facilitar esse trabalho.

De facto, o seu envolvimento veio facilitar, aperfeiçoar e melhorar cada detalhe, o qual possibilitou uma aprendizagem conjunta, a partilha e a tomada de decisões (Rinaldi, 2006; Lino, 2013) no decorrer de cada momento. Após este trabalho em colaboração com a mãe da Clara, pude disponibilizar uma variedade e quantidade de materiais naturais trazidos por mim e pelas crianças (Hohman & Weikart, 2011; Nicol, 2010), como se pode constatar nas seguintes figuras:



Figura 8. Organização dos materiais naturais. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.



Figura 9. Materiais naturais trazidos por uma criança e organizados e classificados pelas várias caixas transparentes. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.

Além da contínua introdução dos materiais naturais nas caixas transparentes dispostas na mesa mais comprida da área polivalente, estes começaram a ser introduzidos, aos poucos, sobretudo na área da garagem, na área da casa, na área das artes e na área do projeto, tal como se ilustra nas seguintes figuras:



Figura 11. Materiais introduzidos na área da garagem. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.



Figura 10. Materiais introduzidos na área da casa. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.



Figura 12. Materiais introduzidos na área das artes. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.



Figura 13. Materiais introduzidos na área do projeto. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.

Após a minha intervenção, a imagem do espaço interior passou a ter, com os tons neutros já existentes das paredes, uma variedade de materiais naturais devidamente organizada (Hohman & Weikart, 2011; Lino, 2013; Rinaldi, 2006), desde o espaço polivalente às várias áreas, como já acima mencionadas, revelando a importância que foi atribuída à natureza e aos seus elementos. Este espaço passou, aquando da sua reorganização, a envolver o cheiro, as cores e os elementos da natureza (Hohman & Weikart, 2011; Nicol, 2010; Sá, 2010), de acordo com a estação de ano (e.g. outono e inverno) e à época festiva em que nos encontrávamos (e.g. Natal) (Nicol, 2010), como se pode confrontar com os seguintes registos escritos:

«- Assim que entro na sala, logo pela manhã, é tão bom respirar este cheiro de terra molhada, de frescura... Ah! E cheio do eucalipto...» (assistente operacional) (12 de dezembro de 2017)

«- Oh, quando chego a esta sala, sinto-me no meio do campo! Que bom que é... [disse inspirando]» (coordenadora da instituição) (4 de janeiro de 2017)

Este espaço revelou, além de estético e ligado à natureza, ser um lugar onde as interações entre as crianças em torno destes materiais naturais se tornavam, ao longo da intervenção, cada vez mais notórias. Isto porque, ao descobrirem, ao explorarem e ao expressarem-se sobre estes materiais, o ato de comunicação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) se tornou mais evidente.

Emergiram destas novas experiências momentos do jogo e brincadeiras à volta destes materiais, já que, através dos mesmos se propiciavam atividades cooperadas (Parten, 1932, citado por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014) e coconstruídas

(Kemple, 2004; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) entre as crianças. Esta cooperação foi resultado das infinitas possibilidades de construções que estes materiais lhes ofereciam, sendo que estes lhes conferiam estímulos e, daí, desenvolviam-se situações de imaginação e criatividade (Nicol, 2010; Steiner, 2004). Tal como se pode observar nas seguintes figuras:



Figura 15. Jogo e brincadeiras cooperativas na área da garagem. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.



Figura 14. Jogo e brincadeiras cooperativas na área da casa. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.

O espaço exterior oferecia também as mesmas oportunidades através do uso que as crianças faziam destes materiais neste espaço. Muitas vezes as crianças preferiam jogar e brincar com estes materiais do que utilizar os equipamentos lúdicos neles existentes (e.g. escorregas, baloiços) ou jogar à bola. Neste espaço passou a criar-se condições e a facilitar a realização de experiências ligadas à natureza (e.g. explorar as possas de água, mexer na terra), sendo elas estimadas e valorizadas, como ilustram as seguintes figuras:



Figura 17. Jogo e brincadeiras cooperativas no espaço exterior. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.



Figura 16. Exemplo de uma construção feita com os materiais naturais no espaço exterior. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.

Estes espaços tornavam-se mais ricos e versáteis quanto à sua variedade e à quantidade de materiais, uma vez que estes eram trazidos da rua para a sala, especialmente, pelas crianças dos seus passeios com as suas famílias. O

encorajamento e, por conseguinte, a sensibilidade das crianças e das suas famílias contribuíram para esta dimensão.

Aproveitando a ocasião da reunião de pais solicitada pela educadora cooperante, com o intuito de apresentar a avaliação intermédia das crianças, surgiu uma boa oportunidade para solicitar o preenchimento do questionário aos pais, como foi referido no ponto 3.3.3, com o objetivo de perceber que jogos e brincadeiras as crianças desenvolviam fora do contexto de JI e, ainda, que brinquedos exploravam ou utilizavam fora deste contexto. Surgiu também a oportunidade para lançar um desafio, sobre o qual ilustrarei mais à frente.

Quanto ao questionário, conforme os dados obtidos das dez crianças em estudo (Anexo G), especificamente em relação à categoria “o jogo e a brincadeira” destaco a questão 1.2, sobre com que frequência as crianças brincavam na rua; destaco também a 1.3, sobre as brincadeiras que as crianças costumavam realizar fora do contexto de JI; e na categoria “brinquedos” realço a questão 2.1, sobre o tipo de brinquedos que as crianças tinham em casa.

Os resultados obtidos comprovaram os dados recolhidos das informações obtidas através essencialmente das observações efetuadas e dos diálogos com as crianças sobre os seus contatos com os materiais naturais fora do JI, tendo sido este o confronto da informação que me permitiu clarificar a obtenção das evidências em torno dos participantes desta investigação.

**1.2. Com que frequência o/a seu/sua filho/a
brinca na rua (espaços verdes, campo,
jardins, parques)?**

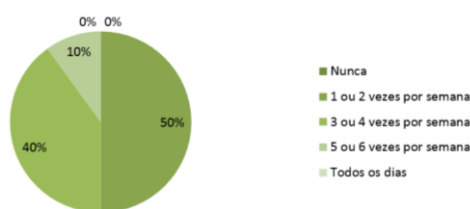


Figura 18. Resultados da questão 1.2. do questionário. Dados recolhidos do questionário (Anexo G) preenchido pelos pais, 2016.

Na categoria “o jogo e a brincadeira”, no gráfico 1.2., as frequências surgem pela seguinte ordem, do mais predominante para o menos frequente: “1 ou 2 vezes por semana” (50%); “3 ou 4 vezes por semana” (40%); “5 ou 6 vezes por semana” (10%).

**1.3. A que brinca o/a seu/sua filho/a?
(selecione a/s opção/opções que realiza com
mais frequência)**

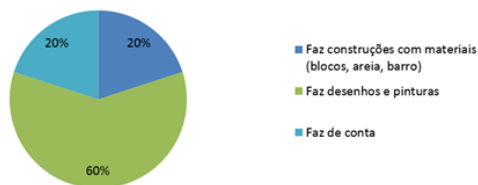


Figura 19. Resultados da questão 1.3. do questionário. Dados recolhidos do questionário (Anexo G) preenchido pelos pais, 2016.

O gráfico 1.3. foi possível compreender que “faz desenhos e pinturas” (60%) era a atividade mais desenvolvida pelas crianças em casa, seguindo o “faz construções com materiais” (20%) e, com a mesma percentagem, o “faz-de-conta” (20%).

**2.1. Que tipos de brinquedos o seu/sua filho/a
têm em casa?**

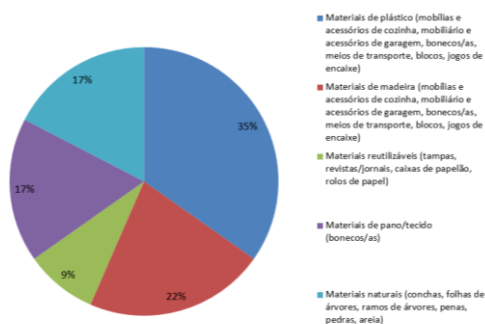


Figura 20. Resultados da questão 2.1. do questionário. Dados recolhidos do questionário (Anexo G) preenchido pelos pais, 2016.

Já na categoria “brinquedos”, no gráfico 2.1., evidencia-se uma influência dos “materiais de plástico” (35%) e dos “materiais de madeira” (22%), comparativamente aos “materiais de pano/tecido” (17%), “materiais naturais” (17%) e “materiais reutilizáveis” (9%).

Relativamente ao lançamento do desafio aos pais, foi solicitada a construção de uma árvore para a sala com recurso aos materiais naturais disponibilizados, visto ter sido evidente o interesse de se construir uma árvore para a sala. Este interesse foi manifestado pelas crianças no decorrer do projeto e, por conseguinte, devido ao facto do Natal se estar a aproximar. Assim, e como forma de responder a este desejo das crianças, a construção desta árvore foi realizada pelos pais. Os pais presentes «reuniram-se à volta da mesa para pensar, planear e executar o desafio lançado» (7 de dezembro de 2017) (Lino, 2013; Rinaldi, 2006). Esta atividade seguiu o seu curso, de forma lúdica e prazerosa, na qual se observou uma grande envolvência e uma forte energia no que estavam a construir, mas também um momento de «partilhas de histórias e de relatos dos seus filhos, como de tomada de decisões sobre aquilo que estavam a fazer» (7 de dezembro de 2017), gerando-se, assim, um ambiente agradável e cooperativo. Mais tarde, as crianças tomaram a iniciativa de decorar a árvore com os materiais naturais. Tais situações ilustram-se nas seguintes figuras:



Figura 21. Árvore construída pelos pais. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.



Figura 22. Árvore decorada pela Isabel. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.



Figura 23. Árvore construída pelos pais e decorada pelas crianças. Imagem recolhida através do registo fotográfico, 2016.

A intervenção seguiu com uma das grandes intenções nela norteadas, tendo sido, sem dúvida, a de criar novos desafios às crianças através da introdução dos materiais naturais (e. g. frutos, sementes, diferentes tipos de folhas, paus, pedaços grandes e pequenos de cortiça, pedaços de troncos e de ramos em forma de círculos grandes e pequenos), mais especificamente, na área da casa, na área da garagem, na área das artes e na área polivalente.

3.5. Apresentação de dados e discussão dos resultados

Para uma melhor compreensão dos dados obtidos, este ponto segue uma estrutura narrativa, enquanto processo de descrição e análise dos dados, que emergem dos diferentes instrumentos utilizados, tendo em conta a reorganização do espaço e materiais e a introdução de materiais naturais no espaço interior e exterior do contexto de JI. Esta estrutura narrativa serve-se da descrição que procura elaborar conclusões sobre os resultados obtidos no contexto (o JI) e cumprir os objetivos delineados para a investigação-ação.

Aos poucos, começaram a ser visíveis mudanças no contexto. O espaço assumiu uma nova organização, os materiais naturais passaram a ser mais procurados por parte das crianças para o jogo e brincadeiras, as interações revelaram um maior progresso e o tipo de jogo e brincadeiras em torno dos materiais naturais tornou-se mais cooperativo.

Esta tomada de consciência efetuou-se, em primeiro lugar, com a comparação da avaliação inicial e final do “espaço e mobiliário” e das “atividades”, como se pode observar graficamente na Figura 24 e na Figura 25:

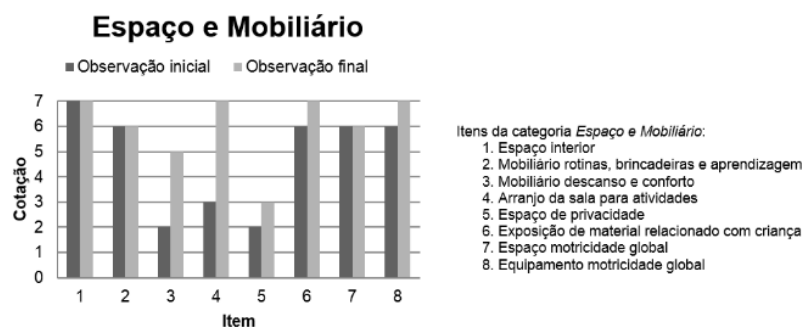


Figura 24. Resultados da avaliação inicial e final do “Espaço e Mobiliário”. Dados recolhidos através da observação, 2016-2017.

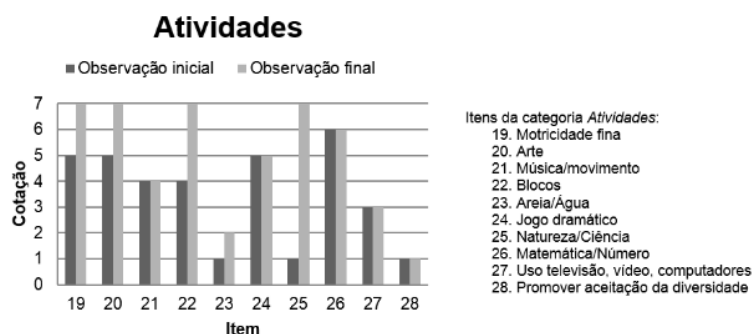


Figura 25. Resultados da avaliação inicial e final do “Atividades”. Dados recolhidos através da observação, 2016.

Quanto à categoria do “espaço e mobiliário”, observa-se na Figura 24, que a evolução mais evidente foi a relativa ao “mobiliário descanso e conforto” e ao “arranjar da sala para as atividades”, tendo sido as áreas que careciam de mais intervenção, foram as áreas onde recaiu uma maior preocupação para a criação de condições mais favoráveis às crianças, no sentido de favorecer o bem-estar e um ambiente, tanto mais calmo, como prazeroso. Também com um destaque significativo encontra-se o “espaço de privacidade” e o “equipamento motricidade global” (cf. Figura 24), enquanto o “espaço interior”, o “mobiliário rotinas, brincadeiras e aprendizagem” e o “espaço motricidade global” se mantiveram com a cotação inicial, onde se registavam, como já referido, boas condições para um bom funcionamento (cf. Figura 24).

O espaço, sustentador da aprendizagem pela ação, revelou-se importante aquando da conversa com a educadora cooperante, pelo que decidimos reorganizá-lo. O primeiro plano de ação foi o de construir uma planta da sala que respeitasse os critérios apresentados pela *ECERS-R*. Definimos as áreas de interesse em número suficiente para que as crianças tivessem oportunidade de planear, escolher e fazer as

suas opções (Hohman & Weikart, 2011). Procurámos igualmente assegurar uma visibilidade global da sala, das áreas e dos materiais nelas incluídos (Gandini, 1999; Hohman & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013), mas também uma fluência entre as áreas e uma extensão do espaço do jogo e brincadeiras das crianças (Hohman & Weikart, 2011), garantindo uma distância significativa das áreas de mais energia por parte das crianças das áreas mais calmas ou de maior concentração.

Já na categoria “atividades”, observar-se, na Figura 25, uma grande evolução nas atividades da “natureza/ciência”, na medida em que procedi, de forma gradual, ao longo da minha intervenção, à introdução de materiais naturais no espaço interior e exterior.

Esta intervenção foi feita inicialmente pela versatilidade de materiais naturais disponíveis às crianças para o recreio (Nicol, 2010; Sá, 2010; Steiner, 2004) (e.g. paus, pedaços grandes e pequenos de cortiça, pedaços de troncos e de ramos em forma de círculos grandes e pequenos), e pela variedade e quantidade de materiais naturais devidamente organizados, acessíveis e visíveis (Gandini, 1999; Hohman & Weikart, 2011; Lino, 2013; Sá, 2010) ao longo da mesa comprida da área polivalente (e.g. frutos, sementes, diferentes tipos de folhas). Posteriormente, esta intervenção foi feita na área da casa, onde foram introduzidas folhas, pinhas, sementes e paus; na área da garagem, onde se colocou um cesto de madeira com paus, pedaços grandes e pequenos de cortiça, pedaços de troncos e de ramos em forma de círculos grande e pequenos e, em caixas transparentes, conchas e pedras de diferentes tamanhos; na área das artes, na qual se colocou paus e folhas.

Ainda na categoria das “atividades”, com uma mudança significativa ocorrem as “atividades” dos “blocos”, da “motricidade final”, das “artes” e da “areia/água” (cf. Figura 25), o que pôde estar intimamente relacionado com as condições oferecidas às crianças para os momentos de jogo e brincadeira e com a introdução dos materiais naturais. Em oposição, a/o “música/movimento”, o “jogo dramático”, a “matemática/número”, o uso da televisão, vídeo, computadores” e o “promover aceitação da diversidade” mantiveram a mesma cotação inicial (cf. Figura 25), uma vez que não ocorreu uma intervenção para a melhoria destes itens.

Com o envolvimento das crianças sobre os materiais naturais verifiquei oportunidades de interações e de momentos de jogo e brincadeira entre as crianças (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Kemple, 2004) no espaço interior e exterior. As

categorias que emergiram da análise de conteúdo dos registos de observação no espaço interior (Anexo I) e exterior (Anexo J) são, por si só, relevadoras.

No espaço interior afigura-se o seguinte envolvimento:

Tabela 1.

O envolvimento das crianças com os materiais naturais no espaço interior

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	GP com mais acesso	GP com menos acesso
Interações	Ouve e observa o(s) outro(s)	“A Violeta observa o desenho realizado pela Clara com recortes e colagens de uma folha de uma árvore.” (28 de outubro de 2016)	3	5
	Aproxima-se do(s) outro(s)	“A Elsa observa com gosto e interesse aquilo que foi feito pelo Miguel, pela Violeta e por mais uma criança, encontrando-se assim muito concentrada nos pormenores da mesma. (17 de janeiro de 2017)”	2	3
	Junta-se ao jogo sem falar	“A Clara vai se juntando à brincadeira, organizando e arrumando com mais precisão os materiais que compunham a construção.” (12 de dezembro de 2017)	2	1
	Imita o(s) outro(s)	“A Isabel ao explorar os pedaços de ramos que um dos godés tinha, começou a experimentar usá-lo na folha que estava exposta no cavalete e não tivera sido tirada. O Miguel observa-a a fazê-lo e fá-lo também, comentado aquilo que dava para fazer com o que estavam a usar.” (2 de dezembro de 2016)	2	1
	Partilha materiais	“A Camila ao ver cesto com materiais naturais na garagem realiza sozinha uma sequência. A Camila partilha os materiais com duas crianças que estavam à sua frente.” (12 de dezembro de 2016)	0	1
	Comunica	“Após o Rodrigo olhar sobre o que o Miguel estava a fazer e ao fazer uma questão ao Miguel, o Miguel anuncia-lhe o seguinte: «- Já saiu da máquina!», ao que o Rodrigo responde: «- Ok, a injeção pode continuar...».” (17 de janeiro de 2017)	18	15
Tipo de jogo	Associativo	“A Joana põe a mesa em conjunto com outra criança, distribuindo uma pinha por cada prato que se encontrava disposto na mesa.” (25 de outubro de 2016)	0	1
	Cooperativo	“«- Vamos buscar mais materiais [natural], malta!» - disse a Isaura durante a construção do jardim zoológico.” (14 de dezembro de 2016)	10	7

Nota. Dados recolhidos do registo escrito e do registo vídeo, 2016-2017.

O grupo com mais acesso aos materiais naturais fora do contexto JI, embora realize ações com a mesma ordem de predominância, “comunica” (15) menos vezes do que o com menos acesso, “ouve e observa o(s) outro(s)” (5) e “aproxima-se do(s) outro(s)” (3) mais vezes do que o com menos acesso. O tipo de jogo mais desenvolvido por este grupo foi igualmente o jogo cooperativo, apesar de se ter registado com menos frequência (7).

O grupo com menos acesso aos materiais naturais fora do contexto JI realizou ações nas quais predominou uma interação em que a criança “comunica” (18), “ouve e observa o(s) outro(s)” (3) e “aproxima-se do(s) outro(s)” (2), O tipo de jogo mais desenvolvido por este grupo correspondo ao jogo cooperativo (10).

Os contrastes das interações entre os grupos não são muito evidentes quanto ao número de frequências das ações das crianças, tal como se pode verificar na Tabela 1. No entanto, foi possível perceber que no grupo com menos acesso aos materiais naturais fora do contexto JI foi evidente a predominância de ações realizadas por este grupo. Uma das crianças que tinham menos acesso, o Rodrigo, destaca-se das outras, pois, das 18 frequências de ações, metade dessas ações é sobre ele. Configuraram-se interações entre as crianças cada vez mais notórias durante o envolvimento com os materiais naturais, devido à comunicação que se estabelece entre as mesmas durante a exploração destes novos materiais.

Já no espaço exterior evidencia-se o seguinte envolvimento sobre os materiais naturais:

Tabela 2.

O envolvimento das crianças com os materiais naturais no espaço exterior

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	GP com mais acesso	GP com menos acesso
Interações	Ouve e observa o(s) outro(s)	“O Miguel observa com persistência a construção – toca dos animais – que outra criança está a fazer.” (02 de dezembro de 2016)	5	4
	Aproxima-se do(s) outro(s)	“A Camila aproxima-se do grupo que está a brincar com os materiais naturais e explora-os.” (28 de novembro de 2016)	2	3
	Junta-se ao jogo sem falar	“A Clara senta-se perto da Joana e, ao pegar numa pinha, explora-a sozinha e, encontrando um pedaço de ramo, usa-o como se fosse um martelo. A Clara concentra-se nesta tarefa e esforço em partiras escamas da pinha.” (09 de dezembro de 2016).	2	2
	Imita o(s) outro(s)	“A Isabel imita as ações das crianças que se encontram à sua volta. [Ao levantar-se atira a folhas para o ar e corre na sua direção].” (20 de outubro de 2016)	7	1
	Partilha materiais	“A Isabel, a Elsa e outra criança partilham materiais naturais para a construção de um pédio.” (02 de novembro de 2016)	2	10
	Comunica	“«- Festa!» - disse o Miguel, atirando as folhas para o ar.” (20 de outubro de 2016)	14	17
Tipo de jogo	Associativo	“A Joana, formando uma roda com a Elsa, com a Isabel e outra criança, com pedaços pequenos de materiais naturais, constrói recursos para os animais. «- Esta é a água deles...» - revela, mostrando, fazendo com que elas parassem o que estavam a fazer.” (02 de novembro de 2016).	6	7
	Cooperativo	“O Rodrigo, o Miguel, a Elsa, a Marta fazem das folhas a chuva. Juntos unem esforços para apanhar o máximo de folhas.” (20 de novembro de 2016)	24	8

Nota. Dados recolhidos do registo escrito e do registo vídeo, 2016-2017.

Neste espaço, o grupo com menos acesso aos materiais naturais fora do contexto JI, embora realize ações com a mesma ordem de predominância, “comunica” (17), “ouve e observa o(s) outro(s)” (4) e “junta-se ao(s) outros sem falar” (2). O tipo de jogo mais desenvolvido por este grupo correspondeu ao jogo cooperativo (8).

O grupo com mais acesso aos materiais naturais fora do contexto JI, embora realize ações com a mesma ordem de predominância, “comunica” (14) menos vezes do que o com menos acesso, “ouve e observa o(s) outro(s)” (5) mais vezes do que o com menos acesso e com a mesma frequência “junta-se ao(s) outro(s) sem falar” (2). O tipo de jogo mais desenvolvido por este grupo foi igualmente o jogo cooperativo (24), que regista uma maior evidência.

De facto, isto revela-nos que não houve uma diferença significativa entre os dois grupos, no que se refere ao envolvimento das crianças com os materiais naturais no espaço interior e exterior. Contudo, pôde evidenciar-se que a presença dos materiais naturais nestes espaços, através das experiências das crianças, nomeadamente, o seu contacto e explorações, criou oportunidades para elas interagirem, se relacionarem e estabelecerem entre elas uma cooperação (Kemple, 2004; Wood & Attfield, 2005) no decorrer dos momentos de jogo e brincadeiras (Monteiro & Delgado, 2014; Siraj-Blatchford, 2009). Esta introdução veio assim potenciar interações positivas, no que respeita à comunicação, cada vez mais evidente entre as crianças, o que foi também sentido pela educadora, tal como se pode constatar no seguinte registo escrito:

«A introdução destes materiais veio permitir brincadeiras no exterior com materiais inexistentes até aqui neste espaço.» (educadora cooperante) (13 de janeiro de 2016)

Isto confirma a afirmação de Dewey (2001, 2002), quando advoga que, ao favorecer o contacto com o mundo natural, que impulsiona a descoberta, através da ação e da experimentação as crianças interagem e comunicam as suas aprendizagens, já que essa descoberta lhes oferece múltiplas experiências e amplia o conhecimento.

Após a intervenção, procedi à realização das entrevistas às crianças (Anexo D), no sentido de compreender as suas perceções sobre a introdução de materiais naturais.

A entrevista para esta investigação integrou questões relativas ao contacto e às suas explorações com os materiais naturais, tais como: 1) O que foi feito?; 2) Do q mais gostaram? Do que menos gostaram?; 3) O que aprenderam com as brincadeiras em torno dos materiais naturais?; 4) O que pensam sobre a introdução dos materiais naturais na sala? E no recreio?; 5) Em tudo isto, o que é que sentiram com a introdução destes materiais na sala? E no recreio?.

As entrevistas foram realizadas a pares, sendo as suas leituras feitas nesta direção e, conseqüentemente, foi feita uma análise de conteúdo das respostas às

questões referidas e delas foi feita uma categorização (Máximo-Esteves, 2008), no sentido de entendermos a percepção que as crianças tinham face à introdução de materiais naturais.

Importa, antes de mais, expor que a última questão apresentada para muitas crianças mostrou-se de difícil resposta e difícil compreensão, pois muitas não responderam e outras questionaram o que queria dizer “sentimentos”, fazendo um esforço para que uma resposta fosse dada.

Na entrevista as crianças apresentaram o tipo de atividades que desenvolveram com os materiais naturais, falaram que os usaram para o desenho, pintura, recorte e colagens, que fizeram diversas construções, brincaram ao faz-de-conta e, ainda, jogos ligados à matemática. Ao descreverem as atividades que desenvolveram e em que participaram, falaram das motivações, dos constrangimentos e das interações sociais que observaram entre as crianças e que estabeleceram com os seus pares.

Nesta entrevista, as crianças reconheceram também sentimentos associados à presença destes materiais naturais no espaço da sala e do recreio, referindo que com estes materiais se sentiram felizes, contentes, tristes e com raiva. Revelaram, ainda, observações sobre as ofertas e as finalidades que estes materiais puderam trazer para o jogo e brincadeiras que desenvolveram, como também se manifestaram quanto à preservação e aos cuidados pelo ambiente.

Tais observações podem ser constatadas na seguinte tabela:

Tabela 3.

Percepção das crianças face à introdução de materiais naturais nos espaços

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Atividades lúdicas com os materiais naturais	Desenho e pintura	“Quando era Natal, a nossa prenda de Natal era algumas coisas de barro e algumas coisas eram de materiais naturais.” (Isaura)
	Construções	“Nós fizemos hospitais, casas. E também no Natal fizemos um presépio, com todos os materiais naturais.” (Miguel)
	Faz-de-conta	“Na casinha estava a recortar e a fazer o jantar, estava a usar as pinhas para ficar o sabor mais bem a comida.” (Violeta)
	Matemática	“Fizemos contas – um, dois, um, dois, um, dois, um.” (Camila)
Manifestações sobre o contacto e as explorações com os materiais naturais	Motivações	“É bom, porque a sala fica mais completa, fica mais gira. Não tínhamos coisas e ficámos a ter, fica muito giro. Faz-me lembrar a relva, a natureza.” (Miguel)
	Constrangimentos	“Na sala não podemos sujar, quer dizer, podemos, mas depois temos de varrer, por isso é que é mais difícil.” (Miguel)
	Interações sociais	“... Fazer uma casa com toda a gente. É muito divertido brincar com os amigos.” (Joana)
Sentimentos das crianças	Felicidade	“Eu fico muito feliz por ter os materiais na sala porque eu penso que é uma diversão ter os materiais lá na sala, porque os meninos estão sempre divertidos, com brincadeiras, com diversões, lá na sala.” (Camila)
	Alegria	“Eu fico muito contente, porque eu adoro fazer casas . . . eu gosto de fazer baloiços.” (Joana)

	Tristeza	"Fico um bocado triste, porque depois quando eu for à minha casa eu já não vou estar nesta escola." (Elsa)
	Raiva	"Os amigos estão a ser os primeiros a brincar, nós não podemos ser a mandar na brincadeira – só há um chefe. Eu gosto de ter os materiais, mas não gosto que os amigos me chateiem quando eu estou a brincar com os materiais." (Marta)
Finalidades	Tipos de jogo e brincadeira	"Aprendemos que os materiais, coisas das árvores e coisas dessas, podem ser usadas para tudo." (Rodrigo)
	Preservação e cuidado pelo ambiente	"Eu aprendi que devemos de gostar e não deitar fora as coisas, os materiais naturais, que começam a cair das árvores." (Camila)

Nota. Dados recolhidos das entrevistas às crianças, 2017.

Estas entrevistas foram, por si só, esclarecedoras pelas perceções das crianças. Salientou-se nas entrevistas que, com a minha presença, passou a haver uma maior liberdade, no que dizia respeito ao espaço e ao tempo nos momentos de jogo e brincadeiras, mas também uma maior oportunidade de desenvolvimento de atividades com estes materiais naturais, consoante as suas iniciativas e interesses ou, embora com menos frequência, conforme a orientação da equipa educativa. Além disso, a educadora cooperante reconhece e manifesta também a sua opinião relativamente à introdução destes materiais no espaço, tal como se pode constatar no seguinte registo escrito:

«Estes materiais permitiram novas manipulações e experimentações . . . a estas crianças por em jogo a sua criatividade.» (educadora cooperante) (13 de janeiro de 2016)

O JI é um lugar onde as crianças se sentem acolhidas e onde estabelecem interações com outras crianças e relações de amizade com os seus pares ou adultos, mas também um lugar onde se sentem seguras e onde aprendem.

Foi neste lugar que as crianças se sentiram ativas e participantes na construção das suas aprendizagens e, por outro lado, perceberam que com a minha intervenção se passou a valorizar os materiais naturais e, por conseguinte, a natureza, e, com ela, compreenderam que poderiam jogar e brincar com os materiais que estivessem disponíveis nos espaços verdes, embora tivessem de os preservar e de cuidar deles.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

“De tudo ficaram três coisas

A certeza de que estamos sempre começando...A certeza de que é preciso continuar...A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...Portanto devemos fazer:

Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura...um encontro.”

(Fernando Pessoa, citado por Matias & Vasconcelos, 2010, p. 17)

Com o culminar de um percurso, torna-se importante a reflexão sobre o mesmo, reconhecendo que, de todos os passos que dei, as palavras que sempre os acompanharam espelharam-se na certeza – apesar das inquietudes – de que foi e continuará a ser preciso começar um novo caminho pelas crianças. Caminho esse que só será certo se se persistir, ultrapassar dificuldades, construir significados num ato recíproco, sonhar melhores situações, procurar aprender mais e melhor e desejar um novo caminho de crescer para educar.

Este caminho assume uma extrema importância na construção da identidade profissional de um Educador de Infância, pois, além de todos os saberes e os conhecimentos teóricos sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, estes nunca estão acabados, é necessário estar sempre em constante construção, de modo a acompanhar a realidade da profissão, das mudanças e dos próprios contextos (Nascimento, 2007), que refletem traços característicos, como histórias de vidas, culturas, crenças, normas, valores e ideias (Sarmiento, 2009).

É sob a realidade de diferentes contextos, em interações, num cruzamento entre identidades, que se fazem aprendizagens e se desenvolvem (Sarmiento, 2009), nas quais estão implicadas as motivações, as escolhas conscientes e as predisposições na procura de uma realização pessoal e profissional, podendo decisivamente influenciar cada percurso.

Das imagens profissionais de Creche e JI sublinha-se a importância de um olhar e de um escutar as crianças sob a melhor forma de apoiar as suas múltiplas expressões, enquanto atores sociais, com direitos de participação, onde as vozes das crianças devem ser valorizadas e consideradas (Marchão, 2016; Silva, 2016; Tomás, 2007).

Evocar os direitos de participação é reconhecer as competências, valorizar saberes e opiniões, respeitar as iniciativas, escolhas e interesses das crianças, favorecer as tomadas de decisão e da própria participação (Ferreira, 2009; Marchão, 2016; Silva, 2016; Tomás, 2007), mas também compreender que elas devem ser apoiadas.

Este desafio na ação educativa tem de ser construído num espaço de liberdade, liberdade essa que aceite a participação de todos, que favoreça a escuta, o diálogo, o pensamento e a reflexão conjunta.

O trabalho em equipa e colaborativo (Silva, 2016) entre os educadores e as assistentes operacionais é essencial, porque este é a base que intensifica interações e relações entre os envolvidos (crianças, equipas, famílias) e que garante o bem-estar das crianças e, nele, elas tentam encontrar um ambiente calmo, seguro e prazeroso, com normas e regras inerentes à vida social. Emerge deste trabalho uma necessidade constante e permanente de reflexão sobre a prática educativa, como forma de a intensificar e a melhorar. O propósito é, através do ato de observar e de escutar as crianças, refletir de forma colaborativa os significados construídos, avaliando-os e, a partir daí, perspetivar novas ações.

O planeamento assume, enquanto processo refletido e intencional, condições para delinear estratégias que apoiem as aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e manifestem o interesse das crianças (Fisher, 2004; Silva, 2016). Este processo deve conferir não só a participação da equipa educativa (Silva, 2016), mas também a participação das crianças, onde as oportunidades de partilhar, de confrontar ideias e opiniões, de respeitar diversas perspetivas, de avaliar em conjunto o processo educativo se devem efetivar (Silva, 2016), de modo que este planeamento se torne mais rico e refletido.

A participação das famílias é essencial neste processo, visto que os contributos são imprescindíveis para enriquecer o planeamento e, por outro lado, a avaliação (Silva, 2016). O trabalho com as famílias é assim fundamental e necessário no âmbito da educação das crianças (Lino, 2013; Silva, 2016). Estas devem integrar o trabalho colaborativo com a equipa educativa, onde têm o direito de partilhar, trocar ideias e opiniões, pensar, planear e refletir, o que favorece uma aprendizagem conjunta e, por conseguinte, sustentada (Lino, 2013).

Todo o processo de planeamento e avaliação implica comunicação, onde se privilegia o diálogo e facilita as interações e as relações entre os atores envolvidos (Silva, 2016), e, ainda, a articulação, onde se compreende, interpreta e atribui

significados (Silva, 2016) através de momentos de diálogos, nos quais se debate, partilha ideias e opiniões e elaboram propostas, num clima democrático e, daí, se concretiza intencionalidades.

O ato de brincar é o momento mais valioso, tanto para as crianças que aprendem e se desenvolvem, pela descoberta, exploração, reconstrução e resolução de problemas, e o ato de fazer, na construção de significados individuais e coletivos (Silva, 2016), como para os educadores que, ao observá-las e as escutá-las, se apercebe dos seus interesses e necessidades. Tal significa que é necessário valorizar, favorecer e respeitar estes momentos das crianças (Ferreira, 2009).

O ambiente educativo determina também estas experiências e vivências das crianças, sendo por isso importante situar nele um espaço agradável, estimulante e desafiador, que disponha diversos materiais com qualidade, e um tempo que contemple um equilíbrio entre o ritmo e o tipo de atividades (Silva, 2016), livres de serem individuais e de grupo. A organização do grupo, do espaço e do tempo constitui um suporte às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças (Silva, 2016). Como tal, é preponderante oferecer a todas as crianças um lugar que lhe permita, bem como a todos os adultos interagirem e relacionarem-se, numa partilha de espaço e materiais (Silva, 2016), e conseqüentemente, de experiências e de conhecimentos.

Termino assim esta caminhada, consciente de que a formação de educadora de infância não está acabada, sendo por isso necessário continuar a descobrir, experienciar e vivenciar mais e a aprender novas práticas educativas e adequá-las aos contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o percurso no JI, que teve como foco investigacional a transformação de significados no espaço e materiais, utilizando como estratégia a reorganização do espaço e materiais e, por conseguinte, a introdução de materiais naturais neste espaço, resultou um conjunto de considerações que passo a clarificar.

Observar o espaço e os materiais, escutar as crianças sobre o que nele fazem e deles fazem, e como o experienciam e o vivenciam permitiu compreender que as crianças são importantes fontes de informações sobre a ação educativa que se desenvolve no contexto. Esta condição de observar e, sobretudo, de escutar é essencial na reconstrução contínua do conhecimento sobre as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013; Lino, 2013) e na forma como as interações e o jogo e as brincadeiras desenvolvidas podem afetar o envolvimento das crianças, iniciativas e aprendizagens.

A colaboração, a partilha e a reflexão conjunta como forma de procurar estratégias que pudessem favorecer um confronto de ideias, no qual a tomada de consciência das iniciativas, dos interesses e das necessidades individuais e do grupo (Hohman & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013) favoreciam cada ação na intencionalidade educativa.

A investigação-ação foi interpretada como uma mais-valia, na medida em que se tornou um *locus* onde as crianças se sentiram participantes ativas, providenciando experiências e vivências, sendo elas valorizadas e respeitadas.

Emerge desta investigação a reorganização do espaço enquanto uma ação intencional, mas também coletiva e cooperativa, visto que as crianças exprimiram (Gardini, 1999; Lino, 2013) e partilharam as suas ideias e propostas (Hohman & Weikart, 2011) e, conseqüentemente, pensaram e planejaram de forma reflexiva (Hohman & Weikart, 2011), tanto sobre os espaços, como sobre os materiais que poderiam fazer ou não parte do espaço da sala. A vontade de mudar facilitaram todo o processo.

Transformar o espaço pedagógico num espaço de bem-estar, de partilha e de cooperação, onde se experimentam propósitos e significados plurais, implicou especialmente o envolvimento das crianças na sua construção.

A organização dos materiais naturais neste espaço tornou-se fonte de interações e de momentos de jogo e brincadeiras, que possibilitaram às crianças usufruir deles de forma autónoma (Hohman & Weikart, 2011). O uso destes materiais contribuiu não só para um ambiente privilegiado de interações e de diálogos (Gardini, 1999; Lino, 2013),

mas também de momentos de jogo e brincadeira, que possibilitaram infinitos modos de fazer construções e de brincar ao faz-de-conta, conforme a própria natureza destes materiais lhes ofereceram (Nicol, 2010; Steiner, 2004). Levadas pela imaginação e criatividade, as crianças compreenderam as suas finalidades.

Não posso deixar de referir que o trabalho prévio e contínuo com a educadora cooperante e, conseqüentemente, com a assistente operacional e com as famílias foi determinante para que esta investigação ocorresse, visto que as suas aprovações, envolvências e participações sobre a reorganização do espaço e materiais, como a introdução de novos materiais, sendo eles materiais naturais, foram essenciais e decisivas.

Não obstante, esta investigação inicialmente criou algumas dúvidas à educadora cooperante, uma resistência por parte da assistente operacional e uma desvalorização por parte de alguns pais que, aos poucos, se foi tornando num desafio e numa intenção válida, na medida em que o interesse, a partilha e a cooperação se tornaram imperativos após a compreensão, apropriação de várias premissas e intenções adotadas e posterior aceitação daquilo que se fazia e como se fazia com as crianças.

No decorrer desta prática, o registo fotográfico foi aquele que mais utilizei, seguido do registo vídeo, na medida em que a sua obtenção se tornava mais eficaz. Como tal, estes dois registos permitiram-me registar com mais detalhes, escutar e observar as crianças de forma pormenorizada as ações, quer nos contactos e nas explorações com os materiais naturais, quer nas interações e nos momentos de jogo e brincadeiras, o que implicou o uso do registo escrito pelas transições que tiveram de ser feitas, tornando todo este processo mais demorado.

Escutar as perceções das crianças face às mudanças foi um ponto importante e necessário para perceber a transformação e o impacto que esta transformação teve nos seus interesses, nas suas experiências e vivências. Estas crianças perceberam que os materiais naturais podem servir para jogar e brincar, podendo estes ser transformados por elas em qualquer coisa que queiram, que pensem e planeiem e, com eles, através de interações e de momento jogo e brincadeiras, aprendem. Constataram ainda que as mudanças no espaço com a introdução dos materiais naturais foram positivas porque criavam um ambiente mais prazeroso na sala, porque criavam muitas oportunidades de construções e de jogo e brincadeiras e porque podiam jogar e brincar sem que essas ações lhes fossem impeditivas, mesmo podendo *sujar* o espaço onde esses momentos

se proporcionavam ou até mesmo que se poderiam *sujar* se a brincadeira assim o pedisse.

De um modo geral, considero que a minha intervenção com recurso aos materiais naturais, uma vez que a inexistências e a falta de condições por parte dos adultos se faziam sentir, mostrou ser significativa para as experiências e as vivências das crianças que, por sua vez, revelaram ser bem-sucedidas consoante os desafios que às crianças foram criados. Acredito, portanto, que, se for dada a liberdade de aprender experimentalmente, elas contemplam essa liberdade na ação!

Relembrando todo o caminho percorrido, em traços gerais, o espaço pedagógico marca incontrolavelmente as interações e as relações que as crianças estabelecem entre si, num lugar onde os estímulos de descobrir, de experienciar e de aprender, como uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas. Os materiais, esses são o pano de fundo dessa moldura que permanecem e ganham uma verdadeira expressão, já que condicionam as oportunidades educativas, já que a criança faz e aprende e se desenvolve.

REFERÊNCIAS

- APEI. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Children, spaces, relations: Meta-project for an environment for young children*. Italy: Domus Academy Research Center.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-378.
- Dewey, J. (1998). *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy*. Bloomington: Indiana University Press
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Consultado em http://www.naturalthinker.net/trl/texts/Dewey,John/Dewey,_John__Democracy_And_Education.pdf
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Edwards, C. (1999). *Parceiro, Promotor de Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação*. In Edwards C., Gandini L, & Forman, G, *As Cem linguagens da Crianças* (pp. 159-176). São Paulo: Artmed.
- Ferreira, F. (2009). *As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional*, In T. Sarmento (Org.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais* (pp. 69-97) Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2004). *A Relação entre o Planeamento e a Avaliação*. In I. Siraj-Blachtford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-41). Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. A. (1999). *A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.

- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As Cem linguagens da Crianças* (pp. 159-176). São Paulo: Artmed.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância, *Escola Moderna*, (36), 6-20.
- Gaspar, M. (2004). O conceito de “zona de desenvolvimento próximo” e o papel central da educação no desenvolvimento. In Gaspar, M. (Org.), *O Projecto Mais-Pais. Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: O nome dos números e o envolvimento dos pais*, (pp. 142-144). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children’s Development, Health and Well-Being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe
- Hauser-Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K., Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: John Wiley & Sons, Inc.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemple, K. M. (2004). *Let’s be Friends: Peer Competence and Social Inclusion in Early Childhood Programs*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Kramer, S. (1999). *Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. (12.ª ed). São Paulo: Editora Ática
- Lima, J. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica. In J. Lima, (Org.), *Pais e Professores: um desafio à cooperação* (pp. 133-177). Porto: ASA.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Lino, D. (2013). Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma prática de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, pp. 47-58.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, C. R. & Delgado, A.C. (2014). Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: Uma análise dos estudos da Infância. *Saber e Educar*, 19, 106-114.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, (41-2), 207-218.
- Nicol, J. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf Approach to your Early Years Practice*. Oxon: Routledge.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In J. Oliveira-Formosinho e T. Kishimoto (Orgs), *Formação em Contexto – Uma Estratégia de Integração* (pp. 89-108) São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In Edwards C., Gandini L, & Forman, G, *As Cem linguagens da Crianças* (pp. 113-122). São Paulo: Artmed.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge
- Sá, A. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Belo Horizonte*. pp. 55-80

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@ I*, 2, 46-64.
- Silva, D. (2015). Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, (56), 101-113.
- Silva, I. (Coord.). (2016). Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar. Lisboa: Ministério de Educação/DGE
- Sim-Sim, I. Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education na Child Psychology*, 26(2), 77-89.
- Steiner, R. (2004). *A modern art of education*. Barrington: Anthroposophic Press
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, (78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Ucedo, P. & Zaldívar, J. (2013). La Pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Uma proposta teórica singular. *Bordón*, 61(1), 79-92.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Caderno de Educação de Infância*, pp. 11-13.
- Vasconcelos, T. & Matias, G. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às Práticas*, X(1), 17-41.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. (6.º ed). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. London: SAGE.

Documento interno consultado

Projecto Educativo (2014/2018)

ANEXOS

(Os anexos encontram-se gravados em formato digital no CD anexado ao relatório)