



**Daniela Sofia Minhós**

**Rosa**

**Nº 140139006**

**O Lugar dos  
Materiais Não-  
estruturados em  
Creche e Jardim de  
Infância**

Relatório do Projeto de  
Investigação

Mestrado em Educação Pré-  
escolar

(Versão Definitiva)

**janeiro 2018**

## **Constituição do Júri**

**Presidente:** Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

**Arguente:** Mestre Especialista Maria Manuela de Sousa Matos

**Orientador:** Mestre Especialista Isabel Maria Tomázio Correia

“É através do educador, que funciona como um espelho, que a criança irá ver refletida a sua própria imagem. Uma imagem de doçura, dignidade e de segurança que servirá de alicerce ao respeito por si própria e ao sentimento de confiança no mundo das coisas e dos afetos”.

*Maria Cristina Corrêa Figueira*

*(1998, pp. 46-47)*

## **Agradecimentos**

A realização do Relatório do Projeto de Investigação representa uma fase muito importante na minha vida, pois não só significa a conclusão de um ciclo académico como também significa a concretização de uma meta pessoal bastante marcante para mim. Não poderia estar mais grata por todas as pessoas, que de uma forma ou de outra, apoiaram-me incondicionalmente, ao longo de toda a Licenciatura e do Mestrado.

À minha família, mas principalmente aos meus pais, um gigante obrigada por tudo o que fizeram, fazem e continuam a fazer por mim. Obrigada por sempre acreditarem que eu sou capaz de alcançar os meus objetivos e por contribuírem para o meu futuro de uma forma tão única e protetora. Sem vocês nunca tinha chegado onde estou hoje, nem seria a mulher que sou!

Aos meus amigos de longa data que sempre me deram todo o apoio ao longo dos anos, mas principalmente nesta fase, que tiveram sempre a melhor palavra, gargalhada, riso e que me deram força e energia para terminar mais um momento crucial da minha vida. A todos eles sem exceção, obrigada por nunca deixarem de ser os melhores amigos que alguém pode ter.

Foi no Ensino Superior que encontrei pessoas que nunca pensei que iria levar para o resto da minha vida, amizades que nunca imaginei fazer, amigas que considero como irmãs. Elas nunca deixaram que eu baixasse os braços quando a vida não corria da melhor maneira. Sem elas, não teria terminado esta fase da minha vida e estou eternamente grata por ter estas quatro grandes mulheres do meu lado. Assim sendo, quero fazer um agradecimento especial, às amigas que se tornaram as pessoas mais especiais que poderia ter encontrado, obrigada à Ana, Inês, Joana e Teresa por estarem comigo aconteça o que acontecer, obrigada!

Aos meus colegas e amigos do Mestrado, que permaneceram ao meu lado, no sentido de atingir um objetivo comum, que me ajudaram e apoiaram sempre que precisei, um grande obrigada. Serão certamente magníficos profissionais, assim como são magníficas pessoas.

Quero fazer também um agradecimento especial às minhas três colegas e amigas que me acompanharam nos dois momentos de estágio, obrigada Daniela, Fátima e Viviana por todo o companheirismo, apoio e alegria que sempre partilharam comigo, obrigada por serem três pessoas maravilhosas e muito profissionais.

Agradeço a todos os professores que contribuíram para a minha formação académica, profissional e também pessoal e que sempre me auxiliaram em todos os momentos da minha formação académica. Em especial à Mestre Especialista Isabel Correia, orientadora do presente relatório, que se mostrou disponível em ajudar-me em toda a elaboração do relatório, fazendo sugestões, aconselhando-me e apoiando-me sempre que precisei, foi sem dúvida uma ajuda imprescindível e incansável.

À Professora Doutora Sofia Figueira e à Professora Doutora Ângela Lemos, orientadoras do estágio em creche e jardim de infância, que foram incansáveis sempre que precisei, que me transmitiram conhecimentos importantes sobre a prática pedagógica nos contextos, que me ajudaram a atingir objetivos e metas académicas, mas principalmente que me orientaram nas minhas incertezas, mais uma vez, obrigada!

Quero agradecer às duas educadoras cooperantes e às auxiliares da ação educativa por me terem feito sentir parte da equipa e por me terem ajudado a ultrapassar algumas dificuldades com que me deparei. Obrigada por todas as aprendizagens que me transmitiram ao longo das semanas, foram sem dúvida experiências muito enriquecedoras e que contribuíram positivamente para a construção da minha identidade profissional.

Por fim, quero agradecer a todos os bebés e crianças que fizeram com que todos estes momentos fossem possíveis e que principalmente fizeram com que eu tivesse a certeza que é esta a profissão que quero exercer!

A todos os que fizeram parte, obrigada!

## **Resumo**

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como principal objetivo compreender de que forma os educadores podem otimizar a exploração dos materiais não-estruturados e quais as estratégias que são por eles utilizadas. Também tem como propósito perceber de que modo é realizada a exploração dos materiais não-estruturados pelas crianças e qual o papel do educador nessa perspetiva. Tendo sempre em vista, compreender qual o lugar que os materiais estruturados e não-estruturados ocupam numa sala de Creche e de Jardim de Infância.

A apresentação deste relatório tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar.

Todas as experiências que vivi durante os dois momentos de estágio, em Creche e Jardim de Infância e as minhas perspetivas enquanto futura educadora de infância, estão refletidas ao longo de todo o relatório, bem como as minhas intervenções e as práticas das duas educadoras cooperantes.

Este projeto foi realizado tendo por base a metodologia da Investigação-Ação, sendo que é um método integrado nas metodologias da Investigação Qualitativa que por sua vez está integrada no Paradigma Qualitativo. A partir de uma situação-problema identificada no contexto, procurei mobilizar estratégias para melhorá-la através das minhas intervenções enquanto estagiária.

Ao longo deste relatório refleti sobre os aspetos fundamentais que constituem este estágio para melhor responder à questão de partida *“Como otimizar a exploração de materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância?”*

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Espaço; Materiais; Materiais não-estruturados; Materiais estruturados; Exploração; Creche; Jardim de Infância; Investigação-ação.

## **Abstract**

The present Investigation Project Report has as main goal understand how the educators can optimize the exploration of non-structured materials and which strategies are used by them. It also has purpose to understand how is made the exploration of non-structured materials by children's and what is the role of the educator on that perspective. Having always in mind the importance of understand which is the place that structured materials occupy in a Daycare and a Kindergarten.

The purpose of this report is to obtain a Preschool Education Master's Degree.

Every experience I have lived through during my two internships, in daycare and kindergarten respectively, as well as my expectations as a future kindergarten teacher, my interventions, and the practices of the two cooperating educators, are reflected throughout this report.

This project was carried out based on the Research-Action methodology, which is an approach integrated in the Qualitative Research methodology that in turn is included in the Interpretive Paradigm. From a fragile situation identified in the context, I tried to use some strategies to improve it through my interventions as a trainee.

Throughout this report, I have reflected on its fundamental aspects in order to better answer my initial question: "How to optimize the exploration of non-structured materials both in Daycare and Kindergarten?"

### **KEY WORDS:**

Space; Materials; Non-structured Materials; Structured Materials Exploration; Daycare; Kindergarten; Research-Action.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	4
Resumo .....	6
Abstract.....	7
Introdução.....	11
<b>Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....</b>	<b>14</b>
1. O Desenvolvimento e a Aprendizagem das Crianças.....	15
2. A Organização dos Espaços e Materiais.....	18
3. Exploração de Materiais em Creche e Jardim de Infância .....	21
4. A Organização do Espaço e dos Materiais segundo a Perspetiva do High/Scope .....	25
5. O Papel do Educador .....	26
<b>Capítulo II – Metodologia de Estudo.....</b>	<b>29</b>
1. Paradigma Interpretativo em Educação.....	30
2. A Investigação Qualitativa .....	31
3. Investigação-Ação .....	34
4. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação .....	36
4.1 Observação .....	37
4.2 Notas de Campo .....	39
4.3 Registo Multimédia - Fotografias.....	40
4.4 Análise Documental .....	40
4.5 Inquérito por Questionário.....	41

5. Os Contextos Educativos.....	41
5.1 Contexto em Creche – Instituição A .....	41
5.1.1 Descrição do Grupo .....	42
5.1.2 Descrição da Rotina.....	43
5.1.3 Descrição do Espaço .....	44
5.1.4 Descrição do Trabalho com as Famílias .....	45
5.1.5 Descrição do Trabalho de Equipa.....	46
5.2 Contexto em Jardim de Infância – Instituição B .....	47
5.2.1 Descrição do Grupo .....	48
5.2.2 Descrição da Rotina.....	48
5.2.3 Descrição do Espaço .....	50
5.2.4 Descrição do Trabalho com as Famílias .....	51
5.2.5 Descrição do Trabalho de Equipa.....	52
6. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Análise da Informação .....	53
6.1 Procedimentos de Análise do Conteúdo das Respostas ao Inquérito por Questionário .....	53
7. Dispositivos e Procedimentos de Intervenção .....	54
<b>Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção .....</b>	<b>56</b>
<b>1. Contexto de Creche .....</b>	<b>57</b>
1.1 “ <i>Como exploram as crianças os materiais estruturados e não-estruturados que lhes são propostos?</i> ” .....	57

1.2 “ <i>Quais as estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças?</i> ”? .....	61
1.3 “ <i>Que outras estratégias podemos adotar para otimizar a exploração de materiais não-estruturados?</i> ” .....	63
<b>2. Contexto de Jardim de Infância .....</b>	<b>67</b>
2.1 “ <i>Como exploram as crianças os materiais estruturados e não-estruturados que lhes são propostos?</i> ” .....	67
2.2 “ <i>Quais as estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças?</i> ” .....	71
2.3 “ <i>Que outras estratégias podemos adotar para otimizar a exploração de materiais não-estruturados?</i> ” .....	73
<b>Capítulo IV – Considerações Finais .....</b>	<b>79</b>
Referências Bibliográficas .....	87
Apêndices .....	81
Anexos .....	109

## Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, foi proposto aos alunos que elaborassem um relatório do projeto final com o objetivo de obter o grau académico de Mestre em Educação Pré-escolar. Neste sentido, o tema do relatório deveria ser encontrado a partir de uma situação-problema observada no primeiro momento de estágio.

Importa referir que, inicialmente, a escolha do meu tema estava relacionada com materiais de exploração sensorial, potenciadores do desenvolvimento do grupo em que estava inserida. Através das minhas observações iniciais, pude constatar que a educadora valorizava a construção de materiais, com o objetivo de atender às necessidades e aos interesses dos bebés da sala, pelo que construía alguns materiais como por exemplo: o móbil construído com fitas de tecido de várias texturas e cores e um cilindro colorido que produzia som quando colocado em movimento. Ao longo da minha observação, percebi que era dada uma grande importância à individualidade de cada bebé. Foi a partir desta observação que pensei que poderia introduzir melhorias através da construção de outros materiais, pois apesar de existirem vários objetos de exploração sensorial, pensei que seria importante existirem outros adequados a cada bebé da sala.

Desta forma, considerei pertinente tentar perceber de que forma a construção de materiais de exploração sensorial, adaptados às necessidades e características de cada criança em particular, contribuía para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. No entanto, em conversa com os professores e com a educadora cooperante, percebi que este tema não faria tanto sentido no contexto de jardim de infância, pois apesar desta faixa etária também experienciar através das sensações já se encontra numa fase mais evoluída, experienciando o mundo em redor de forma diferente dos bebés, pois “As crianças de idade pré-escolar movem-se no espaço de formas mais temerárias que os bebés e que as de dois, três anos – subindo uma escada, descendo um escorrega, pedalando um triciclo, descendo de trenó uma colina” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 38).

Assim sendo, e depois de alguma ponderação com a educadora cooperante de creche e com a professora orientadora do estágio, decidi estudar o tema sobre o lugar que

os materiais não-estruturados ocupam nas salas e como os educadores podem otimizar a exploração desses mesmos materiais. Posteriormente, comecei a fazer intervenções em conjunto com a educadora direcionadas para o meu tema.

O tema que escolhi é uma realidade com que nos deparamos diariamente, tanto nós como educadores como também as crianças, pois no quotidiano contactamos com um vasto leque de materiais que foram criados para uma determinada finalidade mas que, se olharmos novamente, as suas potencialidades vão muito mais além. Por exemplo, um rolo de papel higiénico quando termina o papel não significa que tenha perdido a sua utilidade. Para um bebé pode-se transformar numa torre de encaixes, para outra criança pode servir para descobrir a pintura de círculos e para outra ainda, aquele simples rolinho pode afinal transformar-se numa abelha! O rolo pode apresentar múltiplas transformações, assim, haja criatividade para o fazer!

Na minha opinião, é importante que o educador seja capaz de mobilizar este tipo de materiais não-estruturados nos desafios que faz às crianças, não apenas para otimizar a sua exploração, mas também para fornecer às crianças e bebés ferramentas e novas oportunidades para desenvolver as suas capacidades, possibilitando assim novas aprendizagens, desafios e ocasiões para potenciar a sua criatividade.

Os contextos de estágio referidos no presente relatório são distintos em duas valências, de creche e jardim de infância, nos quais estagiei durante dez semanas em cada uma delas. Importa referir que o contexto de creche será referenciado por Instituição A e o contexto de jardim de infância por Instituição B, mantendo desta forma o anonimato.

Durante os dois estágios, tive como objetivo, perceber de que forma poderia ser otimizada a exploração dos materiais não-estruturados, referindo também o lugar que os materiais estruturados ocupavam nas salas. Deste modo, ao longo dos dois estágios, fiz algumas intervenções com o intuito de otimizar a exploração de materiais não-estruturados através de diferentes explorações adequadas a cada grupo, tendo em atenção as necessidades de cada grupo como também as necessidades de cada uma das crianças em particular.

Desta forma, após definir o tema e o objetivo desta investigação foi importante formular questões que iram orientar o projeto, de modo a investigar o tema de uma forma mais aprofundada e complementando a questão de investigação-ação “*Como otimizar a*

*exploração de materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância?*”, sendo as questões adjacentes: “*Como exploram as crianças os materiais estruturados e não-estruturados que lhes são propostos?*”, “*Quais as estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças?*”, “*Que outras estratégias podemos adotar para otimizar a exploração de materiais não-estruturados?*”.

A metodologia escolhida é a investigação-ação, que está integrada nas metodologias da investigação qualitativa. Também refiro e descrevo os principais dispositivos e procedimentos de recolha de informação utilizados para responder à questão de partida.

O presente relatório está dividido em três capítulos principais, o primeiro onde descrevo o quadro teórico de referência, de seguida o segundo capítulo onde apresento a metodologia de estudo e os contextos onde decorreram os estágios. Neste capítulo também apresento os dispositivos e procedimentos de recolha de informação utilizados na investigação. Por último, refiro e descrevo o quotidiano da intervenção educativa, minha enquanto estagiária e a das educadoras de infância cooperantes.

Para concluir apresento as considerações finais após a realização de todo o relatório, aliando o que vivenciei nos contextos, a minha intervenção e a intervenção das educadoras cooperantes, como também o quadro de referência teórico de forma a enumerar algumas estratégias que possam solucionar a minha questão de partida, bem como responder a todas as perguntas que surgiram. Também referencio as aprendizagens realizadas ao longo de todo este percurso, bem como os constrangimentos com que me deparei e como também foram importantes para a evolução enquanto pessoa, mas principalmente enquanto educadora de infância.

# Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

No primeiro capítulo abordo os referenciais teóricos relativamente ao tema do meu relatório, focando-me na organização do espaço e dos materiais, bem como a exploração dos materiais estruturados e não-estruturados, evidenciando a exploração de materiais não-estruturados. Primeiramente, faço uma pequena abordagem sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem referenciando alguns dos modelos pedagógicos. Após essa análise, reflito sobre o modo como as crianças aprendem no espaço e como a sua organização contribui para o desenvolvimento das mesmas. Posteriormente, exponho os aspetos teóricos da organização do espaço e dos materiais. De seguida, foco a exploração dos materiais, mais especificamente dos materiais não-estruturados. Descrevo também a organização do espaço e dos materiais segundo a perspetiva do High/Scope, pois era este o modelo utilizado pela educadora cooperante de jardim de infância.

Por último, faço um breve apontamento sobre o papel do educador referente ao tema em questão.

## 1. O Desenvolvimento e a Aprendizagem das Crianças

*“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo”*

(Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9)

Ao longo dos estágios que realizei, independentemente do modelo pedagógico que a educadora cooperante colocava em prática, havia algo que os unia, estes aspetos em comum também vão igualmente ao encontro do que é referido nas OCEP's, ou seja, que a criança é um ser ativo no seu processo de aprendizagem, deste modo “a criança desempenha um papel dinâmico” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9). De acordo com a experiência da criança num determinado ambiente é ativa e ao mesmo tempo em que ela modifica este meio, ela é modificada por ele, em especial pela interação com outros indivíduos (Oliveira, Ana, Vitória & Ferreira, 2003, p. 29).

No Movimento da Escola Moderna, por exemplo, pratica-se uma pedagogia de cooperação educativa, em que crianças e educadores negociam atividades e projetos a desenvolver, partindo dos interesses, curiosidades e conhecimentos das primeiras, tal como é referido no site oficial do Movimento da Escola Moderna (MEM):

“O MEM propõe-se construir, através da ação dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação”.<sup>1</sup>

Tal como foi referido nos parágrafos anteriores, também o modelo High/Scope preconiza que a aprendizagem ativa surge por iniciativa da própria criança, dos seus interesses pessoais, da sua vontade de saber, explorar e conhecer o mundo. Os adultos são apenas apoiantes da ação da criança, pois a iniciativa deverá partir desta. Deste modo,

---

<sup>1</sup> In <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>

através da aprendizagem ativa a criança faz o seu progresso natural do concreto para o abstrato, de ações simples para ações mais complexas, do conhecimento das coisas para a descoberta das relações entre estas, pois:

“Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. (Post & Hohmann, 2011, p. 11).

Como referem Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira (2003), o educador quando participa na construção de conhecimentos deve entender cada criança individualmente, identificando a sua forma única de aprender e de participar nas atividades que lhe são propostas, bem como no modo como interage com os pares. Desta forma, o educador deve considerar a criança um ser ativo, que vê o mundo e a si mesma de uma forma individual, assim sendo:

“A Criança constrói assim conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo. Isso envolve assimilar aspetos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir. (idem, p. 51).

Outro ponto em comum é a importância dos afetos pois, para que a criança se desenvolva num ambiente saudável e benéfico à sua aprendizagem, é fundamental que se desenvolvam relações ricas entre adultos e crianças, tal como referem Hohmann & Weikart (2011) “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adultos e as crianças” (p. 48).

Também Brazelton & Greenspan (2004) relataram que:

“Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir o calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam [...] No entanto, aprendem não apenas por aquilo que dizemos, mas também pela forma como o dizemos e pela maneira como nos relacionamos com elas” (pp. 188-192).

Enquanto as crianças interagem com os seus pares ou com os adultos e exploram os materiais, vão conhecendo e interpretando o mundo. Elas sentem necessidade de proteção mas, ao mesmo tempo, gostam de descobrir coisas novas, explorar o meio que as rodeia e de experimentar. Se a criança for encorajada no desenvolvimento das suas habilidades, progressivamente vai dominando a sua coordenação motora e o ambiente envolvente, de forma a ganhar autonomia e confiança em si mesma e nos outros. Os autores Post & Hohmann (2011) defendem que os bebés e as crianças são exploradores, obtendo:

“a força e a coragem necessárias para avançarem todos os dias, confiam no apoio dos pais e das pessoas que cuidam deles. As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (p. 12).

O Educador tem então de ter um olhar atento sob cada criança para a conhecer melhor e compreender quais as suas necessidades, capacidades e interesses. Desta forma, conhecerá não só o grupo como um todo, mas também cada uma das crianças a fim de respeitar a sua individualidade. Como referem os autores Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira (2003),

“Com isso ele cria condições para interagir com ela adequadamente, ou seja, sendo seu parceiro nas situações: observando-a, apoiando-a, perguntando-lhe, respondendo-lhe, escutando-a, incentivando-lhe, explicando-lhe, entregando-lhe objetos, pegando-a ao colo ou rindo com ela. Com isso formam-se vínculos entre ele e a criança” (p. 70).

Neste sentido, o educador saberá quando intervir, preparando atividades que partam dos interesses das crianças e facultando-lhes os materiais, as rotinas estáveis e flexíveis e os espaços de que necessitam. Portanto, a disposição da sala deve estar estreitamente ligada às necessidades da criança para que lhe seja proporcionado um ambiente onde se sinta confortável, segura e onde possa realizar aprendizagens significativas, pois como refere Zabalza (1992) “ao configurar cada novo projeto educativo, temos de pensar em como vamos estabelecer e organizar os espaços de maneira a que se convertam num marco adequado e facilitador do que pretendemos fazer e, ao

mesmo tempo, numa estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças” (p. 122).

Os autores Oliveira, Ana, Vitória & Ferreira (2003) defendem que o desenvolvimento humano realiza-se quando o ambiente educativo é estruturado com valores e práticas, que poderão estar sujeitas a mudanças, a modificações dos seus elementos como também à transformação dos meios de ação. O desenvolvimento global da criança é “um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

## **2. A Organização do Espaço e dos Materiais**

Zabalza (1998) define espaço físico como os “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” enquanto que a definição de ambiente, refere-se ao “conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo” como os afetos, as relações entre pares, relações entre crianças e os adultos como também da sociedade envolvente (p. 232). O mesmo autor, Zabalza (1992), também definiu o espaço na educação como “uma estrutura de oportunidades”, este poderá favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento pessoal como também das atividades propostas às crianças (p. 120). Os autores Oliveira, Ana, Vitória & Ferreira (2003) afirmam que para que exista um ambiente organizado em sala é importante que se consiga o equilíbrio entre aquilo que é novo para a criança, onde ela explore e descubra o mundo à sua volta, e aquilo que lhe é familiar, ou seja, os momentos em que ela volta às ações diárias ou brincadeiras.

Quando começamos a elaborar um novo projeto educativo é necessário pensar e organizar o espaço de modo a que este seja um meio facilitador para o que pretendemos fazer ao longo do ano mas também que se traduza em oportunidades de aprendizagem para as crianças. Assim, Zabalza (1992) realça que “o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única resposta didaticamente válida é aproveitar essa capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado” (p. 122).

De acordo com Portugal (1998) as crianças e bebés possuem um desejo espontâneo de explorar o mundo através dos sentidos. Como tal, a sala deve ter materiais versáteis, com diversas texturas que dão, deste modo, a oportunidade de experimentar e descobrir o meio envolvente. Assim, o mobiliário existente deve ser apropriado à idade e ao desenvolvimento, sendo estes organizados em diferentes áreas conforme os seus objetivos e idades das crianças e bebés. O mobiliário deve ser de qualidade, devendo também respeitar as normas de segurança.

Para que as crianças se sintam seguras na exploração dos diferentes materiais, estas devem sentir-se confiantes no espaço onde estão, enfatizando a ideia Post & Hohmann (2011):

“O ambiente deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, deverá oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa [...] Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 11).

Desta forma, a organização do espaço deve estar estruturada de forma a que a criança saiba onde encontrar os materiais, tenha fácil acesso aos mesmos e ainda deva ter espaço suficiente para se poder movimentar testando todas as potencialidades dos objetos, tal como referem os autores Hohmann, Banet & Weikart (1979) “a sala precisa de espaço de arrumação visível e acessível às crianças” (p. 51), neste sentido “as crianças são capazes de ajudar a decidir onde integrar os novos materiais e o novo equipamento, podendo também fazer e colar as etiquetas” (idem, p. 76).

Gonzalez-Mena & Eyer (2014) referem que na planificação do ambiente para bebés e crianças, a segurança deve ser a primeira etapa a ser considerada, por exemplo um dos fatores que influencia a segurança é a proporção adultos/crianças, esta deve ser sempre respeitada. Para além de um ambiente seguro, é de extrema importância proporcionar um ambiente saudável com “uma boa iluminação, temperatura do ar agradável e boa ventilação contribuem para a saúde e o bem-estar de bebés e crianças no ambiente” (idem, p. 253).

De acordo com Formosinho (2011) as crianças têm o direito de crescer em espaços agradáveis, onde os adultos têm cuidado com a aparência estética do ambiente educativo, constituindo um “princípio educativo básico” (p. 12). É importante que o educador ao longo do ano letivo, mude o espaço e os materiais, dando possibilidade de novas explorações aos bebés e crianças. Esta flexibilidade vai ao encontro do modelo High/Scope, em que a organização do espaço deve ser flexível, devendo ser um espaço onde os adultos “fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171). Assim sendo, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26), pois um “espaço bem montado, no qual esteja organizado um material variado e estimulante, visível e ao alcance das crianças [dá-lhes] muito mais possibilidades de independência em relação ao adulto e de [controlo do mundo que as rodeia]” (Zabalza, 1998, p. 173).

Zabalza (1992) afirma que todas as aprendizagens realizadas pelas crianças acontecem num ambiente, onde o espaço influencia o comportamento e as aprendizagens dessas crianças, ou seja, a forma como escolhemos organizar o ambiente influencia as experiências diferenciadas que obtemos. A disposição da sala está estreitamente ligada às necessidades da criança para que lhe seja proporcionado um ambiente onde se sintam bem e possa realizar aprendizagens significativas.

A sala encontra-se assim dividida em diversas áreas cujo material é escolhido tendo em conta a idade das crianças e organizado a fim de proporcionar estímulos necessários para que se desenvolvam. Como disse Zabalza (1998), “ao proporcionar áreas de trabalho bem definidas e variadas, dá à criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso, de afirmar-se” (p. 173). Assim sendo, “a sala divide-se em áreas de trabalho bem definidas, e em cada área os materiais estão organizados logicamente e com clareza, o que permite à criança atuar de forma independente e com o máximo controlo possível sobre o ambiente que a rodeia (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 51).

Oliveira, Ana, Vitória & Ferreira (2003) explicam que as áreas da sala permitem que as crianças nela inserida interajam com um pequeno número de crianças. Este pequeno grupo é facilitador de uma melhor “coordenação das ações das crianças, o que leva à criação de um enredo único de brincadeira, aumentando a troca e aperfeiçoando a linguagem” (p. 84). O êxito das áreas em dar condições propícias ao aumento das brincadeiras entre pares depende da forma como o educador observa “a maneira como as crianças ocupam e utilizam os espaços, modificando-os em função dos interesses das crianças” (idem, p. 84).

Face ao exposto, as autoras Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) consideram que cabe ao educador organizar:

“Os espaços de educação pré-escolar [sabendo que estes] podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26).

### **3. Exploração de Materiais em Creche e Jardim de Infância**

Post & Hohmann (2011) mencionam que os bebês e crianças pequenas possuem necessidade de obter experiências sensoriais, pois exploram os objetos e materiais para descobrirem as suas propriedades, como funcionam e o que fazem. Tendo em conta a abordagem High/Scope, a interação das crianças com o Mundo em seu redor é vastíssima e bastante interativa, desta forma, a interação e exploração de materiais contribui para o desenvolvimento da criança, pois:

“o que começa por ser um movimento ocasional - acenar com uma colher de pau e acidentalmente bater com ela num caixote de papelão - conduz a uma descoberta fascinante e é intencionalmente repetida vezes sem conta. [...] Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental, conduzirá as crianças a sequências cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas” (Post & Hohmann, 2011, p. 26).

Zabalza (1998), refere que:

“uma sala de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas, tamanhos” (p. 53).

Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) salientam a importância dos materiais pedagógicos, no sentido de criarem “oportunidades, [serem] responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos [...] serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver” (p. 17).

Os materiais podem dividir-se em materiais estruturados e materiais não-estruturados. Ribeiro (1995) citado por Botas (2008, p. 27) propõe que os materiais estruturados correspondem a materiais manipuláveis e “que subjacente à sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente pelo menos um fim educativo” (p. 6). Deste modo os materiais estruturados apresentam uma finalidade pré-concebida. Assim, Botas (2008) define materiais não-estruturados “como aqueles que ao [serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade do educador]” (p. 27). Os materiais não-estruturados, ou seja, objetos que contactamos em diversos momentos da nossa rotina diária que com uma nova perspectiva podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados, tendo múltiplas finalidades ao contrário dos materiais estruturados que são construídos para uma determinada finalidade. Este tipo de material pode ser utilizado pela criança, estando ao seu critério a forma como utiliza a imaginação e a criatividade. Por exemplo, as molas da roupa podem potenciar a motricidade fina, o conceito de número e de quantidade ou o pensamento lógico. Como referem Spodek & Saracho (1998):

“Muitos materiais pedagógicos úteis não têm que ser comprados. O professor pode coletar materiais que seriam postos fora ou até mesmo envolver as crianças e os pais nesse processo. Grãos de feijão e cascalho podem ser usados para contar tão bem como qualquer outro material de matemática que sido cuidadosamente planejado” (p. 133).

Também Aharoni (2008) defende que bebês e crianças nos primeiros anos de vida “devem explorar e manipular um vasto leque de materiais, desde botões, palhinhas, paus, até materiais mais complexos” (p. 21).

Post & Hohmann (2011) definem as características dos materiais versáteis, referindo serem materiais “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p. 115). Assim, os materiais não-estruturados permitem que o bebê ou a criança os explorem, de forma livre e diferenciada, ou seja, também estes são materiais versáteis que permitem que exista uma exploração diversificada por parte das crianças e bebês, sendo que “dar uma grande variedade de materiais versáteis a bebês e crianças de tenra idade [...] faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (idem, p. 115).

Gomes (2011) dá exemplos de materiais que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas com bebês e crianças:

“ Caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados são excelente matéria-prima para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas” (p. 11).

Talbot e Frost (1989) citados por Hohmann & Weikart (2011) referem que:

“quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de agir sobre ele” (p. 161).

Hohmann & Weikart (2011) também consideram que os materiais não-estruturados permitem que a criança defina o que quer e o que pode fazer com eles. Estes materiais permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetos e materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa. A aprendizagem ativa tem como objetivo que cada criança aprenda

pela sua própria ação, vivendo experiências diretas e imediatas, de forma a construírem o conhecimento dando deste modo sentido ao meio envolvente.

Se pensarmos na variedade de contextos educativos existentes, podemos encontrar alguns destes com fracos recursos económicos, tendo em conta a comunidade local onde estão inseridos. Assim, podemos optar pelo uso de materiais que estão ao nosso alcance, sem despende de recursos monetários. Deste modo, não privamos as crianças de aceder a experiências e desafios que de outra forma não seria possível proporcionar-lhes, por esta razão “trata-se de transformar o que é deitado fora em experiências de aprendizagem para as crianças, o que tem um sentido, quer para as crianças, quer para a comunidade a que pertencem” (Buckingham, 2011, p. 31).

Nesta ordem de ideias o autor Buckingham (2011) dá algumas indicações sobre como tornar o lixo de uns nos tesouros de outros:

- Divirta-se procurando os materiais e arranando pessoas para ajudar;
- Improvise com os materiais, observe como as crianças os utilizam e depois adapte as suas ideias;
- Apresente os recursos de forma organizada e torne-os atrativos para que as crianças os explorem. Simplifique;
- Não se esqueça de dar às crianças tempo e liberdade para explorarem, descobrirem, manipularem e exercitarem-se para perceber como os objetos reais funcionam;
- Tenha em conta certos aspetos como espaço, localização, organização, armazenamento e manutenção do equipamento;
- E utilize os nomes corretos de todos os objetos.

(idem, p. 31).

#### **4. A Organização do Espaço e dos Materiais segundo a Perspetiva do High/Scope**

Para compreender a dinâmica da organização do espaço de acordo com a perspetiva do modelo curricular High/Scope, faço uma breve apresentação dos cinco princípios que caracterizam o modelo curricular High/Scope segundo os autores Hohmann & Weikart (2011):

1. **Aprendizagem pela ação:** a aprendizagem ativa tem como objetivo que cada criança aprenda pela sua própria ação, vivendo experiências diretas e imediatas, de forma a construírem o conhecimento, dando deste modo sentido ao meio envolvente;
2. **Interação adulto-criança:** o adulto é um apoiante durante as conversas e as brincadeiras, ouvindo e encorajando a resolver os seus problemas. O adulto ao longo do tempo vai compreendendo a forma como as crianças estruturam o pensamento;
3. **Ambiente de aprendizagem:** o espaço e os materiais inseridos no meio influenciam o comportamento das crianças como também dos adultos. Um ambiente onde a aprendizagem ativa está implícita, permite às crianças terem oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Desta forma, os adultos organizam o espaço de modo a apoiar os interesses das crianças, dividindo a sala em áreas;
4. **Rotina diária:** é planeada pelos adultos permitindo à criança antecipar o que irá acontecer no momento seguinte. A criança sente-se segura por perceber qual é o momento seguinte da rotina. O modelo High/Scope envolve o processo planear fazer e recordar, este permite à criança planear e antecipar o que quer fazer e posteriormente refletir sobre o que fez;
5. **Avaliação:** a avaliação implica que os adultos realizem diversas tarefas através do trabalho em equipa.

Desde muito cedo que os bebés e crianças sentem-se interessados em explorar o meio envolvente e todos os elementos associados a este. A apoiar esta ideia o modelo

High/Scope refere que existe uma enorme interação das crianças com os materiais e o mundo que as rodeia, nos seguintes termos:

“À medida que os bebés e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 26).

Hohmann, Banet & Weikart (1979) afirmam que é necessário que exista espaço para que as crianças aprendam através das suas próprias ações, onde se possam movimentar e expressar, deste modo o espaço é crucial para que se desenvolva uma aprendizagem ativa na sala. Tal como os autores referem, “o arranjo de uma sala de atividades de orientação cognitivista reflete a crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas, este arranjo reflete os princípios do educador responsável pela sala” (idem, pp. 51-53).

De acordo com o modelo High/Scope, os autores Post & Hohmann (2011) referem que os bebés e as crianças pequenas exploram os objetos com o intuito de descobrirem as suas características e a forma como se comportam, estas envolvem-se em algumas experiências-chave:

1. “Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz”;
2. “Descobrir a permanência do objeto”;
3. “Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes”.

(idem, pp. 47- 48)

## **5. O Papel do Educador**

De acordo com Horn (2004), é crucial que a criança interaja num espaço repleto de uma enorme diversidade de objetos onde permita que esta possa criar, imaginar e construir, deste modo “o “povoamento” do meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar é fundamental para o seu desenvolvimento” (p. 19). Assim os autores Hohmann, Banet & Weikart (1979) referem que os adultos podem acrescentar áreas ao longo de todo o ano, conforme os interesses

das crianças. Para que o educador possa tomar certas decisões sobre o espaço tem que fazer observações sobre como as suas crianças “ocupam o espaço físico, como diferentes objetos são por elas utilizados, as situações em que as interações envolvendo as crianças são mais prolongadas, as atividades das quais elas mais tomam parte” (Oliveira, Ana, Vitória & Ferreira, 2003, p. 70).

A mudança de áreas pode ocorrer, pois as crianças podem não utilizar regularmente uma determinada área, as crianças já conhecem as áreas iniciais, ou até mesmo após uma visita ao exterior que desperte interesse do grupo e desta forma se planifique uma nova área na sala. Assim sendo, as crianças estão aptas para decidir e também ajudar onde se podem colocar novos materiais e novas áreas. Deste modo “interessa assegurarmo-nos de que vamos utilizar a oportunidade que as alterações da sala oferecem para conversar com as crianças” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 76).

Zabalza (1992) afirma que quando se entra numa sala é possível ver como esta está organizada, e deste modo entendemos a prática pedagógica desse educador, percebendo assim, o modo como trabalha, pois “a forma como organizarmos e utilizarmos o espaço físico da sala constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (p. 124). Na mesma linha de pensamento também Hohmann, Banet & Weikart (1979) defendem esta ideia, pois referem que “o arranjo da sala reflete os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de atividades” (p. 51).

De acordo com Oliveira, Ana, Vitória & Ferreira (2003), a relação que se estabelece entre educador e criança é fundamental para as aprendizagens. A forma como sugere as propostas, a confiança que o educador demonstra na capacidade da criança para realizar um novo desafio, a sensibilidade de entender o ritmo e as diferentes necessidades de cada criança, construindo com ela situações e dando significados, são fatores fulcrais. Quanto às interações estabelecidas “adulto-criança, criança-criança e criança-mundo físico e social. Cabe ao educador cuidar desta organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados” (idem, p. 69). O autor Carvalho M. (1998) refere que esta organização permite que ao:

“estruturar o espaço para promover interações entre crianças, torna-se muito mais disponível para estabelecer contacto com uma criança individualmente ou com um subgrupo, contribuindo para a

melhoria da qualidade do atendimento coletivo de crianças pequenas” (p. 132).

Assim, Zabalza (1992) refere que “não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (p. 123), pois como afirmam os autores Meneghini & Campos-de-Carvalho (2003) “os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente físico e social, fornecido pelos adultos, que os organizam de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas sócio-culturais sobre os comportamentos e desenvolvimento infantis” (p. 367).

# Capítulo II – Metodologia do Estudo<sup>2</sup>

No presente capítulo apresento a metodologia utilizada neste projeto de investigação, nomeadamente a investigação-ação. O capítulo parte do carácter mais abrangente para o carácter mais específico. Primeiramente descrevo o paradigma interpretativo, de seguida explícito a metodologia em que se enquadra o meu estudo, nomeadamente a investigação qualitativa. Posteriormente, apresento a investigação-ação referindo os seus objetivos e características, bem como exponho os dispositivos e procedimentos de recolha de informação utilizados.

Por último, descrevo os contextos educativos onde decorreram os dois estágios, em creche e jardim de infância, descrevendo os grupos, as respetivas rotinas, a organização dos espaços, o trabalho com as famílias, bem como o trabalho em equipa. O estágio em creche realizou-se de 13 de outubro a 17 de dezembro de 2014, e o estágio em jardim de infância de 2 de março a 20 de maio de 2015.

---

<sup>2</sup> O capítulo baseia-se nas produções académicas realizadas na Unidade Curricular de Seminário de Investigação e Projeto

## 1. Paradigma Interpretativo em Educação

Na perspetiva de Colás (1992, citado por Aires, 2011) a expansão da educação a nível mundial desencadeou-se a necessidade de estudar, descrever e analisar diversos tipos de problemas de uma forma rigorosa e prática, proporcionando assim, a exploração, a crítica e a reflexão de inúmeras questões metodológicas, justificando socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas.

De acordo com o autor Guba (1990, citado por Aires, 2011) o paradigma, ou esquema interpretativo é definido como “um conjunto de crenças que orientam a ação” (p. 18). Tendo em conta o paradigma, as exigências feitas ao investigador vão sendo diferenciadas. O mesmo acontece com as questões que são colocadas pelo investigador, bem como as respetivas interpretações que realiza sobre os problemas.

A investigação interpretativa possui três atributos para o autor Jacob (1988, citado por Walsh, Tobin & Graue, 2002): “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (p. 1038). Também Spindlers (1982 citado por Walsh, Tobin & Graue, 2002) contribuiu com mais dois atributos: “as observações são contextualizadas, tanto no cenário imediato como em contextos mais amplos, nos quais o cenário imediato está inscrito; e a observação é prolongada e repetitiva” (p. 1038). Importa acrescentar que a investigação e o seu significado apenas se alcança “através do diálogo e da negociação entre o investigador e o sujeito” (idem, p. 1038).

Os autores Walsh, Tobin & Graue (2002) afirmam que a investigação interpretativa obriga a que o investigador e o sujeito se observem a si próprios de uma outra perspetiva. O cerne da investigação passa pela compreensão do significado que as pessoas constroem através das ações que exercem no quotidiano, assim, as ações “situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interativos dos participantes” (Bruner, 1990, p. 19 citado por Walsh, Tobin & Graue 2002, p. 1039).

De acordo com os mesmos autores acima referidos, a investigação interpretativa possibilita o acesso às questões contextuais, que por sua vez dão sentido às conclusões

dos trabalhos de investigação, deste modo, proporciona interpretações que permitem compreender os trabalhos positivistas existentes. Esta é acessível, não apenas por estar escrita numa linguagem cujo público não são somente os especialistas, mas sim porque, “em vez de encarar os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores” (p. 1040). Tal como afirma Erickson “os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e ação locais; ele é basilar na prática educativa” (Erickson, 1986, p. 156 citado por Walsh, Tobin & Graue 2002, p. 1040).

## **2. A Investigação Qualitativa**

Segundo os autores Walsh, Tobin & Graue (2002) a investigação abrange duas grandes metodologias de investigação que diferem umas das outras. A metodologia quantitativa está relacionada com dados numéricos, ao contrário da metodologia qualitativa que é descritiva e é realizada através de registos, escritos e fotográficos. As metodologias qualitativas “divergem dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação” (p. 1037). A investigação qualitativa caracteriza-se por ser bastante variada e insere-se em diversas práticas teóricas e metodológicas.

Erickson, citado por Walsh, Tobin & Graue (2002) defendia que interpretativo é um termo mais inclusivo que impede as conotações não-quantitativas que o termo qualitativo adquiriu e o interesse comum presente nas abordagens ao “significado humano da vida social e a sua elucidação e explanação pelo investigador” (p. 1038).

As diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desenvolvem de uma forma simples e sequenciada, pois de acordo com Colás (1998, in Aires, 2011) as fases do processo relacionam-se entre a teoria, as estratégias de pesquisa, os procedimentos de recolha e respetiva análise da informação, a avaliação e a apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

De acordo com Denzin & Lincoln (1994) citado por Aires (2011), o processo de investigação qualitativa é definido pela inter-relação de três níveis de atividade genérica, estando estes subjugados a uma grande variedade de terminologias, a teoria, o método e

análise, a ontologia e a epistemologia e a metodologia. Definindo o processo de investigação qualitativa, Denzin (1994, citado por Aires, 2011) realça que este é “uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor” (p. 16). No campo, o investigador faz a “pesquisa no terreno” com o objetivo de alcançar a informação, estando orientado por duas perspetivas: persuasão científica (descreve a realidade) e a persuasão epistemológica (define o modo como se capta e compreende a realidade). Este procedimento é caracterizado por ser extremamente reflexivo e complexo. O investigador depois de realizar o trabalho de campo procede à elaboração do “texto de campo” (p. 16).

Baseando-se noutros autores, abaixo mencionados, Aires (2011) refere que o processo de pesquisa evolui em seis níveis diferentes, mas que estão interligados entre si:

1. Investigador;
2. Paradigmas de investigação;
3. Estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos;
4. Técnicas de recolha de materiais empíricos;
5. Métodos de análise de informação;
6. Avaliação e conclusão do projeto de pesquisa.

(Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995  
citados por Aires, 2011, p. 16).

Bogdan & Biklen (1994) referem cinco características diferentes sobre a investigação qualitativa, que em seguida enunciarei:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47), ou seja a investigação qualitativa é *naturalista*. O investigador está envolvido num determinado contexto ou ambiente, porque preocupa-se com o contexto e porque acredita que as ações podem ser compreendidas, de uma melhor forma, quando são observadas no ambiente onde ocorrem. O investigador qualitativo afirma que o comportamento humano é influenciado pelo contexto onde decorre determinada situação;

2. A investigação qualitativa é *descritiva*, onde são utilizadas palavras e imagens e não números. “Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (p. 48). Deste modo, o investigador faz a análise de todas as informações retiradas do contexto (notas de campo, entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais e registos oficiais), respeitando sempre a forma como foram registadas e transcritas;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49). Na investigação qualitativa, importa conhecer e estudar em primeiro lugar as estratégias que o educador utiliza para combater uma determinada situação problemática. Posteriormente, é estudado o modo como essas atitudes influenciam o ambiente educativo e as interações com as crianças;
4. A investigação qualitativa não tem como objetivo confirmar hipóteses antecipadas, mas sim, construí-las ao longo da investigação, ou seja, o investigador analisa os dados de forma indutiva. Os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50);
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50), ou seja, é *significativa*. O investigador interessa-se pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vivências, sendo os significados extremamente importantes. O investigador qualitativo preocupa-se a certificar-se se está a compreender as diferentes perspetivas de forma real e fidedigna.

Para Fine & Sandstrom (1988, p. 12, citados por Walsh, Tobin & Graue, 2002) a investigação qualitativa tem como objetivo conhecer as crianças, entendendo a forma como estas veem o mundo ao seu redor, assim sendo, “a um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e

que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes” (p. 1051).

### 3. Investigação-Ação

Watts (1985, citado por Coutinho et al, 2009) define que a “investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (p. 358). Alguns autores definem cinco características da Investigação-Ação:

1. **Participativa e colaborativa:** todos os intervenientes são implicados neste tipo de investigação (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al, 2005);
2. **Prática e interventiva:** não se limita a descrever e estudar um contexto, pois intervém nessa realidade (Coutinho, 2005, citado por Coutinho et al, 2009);
3. **Cíclica:** existe uma grande ligação entre prática e teoria, envolvendo uma “espiral de ciclos” (p. 363), onde as descobertas iniciais podem produzir mudanças, sendo implementadas no ciclo seguinte (Cortesão, 1998 citado por Coutinho et al, 2009);
4. **Crítica:** atuam de modo a modificar algumas retrições que poderão ser impostas (Zuber-Skerritt, 1992 citado por Coutinho et al, 2009);
5. **Auto-avaliativa:** as mudanças realizadas estão em constante avaliação (Coutinho et al, 2009).

A investigação-ação como estratégia de atuação, para o autor Sanches (2005), pode desenvolver profissionais que refletem e intervêm, que são ativos nos contextos onde estão inseridos, que estruturam práticas desafiantes, pertinentes e adequadas a cada contexto em que se inserem, de forma a “chegar à explicitação de um modelo de atuação que usa a investigação-ação em práticas de educação inclusiva” (p. 127). O mesmo autor refere que a investigação, tradicionalmente, é caracterizada por dois tipos diferentes, nomeadamente a investigação fundamental e a investigação aplicada. A investigação fundamental tem como objetivo aumentar o conhecimento geral, enquanto a investigação aplicada tem como objetivo produzir resultados que possam dar origem a programas melhorados, bem como na sua implementação. Estes dois tipos de investigação são utilizados com mais frequência no campo educativo, com o objetivo de melhorar aspetos da vida das pessoas através de mudanças. A investigação-ação faz parte da investigação

aplicada, sendo o seu objetivo promover a “mudança social, enfocada [...] no campo educativo” (p. 127).

Podemos distinguir os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo o autor Schon (1983, citado por Coutinho et al, 2009) a reflexão na ação ocorre durante a prática educativa, esta inclui um processo de observação, a reflexão sobre a ação consiste em refletir e rever o que se realizou durante a prática e a reflexão sobre a reflexão na ação que contribui para a mudança e o melhoramento de determinada situação educativa.

Os autores Bogdan & Bicklen (1994) afirmam que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Esta metodologia é muito vantajosa, pois pode ser utilizada em determinadas circunstâncias, no caso em questão, à educação, tendo como objetivo principal, que o investigador se envolva de forma ativa na investigação que realiza. No que diz respeito à educação, é o professor ou o educador, o responsável pela investigação dentro da sala de aula, bem como em tentar solucionar os problemas e imprevistos que surjam.

De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação promove uma transformação social credível, assim “ [na] investigação-ação os investigadores agem como cidadãos que permitem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informação” (p. 266).

A investigação-ação envolve “planear, atuar, observar e refletir” sobre o que se pratica, de forma a promover mudanças positivas sobre a prática educativa (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al, 2009, p. 363). Coutinho et al, (2009) referem que são metas da investigação-ação: melhorar e transformar a prática ao mesmo tempo que a compreendemos; relacionar a investigação, a ação e a formação; aproximar-se da realidade de modo a promover o conhecimento; fazer com que os educadores sejam os tenham os principais papéis da investigação.

Ficher (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) afirma que a investigação-ação “é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Defende que este processo desenvolve-se durante o projeto e possui as seguintes etapas:

- 1. Planear com flexibilidade:** o investigador deve refletir sobre a sua experiência e a experiência dos outros, a observação, a avaliação das suas práticas, e as mudanças que essa avaliação possibilita;
- 2. Agir:** nesta etapa estão envolvidas todas as formas de pesquisa do terreno, de forma a encontrar os “padrões ou discrepâncias” (Altrichter et al., 1996, citado por Ficher, 2001) das práticas do educador, através da observação do registo, deste modo as questões iniciais vão-se clarificando cada vez mais;
- 3. Refletir:** consiste na análise crítica das observações realizadas, com o objetivo de “descobrir as crenças e os esquemas de referência subsumidos nas práticas do investigador” (p. 82);
- 4. Avaliar/validar:** avaliação das decisões tomadas e observação das consequências decorrentes;
- 5. Dialogar:** nesta etapa encontram-se as “estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações com os colegas, ou eventuais amigos críticos, até se chegar à versão final de um relatório escrito. A colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem-sucedido, isto é, tenha qualidade” (p. 82).

#### **4. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Recolha de Informação**

Walsh, Tobin & Graue (2002) salientam que existem três formas que o investigador interpretativo pode utilizar para recolher informação numa investigação deste carácter, sendo elas a observação, a entrevista e a análise documental.

Como refere Colás (1992, citado por Aires, 2011) numa metodologia qualitativa as técnicas de recolha de dados estão divididas em dois grupos, as técnicas diretas e as técnicas indiretas. Dentro das técnicas diretas existem a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida. Nas técnicas indiretas estão inseridos os documentos oficiais (registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, entre outros) e os restantes documentos (diários, cartas, autobiografias, entre outros).

Existem três categorias de técnicas e instrumentos de recolha de dados segundo António Latorre (2003, citado por Aires, 2011):

- ✓ **Técnicas baseadas na observação:** centradas na perspetiva do investigador;
- ✓ **Técnicas baseadas na conversação:** centradas na perspetiva dos participantes;
- ✓ **Análise de documentos:** pressupõem uma pesquisa e leitura de documentos escritos.

Bruyne et al (citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012) designam que fazem parte da recolha de dados: “o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma direta sistemática ou uma forma participante, e a análise documental” (p. 143). O autor Sanches (2005) defende que o cruzamento de todas as informações recolhidas com as diversas técnicas utilizadas e a sua interpretação permite compreender a situação problemática.

Tendo em conta o meu tema da investigação, optei por utilizar os seguintes dispositivos e procedimentos de recolha de informação: as notas de campo, registando num bloco de notas todas as intervenções no contexto que considere relevantes para a minha investigação, a observação-participante, os registos de multimédia (fotografias), a análise documental e o inquérito por questionário fornecido a cada uma das educadoras dos dois contextos em que estagiei.

## 4.1 Observação

Aires (2011) considera que a observação consiste na recolha de informação de forma consistente e regular, através do contacto direto com situações particulares. A observação qualitativa é essencialmente naturalista, possuindo um carácter intencional e sistemático (Adler & Adler, 1994, citado por Aires, 2011).

De acordo com Máximo-Esteves (2008) a observação consiste em obter o conhecimento real das situações que decorrem num determinado contexto. Afirma que a observação deve ser treinada, “todavia a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 87).

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2012) defendem que na observação-participante o investigador é “o instrumento principal de observação” (p. 155), ou seja,

ele compreende o mundo social de uma perspectiva vista do seu interior, partilhando “a condição humana dos indivíduos que observa” (p. 155). O investigador pode aceder às ideias das outras pessoas, pois partilha as mesmas vivências e também os mesmos problemas que eles, deste modo existe uma interação entre o observador e o observado e vice-versa através da observação.

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2012) afirmam que a observação tem como intuito a recolha de dados sobre todas as ações, perspectivas e vivências, apenas é possível esta recolha pois o observador está presente, partilhando as mesmas perspectivas, desta forma:

“A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nelas vivem (idem, p. 155).

Os autores Pourtois & Desmet (1998, citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012) referem que o investigador procura investigar ao máximo todas as informações sobre a situação, estando inserido na vida dos intervenientes. Por outro lado, Evertson e Green (1986, citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2012) afirmam que a observação-participante pode caracterizar-se por ser mais ativa ou mais passiva, consoante o envolvimento do observador. Na participação ativa, o investigador participa e regista as ocorrências após o seu acontecimento, enquanto que na participação passiva o investigador não participa nos acontecimentos, observando apenas do exterior e registando no momento em que ocorrem.

A observação de cada criança é uma forma de valorizar a sua individualidade como também é uma maneira de, enquanto equipa, conhecer as características emocionais e comportamentais, as preferências e os gostos de cada uma. Um olhar atento e observador sobre cada ação individual, mas também sobre cada ação do grupo permite que a equipa, a cada dia que passa, conheça cada vez melhor o seu grupo. A observação das interações com os pares permite-nos refletir sobre as suas competências relacionais e comunicacionais.

Durante o estágio foram várias as situações educativas com que me deparei e tive oportunidade de refletir sobre elas com as educadoras cooperantes, e por vezes com a restante equipa pedagógica. Após observar é importante que exista um registo do que se

observou para que nenhum pormenor escape através do passar do tempo. Apenas com esse registo é possível refletir e compreender aquilo que observámos, desta forma, ao longo do estágio, utilizei um caderno, onde registei momentos e situações educativas que observei (v. apêndice III e apêndice IV). Ao longo dos dois momentos de estágio, a observação foi a principal fonte de recolha de informação por mim utilizada. Como futura Educadora de Infância, a observação é um instrumento muito importante na minha prática, esta permite-me analisar e posteriormente refletir sobre a minha prática educativa, fazendo mudanças no sentido de melhorá-la.

## **4.2 Notas de Campo**

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e [refletindo] sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 152). As notas de campo consistem em dois tipos de materiais: o descritivo que consiste em “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” e o reflexivo, que compreende a perspetiva e o “ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (idem, p. 152).

Os mesmos autores referem que o sucesso de uma observação-participante é baseada em notas de campo, estas devem ser caracterizadas por serem “detalhadas, precisas e extensivas” (idem, p. 150), tanto neste tipo de investigação qualitativa, como em outras. O investigador regista objetivamente os pormenores que observou no campo, sendo que a parte descritiva das notas de campo corresponde à mais descritiva, no entanto devem ser simples, completas e claras.

Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2012) confirmam que o investigador anota e descreve os diferentes elementos, textualmente, como também as conversas de quem observa. Através destes relatos, o investigador reúne as informações sobre “o local no qual evoluem os atores bem como a sua perceção da situação que eles vivem, das suas expectativas e das suas necessidades” (p. 158). Deste modo, estes documentos possibilitam esclarecer objetivamente através da compreensão da realidade.

Tendo em conta a observação-participante que realizei, senti algumas dificuldades em registar no momento exato todas as minhas notas de campo, deste modo, optei por

registar algumas das minhas observações nos momentos de pausa (almoço ou momentos mais calmos da rotina). Por vezes, consegui registar pequenas informações no momento em que sucediam, quando era possível, não comprometendo assim, tanto o comportamento dos intervenientes como também o meu. Optei por registar posteriormente, nos momentos em que o acontecimento ainda estava presente na minha memória de forma a não descurar nenhum pormenor (v. apêndice III e apêndice IV).

### **4.3 Registo Multimédia – Fotografias**

Tendo em conta Bogdan & Biklen (1994), as fotografias permitem-nos aceder a dados bastante descritivos, estas são utilizadas para compreender o “subjeto e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). São divididas em duas categorias, as que foram tiradas pelo próprio investigador e as que foram concebidas por outras pessoas, estas fotografias podem ser utilizadas na investigação educacional qualitativa.

As fotografias possibilitaram-me aceder a detalhes mais pormenorizados e ajudaram-me a complementar as notas de campo, permitiram-me também, refletir melhor sobre as minhas observações. Na minha investigação utilizei as duas categorias de fotografias, tendo utilizado fotografias tiradas por mim e outras tiradas pelas educadoras cooperantes (v. apêndices X e XI, v. anexo I).

### **4.4 Análise Documental**

A análise de conteúdo, segundo os autores Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2012), corresponde a um complemento na investigação qualitativa, ou seja, “é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p. 144). De acordo com Walsh, Tobin & Graue (2002) “a análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto” (p. 1055), deste modo na investigação interpretativa de uma sala estão inseridas as fichas de avaliação, comunicações entre a escola e a família, planificações e registo do trabalho dos alunos.

Acedi aos documentos oficiais relativos ao contexto de creche e de jardim de infância, permitindo identificar através dos projetos pedagógicos de sala e de instituição algumas informações cruciais para compreender melhor o contexto onde estava inserida.

#### **4.5 Inquérito por Questionário**

De acordo com os autores Carmo & Ferreira (1998) o inquérito por questionário difere do inquérito por entrevista, pois não requer a interação presencial entre o investigador e o inquirido. É importante ter em atenção a forma como são redigidas as perguntas, estas devem ser claras e objetivas, pois “não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição” (p. 138). As perguntas devem ser caracterizadas por estarem inseridas num sistema bastante organizado, apenas deste modo pode-se garantir “uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde” (p. 138).

Relativamente ao presente relatório, considerei pertinente realizar o inquérito por questionário às duas educadoras cooperantes de modo a perceber as conceções que tinham sobre o tema em estudo. No entanto, apenas a educadora cooperante de creche enviou as suas respostas. O facto de não ter tido acesso às respostas da educadora cooperante de jardim de infância fez com que não conseguisse comparar as minhas observações e registos sobre a prática desta com a sua reflexão pessoal, como também não tive oportunidade de compreender a sua conceção acerca do tema em questão (v. anexo II).

### **5. Os Contextos Educativos**

#### **5.1 Contexto em Creche – Instituição A**

O estatuto jurídico da Instituição A correspondia a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), foi inaugurada em 2012, localizando-se na cidade de Setúbal. Possuía capacidade para 39 crianças distribuídas por três salas: 1º Berçário (dos 3 aos 12 meses) com capacidade para 8 crianças; Sala dos 12 aos 24 meses com capacidade para 13 crianças e Sala dos 24 aos 36 meses com capacidade para 18 crianças.

A organização interna da instituição era constituída pela coordenadora pedagógica que também era educadora responsável por uma das salas, duas educadoras de infância, cinco auxiliares da ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais e uma técnica de psicomotricidade. Relativamente ao funcionamento da equipa educativa, a educadora acompanhava o grupo durante os três anos que as crianças permaneciam naquela instituição. Por sua vez, apenas uma das auxiliares acompanhava a educadora e o grupo, permanecendo assim na sala a outra auxiliar, com um novo grupo e uma nova sala.

O espaço físico desta instituição funcionava numa casa com dois pisos, estando esta construída de acordo com as normas estabelecidas e com os materiais adequados a este tipo específico de construção. A creche dispunha de dois espaços no exterior, um em cada piso, equipados com materiais adequados às faixas etárias (com escorrega e casinha). No espaço exterior no primeiro piso, existia também a hora que foi projetada por uma das educadoras.

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição A, a filosofia da instituição funcionava em torno do trabalho de equipa sendo que tinha como objetivo em comum funcionar “como um conjunto de estratégias que permite balizar todo o processo de desenvolvimento e crescimento da criança, conduzindo à prestação de um serviço de qualidade a todos os níveis” (p. 2).

### **5.1.1 Descrição do Grupo**

O grupo era constituído por sete bebés, três meninas e quatro meninos existindo assim um equilíbrio em relação ao género, tendo estas idades compreendidas entre os quatro e os onze meses.

Através de observações realizadas no dia-a-dia, consegui constatar que era um grupo calmo, bem-disposto e bastante coordenado face aos horários da rotina, sendo que na hora da sesta quase todos os bebés dormiam ao mesmo tempo. Os bebés interagiam uns com os outros, tirando os brinquedos, tentando alcançar o par, falando entre si, imitando-se por vezes.

### 5.1.2 Descrição da Rotina

A rotina na sala caracterizava-se por ser uma rotina flexível que valorizava e respeitava os diferentes ritmos e necessidades de cada bebé. Assim sendo, os diversos momentos do dia não possuíam horas previamente estabelecidas, cada bebé tinha o seu próprio ritmo. Assim estes horários eram ajustados tendo em conta as necessidades individuais como também as de grupo. Apesar de ser uma rotina flexível, esta também caracterizava-se por ser previsível para que desta forma se transmitisse segurança aos bebés.

No momento de **Acolhimento** os bebés eram recebidos pelos vários elementos da equipa pedagógica dependendo de quem estava presente e disponível para os receber, sendo que a auxiliar que os recebia de manhã não era a mesma que fazia o momento do regresso à família, pois estas realizavam horários distintos. Quando o acolhimento era realizado no horário da educadora cooperante era esta que, por norma, recebia os bebés e as suas famílias.

As **Refeições** eram realizadas na sala, nas cadeiras adequadas à faixa etária dos bebés. Quando os bebés chegavam à sala acompanhadas pelos pais, um dos elementos da equipa pedagógica que os recebia, perguntava sempre a hora da última refeição que tinha sido dada ao bebé em casa, para que desta forma, o resto do dia fosse programado em função dessa hora, sendo que na sua maioria, os bebés comiam de três em três horas.

O momento da **Higiene** era realizado na sala de fraldário, sendo efetuada por todos os elementos da equipa pedagógica. Cada um dos bebés tinha os seus objetos pessoais numa caixa devidamente identificada com o seu nome. Existia também outra caixa individual onde eram guardadas roupas, babetes e objetos que fossem necessários no dia-a-dia na creche.

O momento de **Repouso** era realizado na sala de berços e cada um dos bebés tinha o seu próprio berço com os seus objetos pessoais trazidos de casa (lençóis, fralda, chucha, entre outros). Na sala eram respeitados as necessidades e os ritmos de cada bebé, deste modo era-lhes proporcionado um ambiente calmo e tranquilo face às necessidades de repouso de cada um.

Os momentos de **Exploração livre ou de Exploração Orientada** eram realizados em grande grupo. No entanto, sendo uma sala de primeiro berçário nem todos os bebés

se conseguiam deslocar sozinhos, deste modo era o adulto quem lhe dava os objetos e os dispunha ao seu alcance. Assim, tendo alguma opção de escolha, cada bebé podia aos poucos ir escolhendo os objetos de acordo com os seus interesses.

A **hora de saída** era caracterizada por ser um momento onde a relação entre os pais e a equipa pedagógica se intensifica. Os pais quando chegavam, entravam na sala e brincavam com os seus filhos, mas também com os restantes bebés. Existia uma enorme partilha de informações e experiências que fortalecia a confiança entre a equipa pedagógica e a família.

Assim sendo, a intencionalidade da educadora cooperante face às rotinas implementadas na sala, visava em primeiro lugar, valorizar o ritmo de cada bebé, respeitando assim a sua individualidade e as suas características específicas. Referia também que unificar o grupo para o bem-estar de todos, era outro aspeto que esta afirmava ser de extrema importância, pois um grupo que possui horários coincidentes proporciona um ambiente mais harmonioso e tranquilo. Para a educadora cooperante era crucial que a rotina fosse estabelecida com o intuito de promover um ambiente seguro e confortável a todo o grupo como também a toda a equipa pedagógica.

### **5.1.3 Descrição do Espaço**

A vivência dos bebés na sala estava organizada em quatro zonas distintas: a sala propriamente dita, a sala de berços, a sala de fraldário e a copa de leites.

A sala era ampla, possuindo uma janela para a varanda, onde era possível visualizar a estrada. A janela nunca estava completamente coberta de modo a permitir aos bebés a visualização do exterior, pois segundo a educadora cooperante era importante que as crianças conseguissem ver o mundo ao seu redor. Possuía um revestimento em vinil no chão e nas paredes até um metro e meio de altura, o que assegurava um espaço acolhedor como também protegia de eventuais quedas. Tinha também ar condicionado de modo a climatizar a sala consoante as condições climatéricas.

Na outra zona da sala, estava colocado o espelho e os colchões. Por norma, era a zona onde eram colocados, pelo adulto, os bebés que ainda não se conseguiam deslocar

sozinhos. Esta zona possuía o espelho com uma barra para que se pudessem agarrar e colocar-se em pé. Existia um colchão de ginásio para possibilitar conforto aos bebés. Este espaço tinha três tapetes sensoriais, dois com móbil e três almofadas de encosto para auxiliar o bebé a ganhar capacidade para atingir a posição de sentar, fortalecendo, assim a dorsal.

A **sala de berços** tinha oito berços de madeira e um cadeirão de amamentação. O espaço existente entre os berços permitia a movimentação dos adultos como também a movimentação dos berços sempre que necessário. Possuía ainda ar condicionado e duas janelas que tinham a funcionalidade de conferir arejamento e luminosidade à sala.

A **sala de fraldário** estava devidamente equipada com todos os materiais móveis e imóveis necessários para aceder a todas as necessidades básicas de higiene de cada bebé. Possuía ainda uma janela que permitia ao adulto observar os restantes bebés na sala.

A **Copa de leites** estava equipada com os materiais necessários e com os cuidados de higiene exigidos para uma segura preparação dos alimentos das crianças. Esta zona tinha equipamentos de esterilização, um armário para arrumação, um frigorífico, lavatório para lavagem de loiça e termos para manter a água quente.

A intencionalidade da educadora face à organização do espaço e dos materiais da sala era de oferecer um ambiente acolhedor e seguro aos bebés de forma a proporcionar desafios e explorações ricas para o seu desenvolvimento em zonas distintas da sala.

#### **5.1.4 Descrição do Trabalho com as Famílias**

A comunicação estabelecida era realizada abertamente, tanto presencialmente com conversas informais como por telefonemas ou mensagens escritas. A educadora tal como as duas auxiliares da ação educativa sempre se mostraram disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir a qualquer hora, estando sempre contactáveis. Por vezes, a educadora enviava fotografias dos bebés, esta era uma estratégia que colocava as famílias a par das situações que os bebés passavam, fazendo com que eles se sentissem parte integrante do dia dos filhos mesmo não estando presentes.

A partilha das observações dos bebés realizadas pela equipa, ao longo do dia, é crucial para a boa comunicação entre casa e creche, desta forma os pais sentem que os

seus filhos são valorizados e que cada ação que eles fazem não passa despercebida. O saber ouvir da parte da equipa é fundamental para que se conheça melhor o grupo e cada bebé na sua individualidade, através desta escuta atenta os pais sentem-se mais apoiados naquela que é a segunda casa dos seus filhos. Esta situação foi algo que observei no estágio, ambas as partes ajudavam-se mutuamente através da troca constante de informações sobre a vivência dos bebés.

Outra forma utilizada para trabalhar esta dimensão do trabalho com as famílias era a exposição fotográfica acompanhada ou não por produções ou explorações dos bebés. É um modo de dar a conhecer o dia-a-dia dos filhos, partilhando fotografias dos momentos em que eram exploradas diversas temáticas.

Desde o início do estágio que a hora da saída dos bebés me despertou bastante a atenção. Ao contrário do momento do acolhimento, os pais quando iam buscar os seus filhos não se limitavam apenas a perguntar como correu o dia do bebé, mas entravam na sala e ficavam completamente à vontade a falar com a equipa pedagógica e a interagir tanto com os filhos como com os restantes bebés na sala. Estas situações refletem a estabilidade e a confiança que os pais depositavam na equipa pedagógica. O trabalho com as famílias desta sala era realizado desde o início, segundo a educadora, o facto de fazer com que a família se sentisse em casa, na creche, é um fator crucial para que, aos poucos, a confiança evoluísse positivamente.

Para a educadora cooperante era fundamental envolver as famílias em todo o processo educativo para que desta forma existisse uma relação de confiança e partilha entre casa e creche, onde o bem-estar físico, emocional e psicológico da criança era o mais importante e o que deve ser primeiramente valorizado. Ao longo do estágio assisti a uma reunião de pais (v. apêndice XIV).

### **5.1.5 Descrição do Trabalho em Equipa**

A equipa pedagógica era constituída por uma Educadora de Infância e por duas Auxiliares de Ação Educativa, possuindo os seguintes horários:

- Educadora de Infância – 9:00/14:00 – 15:00/17:00
- Auxiliar de Ação Educativa 1 – 7:30/12:30 – 13:30/16:00

- Auxiliar de Ação Educativa 2 – 11:00/13:30 – 14:30/19:30

É importante referir que as duas auxiliares tinham os horários rotativos, ou seja, a cada semana iam trocando de horário. As horas de almoço também eram ajustadas, dependendo da necessidade de cada um ou do trabalho que estava a ser realizado no momento.

Toda a equipa pedagógica era constituída por adultas de referência para os bebés da sala, não estando nenhuma em vantagem, pois as três faziam as mesmas tarefas na rotina diária. A educadora cooperante refere que esta situação acontecia com intencionalidade da parte dela, pois acreditava que todas tinham um papel importante na vida da sala. Sendo ela a educadora, era ela que propunha as atividades a implementar no grupo, estas sempre com intencionalidades educativas, sendo esta a razão que a difere das auxiliares. No entanto, sempre que implementava uma atividade, explicava à restante equipa o porquê de estar a implementar uma determinada atividade para que também elas pudessem perceber o porquê da escolha.

Durante o estágio, pude constatar que a equipa de sala era bastante unida e coesa, ajudava-se mutuamente em qualquer situação que ocorresse, criando deste modo um ambiente bastante agradável entre membros da equipa, o que, inevitavelmente, era transmitido para o resto do grupo. Quando alguém não se sentia confortável em determinado momento do dia, uma das colegas rapidamente ocupava o seu lugar. Por exemplo, quando não conseguiam acalmar um bebé na hora da sesta, pediam a outra colega que o tentasse fazer.

A educadora e uma das auxiliares, nesta creche, vão acompanhar o grupo até aos dois anos, mudando apenas de sala. Esta metodologia permite que “a criança estabeleça relações de confiança com a principal figura responsável que está com ela dia após dia, de um ano para o outro” (Post & Hohmann, 2011, p. 62).

## **5.2 Contexto em Jardim de Infância – Instituição B**

A Instituição B era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e situando-se em Setúbal. Tinha capacidade para 75 crianças, sendo que apenas existia a valência de jardim de infância.

O espaço físico da instituição dividia-se em dois espaços distintos: o exterior e o interior. No interior existiam três salas de atividades, um refeitório comum com ligação direta à cozinha, um gabinete de trabalho e uma sala polivalente. O espaço exterior era vedado na sua totalidade, dividindo-se em duas zonas principais, a zona frontal e a zona traseira, neste espaço existiam diversos materiais de exterior onde as crianças podiam explorar livremente o espaço.

A equipa da instituição estava dividida em diferentes cargos, com diferentes funções. A Diretora técnica/Coordenadora pedagógica, três educadoras, cinco Auxiliares de Ação Educativa, duas Auxiliares de Cozinha, uma Responsável pelos Serviços Gerais e uma Responsável pela parte administrativa. A Coordenadora Pedagógica fazia a gestão pedagógica da instituição, no entanto esta era elaborada por toda a equipa educativa.

A prática educativa das educadoras de infância da instituição era orientada tendo em conta os princípios do modelo curricular High/Scope. A temática do Projeto Curricular da instituição intitulava-se por “1,2,3 uma colher de cada vez” e relacionava-se com a importância da alimentação e da nutrição no Jardim de Infância.

### **5.2.1 Descrição do Grupo**

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças (onze meninas e catorze meninos), com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A maioria das crianças transitaram do ano letivo anterior (quinze crianças), as restantes dez crianças apenas entraram para a instituição durante o presente ano letivo. As crianças eram todas de nacionalidade portuguesa.

### **5.2.2 Descrição da Rotina**

A rotina na sala era flexível, pois era organizada de acordo com as necessidades individuais, mas também com as necessidades do grupo, respeitando os diferentes ritmos de cada criança.

O **Acolhimento** era realizado em outra sala da instituição por uma das auxiliares da ação educativa. Esta propunha variadas atividades às crianças enquanto esperavam

pelo momento de ir para as suas salas com as respetivas educadoras. Posteriormente, cada educadora levava as crianças do seu grupo para as respetivas salas.

No **Tempo de Planear** as crianças e os adultos reuniam-se em roda, sentados no chão, para planear o momento seguinte, o tempo de fazer. Ao longo deste momento, a educadora perguntava às crianças qual a área ou áreas que queriam brincar, o que iriam fazer e com quem iriam brincar, este era um momento de partilha.

O **Tempo de Fazer** consistia em fazer nas áreas o que se planeou anteriormente. A equipa pedagógica valorizava bastante este momento, brincando também com as crianças, porque acreditavam que era a partir desta interação adulto/criança que observavam cada criança individualmente. Posteriormente a este momento seguia-se o **Tempo de Arrumar** as áreas.

O **Tempo de Grande Grupo** caracterizava-se por ser um momento onde o grupo interagia, tanto criança/criança como adulto/criança. A educadora expunha a proposta de atividade ao grupo, lançando e explicando a atividade que iriam realizar nesse dia. No **Tempo de Pequeno Grupo** as crianças eram divididas pelos três grupos. Neste momento eram realizadas as atividades que tinham sido propostas no grande grupo.

O **Tempo de Exterior** era onde as crianças brincavam espontaneamente e interagiam com os pares no meio natural, utilizando todo o espaço exterior, bem como os equipamentos lúdicos e todo o material de exterior que a instituição proporcionava. Os materiais de exterior eram os mesmos para todas as crianças, de todas as salas.

O **Almoço** e o **Lanche** eram realizados no refeitório comum em conjunto com as outras duas salas. A equipa pedagógica almoçava em conjunto com as crianças, auxiliando-as quando necessitavam e servindo a comida.

Depois do almoço seguia-se o **Tempo de Repouso** e o **Tempo dos Finalistas**. As crianças dividiam-se entre o tempo de repouso e o tempo de finalistas.

O último momento da rotina era o **Brincar Social Espontâneo** onde as crianças brincavam livremente nas áreas enquanto esperavam pela vinda dos familiares, não existindo atividades planeadas para este momento, estando cada criança na sua respetiva sala.

### 5.2.3 Descrição do Espaço

A sala era uma sala ampla, desta forma considero que a dimensão da sala era adequada tendo em conta o número de crianças que a frequentavam. A sala contemplava duas janelas grandes, sendo que uma delas dava acesso ao espaço exterior da instituição. Estas janelas conferiam à sala uma iluminação natural, por esta razão, a luz artificial raramente era utilizada.

O espaço estava dividido em áreas de interesse, que serviam de apoio a diversas experiências, estando dividido em cinco áreas: Área da Casinha, Área da Arte, Área das Construções, Área dos jogos e Área dos livros. As áreas foram predefinidas no início do ano letivo, podendo ao longo do tempo e consoante os interesses das crianças, serem alteradas, tanto de localização como de temática. De seguida descrevo cada área da sala:

**Área da Casinha:** na Área da Casinha as crianças representavam e interpretavam situações do quotidiano bem como diversas realidades. Nesta área o jogo simbólico estava presente, permitindo desenvolver atividades relacionadas com o faz-de-conta, os objetos e as situações que as crianças criavam nesta área permitia-lhes criar novas realidades. Na zona da cozinha existiam diversos materiais, utensílios de cozinha e alimentos. Existiam também eletrodomésticos e armários para armazenar os utensílios de cozinha, como também roupas, acessórios e mobiliário.

**Área da Arte:** as crianças nesta área exploravam materiais e técnicas diversificadas, manipulando diferentes materiais. Os materiais estavam devidamente categorizados e divididos por caixas, sendo os materiais existentes: tesouras, colas, revistas para recortes, folhas brancas, lápis de cera, lápis de cor, canetas de filtro, entre outros.

**Área das Construções:** as crianças nesta área manipulavam peças de encaixe, bonecos de tamanho pequeno, madeiras, blocos de construção, carros, ferramentas e peças de madeiras. Todos os materiais estavam arrumados consoante a sua categoria.

**Área dos jogos:** através da diversidade de jogos existentes, como puzzles, dominós, jogos de tabuleiro, jogos de correspondência, as crianças desenvolviam conceitos matemáticos através destes jogos (correspondência, associação, seriação e

classificação), como também adquiriam competências como esperar pela sua vez para jogar e jogo em equipa.

**Área dos livros:** nesta área as crianças manipulavam os livros, folheando-os, como também podiam ouvir e contar histórias, promovendo assim a literacia. Esta era uma área onde existia pouca adesão por parte das crianças.

A parte da sala onde era realizada a **higiene** possuía três sanitas e três lavatórios sendo que um deles era dirigido preferencialmente para os adultos da sala, podendo ser utilizado pelas crianças. Esta zona estava dividida por uma parede, dividindo assim a zona da higiene e a zona da sala propriamente dita.

O **espaço exterior** era muito amplo, contemplando um espaço relvado, uma zona com areia (caixa de areia coberta) e uma parte revestida com mosaico. Existia um espaço com equipamento lúdico (escorrega, traves, barras, cordas) e diversos materiais de exterior (bicicletas, triciclos, entre outros).

## 5.2.6 Descrição do Trabalho com as Famílias

A educadora defendia que para existir um envolvimento entre a família e o jardim de infância era crucial que existisse cooperação e trabalho com as famílias como também uma boa comunicação, facilitadora da compreensão e do conhecimento das crianças existentes no grupo. No entanto, durante o meu estágio, foram poucas as situações com que me deparei com o trabalho realizado com as famílias. Apenas existiam conversas informais quando os familiares vinham trazer as crianças ou quando as vinham buscar. Por norma, e quando as crianças chegavam no momento de planear, a educadora cumprimentava os adultos e as crianças. Inicialmente, achei estranho a falta de proximidade nesses momentos e questioneei a educadora. Esta esclareceu-me que na primeira reunião explicou às famílias que a sua prioridade são as crianças, e para não “estranharem” a falta de atenção da sua parte nesses momentos. No entanto, frisou que sempre que necessário e em situações importantes estaria sempre disponível para conversar. Importa referir que na minha opinião, a educadora sempre mostrou ser compreensiva, atenta e disponível para as famílias, tendo até me apercebido que o clima

era bastante familiar e que as famílias se sentiam descontraídas em conversar com a educadora e com a restante equipa.

Anualmente, eram realizadas festas e passeios onde eram envolvidas as famílias tanto na preparação como na respetiva participação. Por norma, os familiares aderem a estas iniciativas e estavam recetivos em ajudar no que lhes era proposto. A educadora também conferenciou comigo, embora não tivesse observado no período de estágio, que por vezes pede às famílias que participassem em certas atividades propostas por ela às crianças.

A reunião de pais é o modo mais formal do trabalho com as famílias onde são transmitidas e expostas informações que a educadora pensa ser pertinentes para transmitir às famílias. Ao longo do estágio assisti a uma reunião de pais (v. apêndice XII), onde o objetivo desta era informar os pais sobre o projeto curricular de sala. A reunião foi uma exposição sobre o projeto e a explicação da importância de cada ponto do mesmo, bem como o que as crianças desenvolvem a nível cognitivo e social quando estão dentro da instituição.

### **5.2.7 Descrição do Trabalho em Equipa**

A equipa pedagógica era constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa, possuindo os seguintes horários: Educadora de Infância: 9h-13h30/14h-16h30, Auxiliares de Ação Educativa: 9h30- 13h/14h-17h30 e 9h30-14h/15h30-18h.

Ao longo do estágio, assisti a todas as reuniões da equipa pedagógica (v. apêndice XIII), que tinham periodicidade semanalmente. Na reunião era apresentada e discutida a planificação da semana tendo em conta os interesses das crianças e as observações realizadas ao longo da semana anterior. Eram também discutidas as temáticas que iriam ser abordadas bem como a metodologia, os recursos e as intencionalidades educativas relacionadas com o tema. Neste tipo de reunião eram partilhadas observações realizadas sobre as crianças por parte de todos os elementos da equipa pedagógica.

## **6. Descrição dos Dispositivos e Procedimentos de Análise da Informação**

Sanches (2005) considera que “o cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática” (p. 138). Desta forma, foi crucial organizar toda a informação recolhida ao longo dos dois momentos de estágio. Analisei as respostas dadas ao inquérito por questionário apenas da educadora de creche, não tendo resposta ao inquérito da educadora de jardim de infância, não me foi possível aceder a essa informação. Organizei todas as observações e notas de campo recolhidas do terreno de modo a facilitar a interpretação das situações vividas. Por fim, analisei a minha intervenção em sala aliando as referências teóricas do quadro de referência.

Construí uma grelha de análise de conteúdo (v. apêndices III e IV) onde sintetizo e organizo a informação recolhida sobre o tema. As duas grelhas contêm a informação recolhida, organizada de forma a que as observações, as notas de campo e o inquérito por questionário estejam agrupadas em três categorias principais: Formas de exploração por parte das crianças dos materiais estruturados e não-estruturados; Estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças; Outras formas de exploração de materiais não-estruturados. Ao longo do capítulo vou fazendo referência a essa mesma tabela.

A partir de todas as informações recolhidas, o autor Sanches (2005) explicita que “vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à “situação desejável” (p. 138).

### **6.1 . Procedimentos de Análise do Conteúdo das Respostas ao Inquérito por Questionário**

Este tópico refere-se às respostas dadas pela educadora cooperante de creche em relação ao inquérito por questionário (v. anexo II).

Kvale (1996) citado por Máximo-Esteves (2008) refere que os dispositivos analíticos utilizados na interpretação de dados são a categorização, a condensação e a

estrutura narrativa. Assim sendo, procedi à análise do conteúdo, o tipo de análise utilizada na minha investigação, não possui um carácter categorial, pois como afirma Máximo-Esteves (2008):

“a categorização baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto” (p. 104).

Para analisar as respostas do inquérito utilizei a análise de interpretação de dados através da condensação. A condensação é um “processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos” (idem, p. 104). Deste modo, compreendi melhor a conceção da educadora relativamente ao meu tema de estudo, fazendo assim um paralelo com o que observei da sua prática pedagógica e as respostas dadas no seu inquérito.

## **7. Dispositivos e Procedimentos de Intervenção**

No que se refere aos procedimentos de intervenção, ao longo dos dois momentos de estágio, participei em todos os momentos da rotina e em todas as atividades com as educadoras cooperantes, o que me permitiu compreender as estratégias pedagógicas de cada uma das educadoras. Tendo como perspetiva, a de estagiária, ou seja, uma perspetiva de observação participante, importa referir que em cada contexto a minha intervenção foi diferenciada. Devido ao facto do período de estágio ser curto, não foi possível outras implementar estratégias, de forma a refletir sobre as mesmas e analisá-las.

Inicialmente, no contexto de creche, a minha intervenção focou-se na observação (v. apêndices III e IV), pois tentei perceber o tipo de exploração que os bebés faziam face aos materiais dispostos na sala como também ao tipo de exploração que a equipa pedagógica realizava em sala. Posteriormente, as minhas propostas foram ao encontro do desenvolvimento e dos interesses de cada um dos bebés, apoiando-me sempre na equipa pedagógica e desenvolvendo as propostas com base no que até ao dia já tinha sido elaborado bem como com o encadeamento das propostas da educadora cooperante.

No contexto de jardim de infância, elaborei um conjunto de atividades relacionadas com a exploração de materiais não-estruturados, como na elaboração da prenda para o Dia da Mãe e na construção da nova área dos livros.

# Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção

O último capítulo tem como objetivo apresentar e interpretar a minha intervenção enquanto estagiária, mas também enquanto investigadora, nos contextos de creche e jardim de infância. Neste capítulo irei articular a minha intervenção, as práticas das duas educadoras cooperantes e os aspetos do quadro teórico de referência.

O capítulo divide-se em dois subcapítulos, sendo o primeiro o contexto de creche e o segundo o contexto de jardim de infância. Cada um dos subcapítulos divide-se nas questões que orientam o projeto: *“Como exploram as crianças os materiais estruturados e não-estruturados que lhes são propostos?”*, *“Quais as estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças?”*, *“Que outras estratégias podemos adotar para otimizar a exploração de materiais não-estruturados?”*.

## 1. Contexto de Creche

### *1.1 Como exploram as crianças os materiais estruturados e não-estruturados que lhes são propostos?*

Antes de referir a forma como os bebés exploravam o espaço da sala, importa fazer um breve resumo de como o espaço e os materiais estavam expostos.

O espaço da sala era amplo tendo em conta o número de bebés existentes como já referi no capítulo anterior, estando equipado com dois móveis. Um mais baixo constituído por três prateleiras em cima e outras três com espaço para seis gavetas onde eram arrumados os brinquedos por categorias: cubos de borracha, livros de pano, bonecos de pano e tecido, cubo de tecido, rocas e outros brinquedos de plástico e, por último, objetos rolantes (bolas de diversos materiais). O outro móvel era mais alto e por baixo era constituído por três prateleiras onde estavam colocados brinquedos de maiores dimensões. A parte de cima do móvel era uma área fechada, sendo aí colocados materiais de trabalho da equipa pedagógica fora do alcance dos bebés.

A maior parte dos materiais estavam ao alcance dos bebés, de modo a que pudessem escolher livremente o brinquedo mais chamativo para cada um. No caso dos bebés que já se conseguiam deslocar sozinhos, agarrados aos objetos ou a gatinhar, eles próprios escolhiam os brinquedos mais chamativos para eles e apropriando-se do espaço e mudando o seu foco de atenção em cada brinquedo conforme a sua necessidade e escolha. Por sua vez, existiam os bebés que estavam dependentes dos adultos da sala para se deslocarem e mudar de brinquedos, ou seja, o adulto precisava de prestar especial atenção, dando e fomentando o interesse dos bebés em explorar os brinquedos mais próximos, como também dando-lhes outros brinquedos que não estariam ao seu alcance. Tal como referi:

*“Os bebés que já gatinhavam apropriavam-se eles próprios do espaço e da escolha dos objetos e dos brinquedos que queriam manusear, no entanto os restantes que ainda não se conseguiam deslocar era o adulto que dava o brinquedo ao bebé”.*

(Reflexão Cooperada 2ª semana)

*O A. continuava a olhar em direção do balão azul, eu passei-lhe o balão para que ele testasse as suas propriedades, após alguns segundos começou a chorar.*

(Nota de Campo 7)

Os bebés deste grupo exploravam os materiais estruturados através dos sentidos, ou seja, exploravam os materiais que tinham à sua disposição, colocando-os na boca. Manipulavam objetos que lhe eram dados, colocando-os principalmente na boca pois nesta fase a boca é a primeira forma de conhecer o mundo, sendo essa a zona erógena. Também exploravam estes materiais, batendo-os no chão, atirando-os para os pés, levantando o objeto com uma mão e batendo no chão.

*O J. leva a bola à boca diversas vezes e atira-a para o chão.  
Olha para a bola e gatinha até ela.*

(Nota de Campo 8)

A F. e o H. sempre se mostraram bastante cúmplices, em todas as brincadeiras, partilhavam os brinquedos pois, na maior parte das vezes que um deles agarrava em algo, o outro ia de imediato ao seu encontro. Desde os primeiros dias de estágio que me apercebi que existia uma verdadeira cumplicidade entre os dois. A educadora cooperante confirmou-me essa cumplicidade, pois os dois bebés para além de terem uma idade aproximada (9 meses e 11 meses) foram os primeiros a chegar à sala, e desde logo habituaram-se à presença um do outro, talvez por essa razão a maior parte das vezes em que exploravam os materiais da sala, exploravam-nos em conjunto. Também a L. e a M. eram duas bebés que estavam muitas vezes em contacto uma com a outra, indo ao encontro dos mesmos brinquedos, tendo também uma faixa etária próxima. No entanto, não posso concluir que o interesse demonstrado nos mesmos materiais possa estar relacionado com a faixa de idades próximas, poderá, talvez, estar relacionado com o interesse nos mesmos brinquedos, ou à curiosidade natural dos bebés no sentido de tentarem perceber o que o par está a fazer.

Por outro lado, sempre senti alguma dificuldade em manter o interesse dos bebés que precisavam da ajuda do adulto para agarrar e estar em contacto com alguns materiais

disponíveis na sala. Por exemplo, o A. era o bebé mais novo do grupo, e nem sempre foi fácil manter o seu interesse, mostrava-se muitas vezes irrequieto, talvez pela sua tenridade, a sua falta de interesse era mais evidenciada. Saliento, que ao longo das semanas cada vez mais se interessava por explorar os materiais e mantinha-se mais tempo a explorá-los.

Ao longo do tempo, a forma como exploravam esses materiais também foi variando, pois estando eles numa faixa etária onde as mudanças de semana para semana eram bastante visíveis, o modo como exploravam e como interagiam com o meio onde estavam ia mudando conforme as semanas que iam passando.

Assim, é importante que exista uma intencionalidade educativa por parte do educador ao proporcionar momentos de exploração do mundo ao seu redor, colocando à disposição dos bebés, elementos (recursos/objetos/materiais) que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um. A manipulação destes elementos, de acordo com Gomes (2011) “é o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para a sua expressão [...] As crianças são capazes de mexer com substâncias e experimentar instrumentos nas mais variadas superfícies, lambuzando, riscando ou imprimindo suas marcas” (p. 109).

Quando eram propostas atividades orientadas, os materiais eram escolhidos pelos adultos e colocados ao alcance dos bebés, proporcionando a sua exploração aberta. Todavia, apesar dos materiais estarem ao alcance das crianças e de haver uma intencionalidade educativa na sua forma de exploração, considero que não havia variedade de materiais uma vez que estes eram todos materiais estruturados. Poderia existir uma panóplia de materiais não-estruturados, onde os bebés poderiam aceder e explorar sempre que quisessem. Assim, poderíamos ir variando esses materiais ao longo do ano, voltar a dar e ver como as crianças os exploravam, se exploravam da mesma forma, ou se descobririam novas formas de explorar o mesmo material.

Fiz uma atividade com exploração de balões. A exploração consistia em dar balões cheios de ar com guizos dentro deles, com o objetivo de fazer algum ruído, de forma a que existisse exploração visual através das diferentes cores dos balões, exploração auditiva através dos guizos com os movimentos que os bebés faziam a interagir com os balões e exploração tátil a partir da textura proveniente do material que os mesmos são construídos. Quanto à exploração propriamente dita, os bebés exploraram livremente as

diversas potencialidades dos balões, e estiveram sempre curiosos com os diferentes balões, sendo que tinham mais interesse nos balões que faziam barulho (v. apêndice VII).

*A F. e a L. gatinharam em direção ao balão azul. A F. agarrou no balão azul, sentando-se a seguir, abanando o balão ouviu o som emitido por ele. A L. mudou de direção para o balão branco, agarrou-o, mas parou quando ouviu o som do balão azul.*

(Nota de Campo 3)

A exploração das molas foi uma atividade que fiz em conjunto com a educadora cooperante, que consistia em colocar molas da roupa presas às roupas dos bebés. Colocámos as molas na roupa dos bebés e deixámos que eles explorassem este objeto individualmente, como também permitindo que estes interagissem entre pares e com o adulto. A Expressão Motora está intrinsecamente ligada aos movimentos corporais que os bebés fizeram ao tentar arranjar estratégias para chegar à mola. Através da coordenação oculo-manual conseguiram atingir o seu objetivo: alcançar o objeto estranho preso na sua roupa, para que posteriormente o pudessem explorar e testar as suas características (v. apêndice VI).

O facto das molas terem sido colocadas em certas partes do corpo, na minha opinião, permitiu aos bebés que explorassem o seu próprio corpo como também que descobrissem movimentos e estratégias para alcançar um objetivo. Evidentemente, que por ter um objeto estranho preso na sua roupa, neste caso, a bebé quis perceber do que se tratava, não desistindo até conseguir obtê-lo.

*Quando o H. se aproximou com a mola presa à roupa, chamou à atenção da F., e rapidamente se aproximou para a retirar. O que proporcionou um momento de interação quando começaram a falar e a imitar-se um ao outro. Existiu também uma exploração visual de um objeto novo e colorido, sendo que foi despertada a sua curiosidade sobre algo novo.*

(Nota campo 1)

## ***1.2 Quais as estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças?***

A equipa pedagógica sempre se mostrou interessada em promover a explorar materiais diferentes dos habituais, permitindo que os bebés contactassem com diferentes experiências. Como referi anteriormente os materiais não-estruturados surgiam quando a educadora cooperante os propunha em atividades orientadas. No entanto, pude observar que a educadora reutilizava muitos materiais não-estruturados, construindo com eles materiais estruturados, ou seja, materiais que continham em si uma determinada finalidade educativa. A educadora utilizava materiais de exploração sensorial elaborados por ela, no início do ano letivo, construiu alguns materiais de exploração sensorial, potenciadores do desenvolvimento do seu grupo de bebés, como por exemplo: o móbil construído com fitas de tecido de várias texturas e cores. Este foi colocado ao nível dos bebés para que eles pudessem sentir as várias texturas como também visualizar as diversas cores e padrões (desenvolvimento tátil e visual).

*“A educadora cooperante construiu objetos indicados para determinado bebé tendo em conta o estágio do desenvolvimento em que o bebé se inseria [...] o móbil de fitas e o cilindro foram os dois exemplos que mais me chamaram à atenção atendendo às suas características”*

(Reflexão Cooperada 1ª semana)

*A F. colocou-se em pé durante uns segundos, tenta manipular as fitas de tecido do móbil. Desequilibra-se e cai.*

(Nota de campo 6)

Outro material construído pela educadora foi um cilindro colorido que produzia som quando colocado em movimento Este rolo cilíndrico estava forrado com papel autocolante com um padrão chamativo e muito colorido, dentro dele a educadora

cooperante, colocou um objeto musical que produzia som. Este som, muitas vezes, cativava o interesse dos bebês, fazendo com que eles ficassem curiosos sobre o que poderia estar dentro do cilindro misterioso (v. anexo I).

*A F. vai ao encontro do tubo a gatinhar, manipula-o e empurra-o para mais longe. Gatinha até ele, faz este processo mais duas vezes.*

(Nota de campo 4)

*Quando eu manipulo o objeto, fazendo com que ele faça som a M. e a L. vão ao meu encontro. Gatinham as duas e alcançam o tubo. Sentam-se junto do mesmo e trocam sorrisos.*

(Nota de campo 5)

A partir destas notas de campo reflito sobre a importância da construção destes materiais. Os materiais produzidos pela educadora cooperante tiveram ao nível da interação social entre pares, como também os desafios inerentes a cada estágio de desenvolvimento. As tentativas da F. de segurar as fitas permitem-me perceber que este tipo de material, diferente do habitual, desperta a curiosidade natural dos bebês. Neste caso, a bebé que ainda não adquirira a posição de marcha, tentou-se colocar em pé durante alguns minutos.

Por outro lado, como teriam eles explorado estas fitas de tecido se tivessem sido simplesmente colocadas ao alcance dos bebês? Que utilidade lhes teriam dado? Teriam reagido de forma diferente aos materiais? Ou a sua exploração seria a mesma, como a colocação do móbil na sala? Seria muito enriquecedor ter percebido estas diferenças entre as explorações, observando quais as reações inerentes a cada tipo de abordagem. Penso que, como futura educadora de infância, levar materiais não-estruturados, construídos por mim, poderia ter impacto no desenvolvimento de cada criança, sem dúvida que tentaria fazer diferentes abordagens com os mesmos materiais, e até mesmo dar esses materiais para observar os diferentes tipos de reações. Importa referir que durante o tempo de estágio não foram construídos mais materiais deste género, mas refletindo sobre a prática pedagógica da educadora cooperante e confrontando com as respostas dadas no seu

questionário, verifiquei que faz parte da sua prática pedagógica trazer materiais construídos por ela a pensar em cada criança em particular, como também no grupo em si.

Durante as explorações orientadas a que assisti foi sempre permitida a exploração aberta dos materiais, ou seja, a equipa colocava o objeto perto dos bebés e eles é que tomavam a iniciativa de os explorar.

Quando a exploração era proposta pela educadora cooperante, esta dispunha os objetos ao alcance do grupo com a intencionalidade de eles os explorarem livremente, interagindo entre pares como também com o adulto que os acompanhava. Durante a semana, os tempos de exploração eram intercalados com explorações livres e explorações orientadas. As explorações orientadas tinham sempre uma intencionalidade educativa por parte da educadora cooperante, havendo uma sequência lógica, pois existia sempre um objeto de transição para a atividade seguinte. Por exemplo, uma das explorações orientadas realizada foi com molas da roupa, como já referi anteriormente. Utilizando o objeto de transição, as molas, fizemos ouriços (tema – outono) que foram pintados pelos bebés. Ou seja, de uma exploração orientada para a outra, o objeto de transição manteve-se.

*“Em conversa com a educadora cooperante percebi que esta, dá prioridade aos bebés de explorarem os objetos de forma livre”*

(Reflexão Cooperada 4ª semana)

### ***1.3 Que outras estratégias podemos adotar para otimizar a exploração de materiais não-estruturados?***

Segundo Barnet & Barnet (2000, in Carvalho, 2005):

“As crianças que desfrutam de interações estimulantes e adequadas com outras crianças, adultos e objetos, mostram um melhor desenvolvimento das funções do cérebro do que aquelas que não foram expostas a uma estimulação atempada, adequada e oportuna. Esta

experiência adequada e oportuna, seja visual, auditiva ou tátil, desempenha um papel crítico na determinação de quais as sinapses que sobrevivem e se estabilizam e as que serão eliminadas” (pp. 133-134)

Durante a minha intervenção tentei proceder da mesma forma que a educadora e a restante equipa de modo a manter a continuidade educativa mas, ao mesmo tempo, também quis fomentar a livre exploração deixando cada bebé mostrar os seus interesses e fazer as suas descobertas, sendo levados pela sua curiosidade natural.

*“ [...] o objetivo principal da educadora cooperante passava por deixar que os bebés descobrissem o mundo ao seu redor através das suas iniciativas”*

(Reflexão Cooperada 4ª semana)

No entanto, considero agora que apesar dos bebés explorarem estes materiais livremente, só o faziam quando o adulto lhes dava acesso aos mesmos. Teria sido muito enriquecedor existir materiais não-estruturados ao alcance das crianças no seu dia-a-dia e observar a utilidade que estas lhes davam, como também observar a sua evolução em termos de manipulação, lógica de uso e associação criadas. Por exemplo, havendo embalagens de iogurte vazias ao alcance dos bebés no dia-a-dia, será que algum deles iria realizar jogo simbólico, fingindo dar de comer aos bebés?

O cesto dos tesouros é outro exemplo de uma estratégia que os educadores podem utilizar nas suas salas, pois como refere Azevedo (s.d):

*“O Cesto de Tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos quotidianos anos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos. O uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber” (p. 4).*

Para a construção de um cesto dos tesouros nenhum objeto é feito de plástico, nem comprado, a maior parte destes objetos é do uso do nosso quotidiano. A partir destes

materiais, tem como objetivo tirar partido do interesse que as crianças possam vir a ter com a observação de materiais com texturas diferentes, cheiros diferentes ou até mesmo com sabores diferentes. Assim sendo, estes objetos tiram partido dos cinco sentidos, pois as crianças exploram-nos a partir do tato, do olfato, do paladar, da audição e da visão. O tipo de objetos colocados pode variar entre objetos naturais, feitos com materiais naturais, objetos de madeira, metal, feitos de peles, borrachas, ou materiais têxteis. O que torna o Cesto dos Tesouros uma estratégia muito interessante é que estes materiais podem variar consoante a nossa intencionalidade pedagógica podendo ir mudando os materiais ao longo do ano, ou dando a explorar os mesmo materiais, mas em diferentes alturas do ano.

Uma das minhas intervenções foi alusiva ao tema do outono. A minha proposta consistia em colocar uma piscina com folhas secas, previamente limpas, para que assim, os bebés pudessem explorar. Os bebés foram colocados dentro da piscina de modo a obter reações face às folhas. De imediato, agarraram as folhas, de forma a explorar as suas propriedades, como por exemplo a textura. Os restantes bebés que se descolavam sozinhos, foram, mediante o seu interesse, ao encontro da piscina testar as folhas e as suas propriedades. Esta pode ser uma estratégia para otimizar os materiais não-estruturados, neste caso proporcionando o contacto com materiais naturais.

Penso que foi uma atividade que permitiu que o grupo explorasse o meio proposto, através das várias explorações sensoriais: exploração tátil através do toque nas diversas texturas das folhas, exploração auditiva com o som das folhas a partirem e exploração olfativa através do cheiro que as folhas emanam (v. apêndice V).

*O J. chora quando colocado na piscina de folhas, a educadora retira-o de imediato. Enquanto isso, a M. e a F. continuam sentadas a levar as folhas à boca.*

(Nota de campo 2)

Esta atividade poderia ter sido continuada noutras estações do ano mudando os materiais naturais, de forma a que estes representassem a estação do ano atual. Por exemplo no inverno utilizar o gelo como material não-estruturado, na primavera usar flores e folhas verdes e no verão colocar areia da praia ao dispor do grupo, entre outros. Esta atividade também podia ser repetida alterando a forma de apresentar os materiais às

crianças. Por exemplo, colocá-los numa caixa onde não os vissem e tivessem de lhes tocar (exploração sensorial).

A exploração orientada das molas da roupa foi realizada com cinco bebés. Esta atividade consistia em utilizar um objeto do nosso quotidiano que, provavelmente, os bebés ainda não tinham tido contacto. Neste caso, optou-se por utilizar molas da roupa de diversas cores para esta exploração. A mola foi o objeto escolhido porque é possível prendê-lo na roupa das crianças. Inicialmente os bebés estavam a brincar livremente com os brinquedos que estavam à sua disposição, explorando o espaço e todos os objetos e situações que lhes chamavam à atenção. Colocámos algumas molas perto dos quatro bebés que conseguiam deslocar-se sozinhos, de modo a observar quais as suas reações aos objetos apresentados. Enquanto isso, ajudei o outro bebé, que ainda não se conseguia deslocar, a explorar o objeto, mostrando-lhe a mola.

Posteriormente, a educadora começou a colocar as molas presas na roupa dos bebés, com o objetivo de ver a reação deles ao objeto preso no seu próprio corpo. Este procedimento já tinha sido previamente pensado, tendo sido com esta intencionalidade que escolhemos as molas como objeto a explorar. Durante toda a exploração, a educadora e eu fomos sempre comunicando com os bebés fazendo perguntas sobre o objeto: “Onde está a mola?” ou “Boa, conseguiste tirar a mola da camisola, onde está a outra?” Quando fazemos as perguntas, salientando e associando a mola ao nome, o bebé, eventualmente, poderá começar a associar o objeto ao nome.

*Logo que a L. viu aquele objeto, foi a gatinhar até  
ele. Colocou-o de imediato na boca.*

(Nota de campo 9)

É essencial salientar que o apoio do adulto nesta exploração é extremamente importante para que o bebé não se magoe com a mola. O facto de não conseguirem fazer a ação de prensão da mola, não a conseguem abrir, o que torna o objeto seguro, pois não existe probabilidade de entalarem os dedos ou outra parte do corpo, pois como refere a educadora “*A nós, cabe-nos ampliar esta exploração no que diz respeito à qualidade, segurança e diversidade desses materiais. Podemos agrupá-los por funcionalidade, material de que são feitos, ou por qualquer outro critério. O mais importante, é que se*

*proporcione um momento de brincadeira e exploração em que a principal regra é descobrir” (v. anexo II).*

Outra estratégia que poderia ser utilizada seria manter as molas na sala para observar a evolução da exploração das molas pelas crianças, verificar se o seu interesse se mantinha e se descobriam novas formas de utilizar aquele objeto (escondê-lo dentro de outros brinquedos, empilhá-los, entre outros). Também esta atividade poderia ter sido repetida para verificar se a reação dos bebés face aos objetos, seria ou não diferente, se o seu interesse aumentava ou diminuía e, ainda, se tinham desenvolvido as suas capacidades de manipulação.

## **2. Contexto de Jardim de Infância**

### ***2.1 Como exploram as crianças os materiais estruturados e não-estruturados que lhes são propostos?***

Mais uma vez, antes de referir a forma como as crianças exploravam o espaço da sala, importa fazer um breve resumo de como o espaço e os materiais estavam expostos.

Os espaços e os materiais da sala estavam organizados conforme as características das crianças, as suas necessidades e os diferentes níveis de desenvolvimento presentes no grupo. Importa referir que todo o mobiliário e respetivos materiais, exceto a tinta por questões de segurança, estavam ao alcance das crianças, promovendo desta forma a sua autonomia na utilização de todos os materiais.

Os materiais eram variados em cada área, possuindo diferentes tamanhos, formas e funcionalidades. Estavam arrumados por categorias e identificados. Esta identificação foi realizada pelas crianças e não pelos adultos, colocando a respetiva imagem e escrevendo a legenda da mesma, o que lhes permitia serem elas as protagonistas do espaço. A intencionalidade da educadora face a esta identificação é que fossem as próprias crianças a realizarem este processo de categorização, colocando a respetiva imagem e escrevendo a legenda da mesma.

De acordo Hohmann & Weikart (2011):

“os rótulos das caixas devem fazer sentido para as crianças. Colocar etiquetas ou rótulos, quer nas caixas, quer nas prateleiras [...] indicando o local e o tipo de material, possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde colocar os materiais [...] permitindo que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar” (p. 179).

A quantidade de materiais existentes permitia que diferentes crianças utilizassem o mesmo tipo de material ao mesmo tempo. As áreas da sala, em conversa com a educadora cooperante, percebi que tinham sido predefinidas no início do ano letivo, mas que ao longo do tempo e consoante os interesses das crianças, poderiam ser alteradas. As áreas existentes na sala eram: Área da Casinha, Área da Arte, Área das Construções, Área dos jogos e Área dos livros. Questionei a educadora sobre como tinha sido feita a escolha das áreas, “Teriam sido predefinidas pela equipa?” ou “Tinham sido as crianças a escolher as áreas tendo em conta os seus interesses?”.

*“A educadora confirmou que as áreas tinham sido predefinidas no início do ano letivo, mas que ao longo do tempo e consoante os interesses das crianças, as áreas seriam alteradas”*

(Reflexão Cooperada 1ª e 2ª semanas)

Tal como refere o modelo High/Scope, a organização do espaço deve ser flexível, deve ser um espaço onde os adultos “fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças [...]”(Hohmann & Weikart, 2011, p. 171).

A sala encontrava-se dividida em diversas áreas cujo material seria escolhido tendo em conta a idade das crianças e organizado a fim de proporcionar estímulos necessários para que se desenvolvessem. Como disse Zabalza (1998) “ao proporcionar áreas de trabalho bem definidas e variadas, dá a criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso, de afirmar-se” (p. 173).

Na área das construções e na área da casinha, penso que existia uma grande diversidade de materiais, que por vezes se tornava excessiva, porque em alguns momentos existia uma grande desorganização e confusão, tanto nas brincadeiras entre as crianças, como depois no tempo de arrumação. Na minha opinião, por vezes este número exagerado de materiais corrobora a exploração de materiais, no entanto o facto de existir um grande número de materiais permite que várias crianças explorem o mesmo tipo de material ao mesmo tempo, o que minimiza os conflitos relacionados com a partilha de materiais na mesma área.

A área dos livros, na minha opinião, estava extremamente empobrecida, não possuindo muita variedade de livros. Os que existiam penso que não eram atrativos para as crianças, não as motivando a buscar livros, a contar e ouvir histórias. Por outro lado, os livros estavam colocados por cima da estante dos jogos, penso que ajudaria na motivação do grupo se existisse uma área para os livros aliada a uma maior diversidade de livros. De acordo com Formosinho (2011), a criança deve sentir-se “acolhida e convidada para pensar e sentir, para ler e escrever, para fazer estudos que sustentam atividades e projetos, para se abrir ao mundo” (p. 34). Existindo uma organização dos livros, as crianças começam a criar hábitos de respeito pelo livro. É importante que o educador reflita sobre a organização e diversidade de materiais da sua sala e sobre quais as suas intencionalidade educativas, de modo a promover aprendizagens diversificadas, permitindo que as crianças explorem os diversos espaços e os diversos materiais.

As crianças dividiam-se equilibradamente, pelas áreas à exceção da área dos livros. Existia uma fraca afluência a essa área como já referi anteriormente. Penso que esta situação estivesse relacionada com o facto de estar inserida no mesmo móvel dos jogos, não existindo assim, uma individualidade da área.

*“Percebi que existia uma fraca afluência à Área dos Livros, talvez pela razão da área ser compartilhada com a Área dos Jogos, não existindo nenhuma separação”.*

(Reflexão Cooperada 4ª semana)

*O C e a L brincam na Área dos livros e jogos, o C retira um livro da estante, larga-o quando a L o convida para jogar com ela.*

(Nota de campo 1)

O facto de estar pouco aproveitada, penso que influenciou o interesse do grupo e a autonomia para escolherem alguns livros, pois alguns deles não estavam visíveis. Propus então a construção de uma nova da área dos livros, separando desta forma a área dos livros da área dos jogos. Em conversa com a educadora, decidimos que seria pertinente construir um suporte feito de pano-cru com bolsas onde as crianças pudessem dar o seu contributo através da decoração de molduras, através de pintura e colagem. Esta opção de pendurar deve-se a aspetos de organização do espaço e da posterior colocação de camas na hora da sesta (v. apêndice IV e apêndice VIII).

Os livros são muitos importantes para as crianças. Ao ouvirem uma história ou a folhearem um livro vão associando as imagens às palavras desenvolvendo a linguagem. Por vezes, as crianças sentam-se no lugar do Educador a contar uma história para si mesma ou para os amigos, construindo frases, fazendo ligações e usando a imaginação. Estas são experiências que não só agradam muito às crianças, como também têm um grande impacto nelas. Segundo Post & Hohmann (2011), quando “as crianças têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade” (p. 148).

A área dos livros deve ser um espaço calmo, com luz e ser confortável, porque como afirma Portugal (1998) este é um aspeto muito importante porque “investigações relativamente à intensidade da luz demonstram efeitos nocivos de fraca luminosidade no funcionamento neuroendócrino, hiperativo, de saúde e de realização de tarefas (p. 202).

Ao longo das minhas observações, no que se refere à apropriação dos espaços por parte das crianças, nos momentos de brincadeira, cada criança escolhia qual a área para onde quer ir, não existindo número limite de crianças por áreas, não se observando qualquer tipo de sobrelotação. Relativamente à utilização dos materiais, as crianças eram livres para explorarem toda a diversidade de materiais existentes na sala, demonstrando bastante autonomia nessa exploração.

## ***2.2 Quais as estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças?***

No caso do estágio em jardim de infância, os únicos momentos em que verifiquei estratégias para promover a exploração de materiais não-estruturados, foi quando a educadora cooperante auxiliava nas atividades propostas por mim, tendo em conta o relatório de investigação. Também não consegui perceber se essas explorações faziam parte da sua prática pedagógica ao longo do ano, ou se simplesmente não ocorreram durante o meu estágio. No entanto, importa referir as estratégias utilizadas pela educadora cooperante para gerir a rotina da sala e como dava oportunidade das crianças explorarem o espaço e os materiais existentes.

No Tempo de Planear as crianças e os adultos reuniam-se em roda, sentados no chão, para planear o momento seguinte, o tempo de fazer. Como referem Hohmann & Weikart (2011) o planear é um processo intelectual que tem como objetivo que as crianças antecipam ações. A educadora iniciava o momento, escolhendo uma das crianças (ao acaso ou porque alguma criança pedia para o fazer) para cantar uma música, de forma a escolher aleatoriamente, outra criança para começar a planear. Quando a criança cantava, colocava a sua mão em cima da cabeça das restantes crianças, quando acabava de cantar, a criança escolhida para planear é onde se encontrava a sua mão. Ao longo deste momento, a educadora perguntava às crianças qual a área ou áreas que queriam brincar, o que iram fazer e com quem iram brincar. Por vezes, as crianças e os adultos contavam episódios da sua vida pessoal, as crianças mostravam brinquedos que traziam, ou seja, era um momento de partilha.

Seguia-se o Tempo de Fazer, este consistia em fazer nas áreas o que se planeou anteriormente, ou seja, “ as crianças levam a cabo uma sequência intencional de ações nas quais já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planeamento” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 296). Por norma, as crianças dividiam-se pelas áreas quase todas, sendo que importa referir novamente que a área dos livros raramente era escolhida. A equipa pedagógica valorizava bastante este momento, brincando também com as crianças, porque acreditavam que era a partir desta interação adulto/criança que iam observando cada criança individualmente, conhecendo-a cada vez melhor, bem como na sua interação

com os pares, onde iam conhecendo as competências sociais e comunicativas de cada uma. Desta forma, observavam as brincadeiras das crianças e os seus interesses para que, posteriormente, se pudessem adequar as atividades tendo em conta as suas necessidades e interesses.

*“A interação com as crianças no momento de brincadeira nas áreas, permite-me que, gradualmente, comece a conhecer o grupo em geral, como também a nível individual, pois conhecer cada criança com todas as suas particularidades e história é fundamental para intervir com todas elas mais tarde, mas principalmente para conseguir estabelecer uma relação com elas, de modo a que, futuramente, consiga conhecê-las melhor”*

(Reflexão Cooperada 1ª e 2ª semanas)

Posteriormente ao tempo de brincar nas áreas, existia o *Tempo de Arrumar* as mesmas. A equipa, despendia cerca de dez minutos antes de começarem a arrumar, avisava as crianças que estava quase na hora de o fazer, com o objetivo de que as crianças percebessem que iria acontecer o momento de arrumar e para irem terminando as suas brincadeiras. Para que as crianças entendessem que estava na hora de arrumar, a equipa cantava uma canção (“Está na hora de Arrumar”). A maioria das crianças arrumava os brinquedos, ajudando todo o grupo, por vezes depois de arrumar os brinquedos que utilizaram, ajudavam também as restantes crianças nas outras áreas, no entanto existiam sempre crianças que precisavam de ser mais incentivadas pelo adulto para arrumar a sala.

*Quando percebi que estava na hora de arrumar comecei a dizer ao grupo que estava na hora de arrumar. A I. e a A. foram ter comigo à área dos Jogos alertando-me que estando na hora de arrumar, não deveria ter apenas dito que era para arrumar, mas sim que devia cantar a música do arrumar. Pedi-lhes que me ajudassem a cantar a música e assim o fizeram.*

(Nota de campo 7)

O Tempo de Grande Grupo caracterizava-se por ser um momento onde o grupo interagia, tanto criança/criança como adulto/criança. A educadora expunha a proposta de atividade ao grupo, fazendo perguntas e partindo do que as crianças já sabiam, lançando e explicando a atividade que iriam realizar nesse dia. Por vezes, demonstravam de uma forma prática e em conjunto, em grande grupo, o que iriam fazer no momento seguinte, nos pequenos grupos, por exemplo, desenhando o que as crianças diziam.

No Tempo de Pequeno Grupo eram proporcionadas às crianças “ocasiões para usarem materiais, fazem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” High/Scope” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 371). As crianças eram divididas pelos três grupos, sendo que o adulto de referência que os acompanhava em cada grupo era sempre o mesmo. Os grupos foram formados de acordo com as necessidades que cada criança demonstrava e tendo em conta o seu desenvolvimento individual. Neste momento eram realizadas as atividades propostas, anteriormente, no grande grupo. Por norma, as atividades que observei, ao longo de todo o estágio, foram de carácter fechado, pois todas as crianças realizavam as mesmas atividades, no entanto é importante frisar que, consoante o nível de desenvolvimento das crianças, a educadora tinha objetivos diferentes face às mesmas. Também esses materiais eram caracterizados por ser materiais estruturados, não dando a possibilidade que as crianças fossem além das suas capacidades criativas escolhendo e explorando as diversas potencialidades que os materiais não-estruturados oferecem.

### ***2.3 Que outras estratégias podemos adotar para otimizar a exploração de materiais não-estruturados?***

Uma estratégia que existe e que tive a oportunidade de realizar com as crianças é utilizar materiais não-estruturados na decoração da sala/ otimização das áreas. À medida que as crianças se envolvem no projeto, vão tendo oportunidade de desenvolver a sua criatividade e imaginação através da exploração de novos materiais para os quais descobrem diferentes formas de utilização.

O Projeto Curricular de Grupo “Uma História Jogada” (2015) surgiu através das observações realizadas, que mostraram o interesse que o grupo tinha pelos livros,

trazendo livros de casa e pedindo aos adultos que contassem as histórias. Contrariando a minha observação sobre a afluência à área dos livros acima referida, pois o interesse só se mantinha se os livros fossem das crianças, não os lendo na área dos livros. O grupo revelava algumas dificuldades em estar em grande grupo, fazendo com que fosse necessário que a equipa estivesse atenta e que tentasse harmonizar o comportamento do grupo. Por outro lado, era um grupo que demonstrava precisar de gastar energia física. As histórias funcionavam como ferramenta para captar o interesse do grupo, aliando-se à competência que o grupo apresentava, capacidade de usar o corpo como forma de expressão. O projeto referia que pretendia-se que as crianças exercitassem competências do autocontrolo, experienciando momentos diferentes, momentos de agitação e de quietação, tendo como objetivo conseguirem regular os seus próprios comportamento face ao que lhes era proposto.

Desta forma, aliei a fraca afluência da área dos livros com o Projeto Curricular e decidi promover esta área através da construção de um novo espaço, utilizando os materiais não-estruturados para a construir. A minha proposta consistia na construção de uma nova da área dos livros, separando desta forma a área dos livros da área dos jogos. Em conversa com a educadora, decidimos que seria pertinente construir um suporte feito de pano-cru com bolsas onde as crianças pudessem dar o seu contributo através da decoração de molduras, através de pintura e colagem. Esta opção de pendurar deve-se a aspetos de organização do espaço e da posterior colocação de camas na hora da sesta.

Fiz a proposta ao grupo, partindo sempre das suas ideias e sugestões para que desta forma a escolha da mudança da área fizesse sentido às crianças. As crianças estiveram interessadas e contribuíram com as suas sugestões para uma nova área dos livros. A partir das suas ideias e sugestões a escolha da mudança da área fez sentido para as crianças. Demonstrei como iria ficar a área, mostrando, no grande grupo, os elementos que iriam existir para que as crianças compreendessem um pouco do resultado final. Expliquei que deveriam escolher as crianças com quem queriam fazer trios e se queriam optar pela técnica de colagem ou pela de pintura. Nas duas técnicas iriam utilizar materiais não-estruturados, na colagem (botões, tecidos, lã, restos de musgami) e na pintura utilizaram para pintar as molduras (esponjas da loiça, cotonetes, rolhas de cortiça).

A proposta de atividade era decorar as molduras tendo em conta o plano realizado no dia anterior. As crianças mostraram-se interessadas e empenhadas em decorar as suas molduras, demonstrando espírito de cooperação e partilha, nomeadamente entre o seu

grupo e com a partilha de materiais existentes na mesa, sendo que não existiram conflitos com a troca de materiais. Algumas crianças não queriam parar de pintar a moldura, ficando algum tempo a concluir a atividade, outras crianças quiserem fazer mais pinturas e carimbagens noutros bocados de panos, o que me leva a concluir que foi uma exploração enriquecedora e que os materiais que levei foram motivadores.

*A C. e a M. escolhem as esponjas e dizem, enquanto carimbam, que as mães utilizam aquelas esponjas para lavar a loiça. A M. diz de seguida que vai contar à mãe que ela já pode pintar em casa.*

(Nota de Campo 2)

*A T finaliza a moldura e pergunta: “Daniela posso fazer mais esponjas e cotonetes?” Passo-lhe pedaços de pano cru que sobraram. A T diz: “ Gosto muito de pintar assim!”*

(Nota de campo 4)

*Algumas crianças não queriam parar de pintar a moldura, ficando imenso tempo a concluir a atividade, outras crianças quiserem fazer mais pinturas e carimbagens em outros bocados de panos, o que me leva a concluir que foi uma exploração enriquecedora e que os materiais que levei foram motivadores.*

(Reflexão Cooperada 7ª semana)

No entanto, o grupo que escolheu fazer colagem, o interesse foi menor, estando mais interessados em cortar os materiais, dispersando depois na colagem. Algumas crianças do grupo, por vezes, andavam pela sala.

*O P verbaliza que preferia ter ficado na mesa da pintura, mas o J diz para ele não ir embora que o ajuda a colar “tudo no lugar”.*

(Nota de campo 3)

Para a atividade sobre o dia da Mãe, decorou-se uma capa de dvd. A educadora propôs que as crianças utilizassem carimbos para decorar a capa, neste sentido pedi para preparar os materiais. Após alguma pesquisa, decidi fazer carimbos com tampas de garrafas e musgami. Esta minha opção deve-se ao facto de querer que as crianças contactassem com diferentes materiais, neste caso, as tampas, que são materiais utilizados diariamente noutros contextos (materiais não-estruturados). Com a ajuda da educadora, encontrámos três tipos diferentes de tampas com três tamanhos diferentes, de modo a que existissem três tamanhos diferentes de corações (pequenos, médios e grandes) (v. apêndice IX).

Inicialmente, tinha pensado em utilizar tampas de plástico de garrafas. Esta minha opção poderia ter posto em causa o sucesso da atividade, pois seria bastante difícil que as crianças conseguissem agarrar as tampas tão pequenas e fazer todo o processo de carimbagem. No entanto, e em conversa com a equipa, compreendi que para algumas crianças foi difícil manusear as tampas com os corações grandes, pois tornavam-se bastante grandes para as crianças agarrarem. Com as tampas médias também surgiram algumas dificuldades, pois uma das crianças colocou o dedo dentro da tampa e magoou-se no dedo, tendo ficado preso. As tampas que mais se adequaram foram as dos corações pequenos (tampas de amaciador), pois as tampas continham uma zona onde conseguiam agarrar e conseqüentemente conseguiam ter mais firmeza ao carimbar.

*A F diz-me “Só gosto destas tampas Daniela, só consigo segurar estas aqui”. A L diz: “Eu também, é mais fáceis”.*

(Nota de campo 5)

Desta forma, e através desta exploração com materiais não-estruturados, percebi que são muito importantes os critérios de escolha dos materiais que vamos propor às crianças. Estes devem atender a vários fatores, tais como a qualidade e segurança e devemos verificar se correspondem ao nível de desenvolvimento das crianças, neste caso da motricidade. No entanto, penso que a exploração foi interessante, sendo que a maior parte das crianças se mostrou interessada, tendo existido algumas crianças que pediram mais folhas brancas para continuar a carimbar e pintar.

Na sequência do interesse demonstrado nesta atividade anterior, três crianças, por iniciativa própria começaram a dobrar as folhas onde anteriormente tinham pintado, ao abrir as pinturas, surgiram simetrias. Desde logo, me chamou à atenção esta descoberta por parte das crianças, que estavam completamente interessadas e fascinadas nas suas descobertas, continuando-me a pedir mais folhas brancas.

*“Durante a atividade, algumas crianças quando terminaram a tarefa pediram novas folhas, começando por pintá-las e dobrá-las ao meio. A partir de uma atividade fizeram uma nova descoberta., neste caso as simetrias. Partindo dos interesses das crianças podemos trabalhar outras áreas de conteúdo”.*

(Reflexão Cooperada 7ª semana)

*Fui perguntando o que estavam a fazer, a C. respondeu-me: “Estou a pintar e a dobrar a folha ao meio para depois a pintura ficar assim!”. De seguida, perguntei-lhe o que tinha acontecido, tendo respondido que a pintura aparecia do outro lado igual”*

(Nota de Campo 6)

O facto de ter trazido um material não-estruturado, do nosso quotidiano, permitiu que as crianças demonstrassem interesse na atividade, ficando curiosas e descobrindo novos desafios. A partir de uma tarefa de carimbagem, prossegui com uma tarefa sobre simetrias, o que me levou a refletir que o papel do educador, neste caso, deve ser o de incentivar as descobertas das crianças, valorizando os interesses que elas demonstram, e propor atividades que vão ao encontro desses mesmos interesses. As observações constantes e o interesse demonstrado nas descobertas das crianças, aliado às propostas, faz com que as atividades que são realizadas pelas crianças tenham significado para elas.

Outra estratégia que podemos realizar é trazer diferentes materiais não-estruturados e questionar as crianças para que servem e de que outras formas poderão ser utilizadas. Mediante, essas respostas podemos explorar esses materiais de acordo com as respostas das crianças.

Após o momento de estágio em Jardim de Infância, apercebi-me que a educadora cooperante tinha reservado uma área para que as crianças utilizassem alguns dos materiais que utilizei na minha intervenção. Estes materiais estavam acessíveis às crianças, de modo a que estas conseguissem utilizá-los mediante a sua criatividade no momento de brincadeira livre, ou brincadeira orientada. Na minha opinião, esta é uma estratégia que permite às crianças a livre exploração de materiais, que já tiveram contacto em atividades orientadas. Neste sentido, desafia a criatividade das crianças de darem outro uso e outra significação a um determinado tipo de material.

# **Capítulo IV – Considerações Finais**

Ao longo de toda a realização deste relatório, sinto que mudei em inúmeros aspetos, cresci e amadureci não só pela investigação que foi realizada, mas principalmente pelas dificuldades que encontrei ao longo de todo este percurso e que consegui ultrapassar. Quando iniciei este relatório apesar de ter aprendido muito ao longo do mestrado e estágios realizados, não me sentia preparada e, talvez por isso, tenha demorado mais tempo que o esperado, juntamente com alguns constrangimentos pessoais e familiares. Considero que passar pela experiência laboral, ajudou-me a amadurecer as minhas ideias e passar da teoria à prática. Passei por várias experiências profissionais, na área da educação e não só, todas estas experiências permitiram-me refletir sobre algumas estratégias que posso adotar e colocar em prática como educadora de infância. Fora da área da educação, experiências com vendas e atendimento ao público permitiram-me lidar com diferentes tipos de pessoas e equipas. Estas experiências potenciaram uma grande evolução enquanto pessoa, mas também permitiram-me desenvolver capacidades de comunicação e de trabalho em equipa, muito importantes para se ser educador de infância. Neste sentido, sinto-me mais preparada para ingressar em diferentes equipas educativas, mas também em comunicar com as famílias, respeitando mais as diferenças de cada um, e compreendendo melhor o ponto de vista do outro.

Realizei uma substituição numa creche como auxiliar de ação educativa, sendo que, inicialmente, foi-me dada a responsabilidade da sala dos 2 anos. Nos primeiros dias, ficava sempre sozinha com o grupo e deparei-me com alguns constrangimentos. Deste modo e após algumas observações, constatei que a maior parte dos materiais eram estruturados e que normalmente estes eram o motivo dos conflitos. Penso que a principal razão era a disposição dos materiais e a quantidade de brinquedos a que as crianças tinham acesso. Talvez se a quantidade de materiais estruturados dessem lugar a materiais não-estruturados, as crianças tivessem outro olhar sobre eles e que a sua criatividade fosse assim mais potencializada.

Atualmente dou explicações num centro de estudos a crianças do 1º e 2º ciclos, e utilizo diariamente algumas estratégias inspiradas no tema deste projeto. Por exemplo, existe uma criança que tem alguma dificuldade em compreender algumas definições e relacionar acontecimentos históricos. Sempre que tento explicar um determinado conteúdo, sinto que ele confunde todos os acontecimentos anteriores e algumas definições. Deste modo, utilizo materiais não-estruturados, como canetas, lápis, borrachas ou até mesmo rolos de papel higiénico para demonstrar um determinado acontecimento,

dando-lhe hipótese de imaginar aquela situação e imaginar que aqueles materiais não são canetas, mas, por exemplo, os produtos exportados de um país. Noto que de semana para semana, essas experiências realizadas ficam sempre na sua memória e que a criança consegue compreender e explicar o que lhe é perguntado, pois lembra-se desses exemplos práticos. Assim sendo, leva-me a acreditar que a importância de utilizar novas estratégias, colocando em prática aquilo que aprendi ao longo desta investigação, dá-me ferramentas não só para realizar novos desafios numa sala de creche e de jardim de infância enquanto educadora de infância, mas também em relação a outras áreas de educação. Concluo que, a potencialidade destes materiais não-estruturados é tão vasta que podemos incluí-los em diversos contextos de forma a melhorar as nossas práticas pedagógicas.

Após a conclusão do presente relatório é fundamental refletir sobre o término desta importante etapa enquanto investigadora e estagiária, mas também refletir sobre todas as dificuldades com que me deparei ao longo dos dois estágios e com as aprendizagens que recebi de todos os participantes com que contactei através dos dois contextos educativos. Importa realçar que as conclusões tiradas após a realização deste estudo apenas se referem aos contextos e aos intervenientes que foram estudados.

Em relação ao estágio no contexto de Creche, a relação que estabeleci com os bebés durante o meu estágio foi bastante próxima. Desde cedo que comecei a conhecer cada bebé, cada um com características diferentes e gostos completamente distintos, apesar de ao início estar receosa pelo facto do grupo ser constituído por bebés com uma faixa etária reduzida. Foi um processo relativamente fácil para mim, porque senti logo uma ligação forte com eles. Senti-me sempre confortável em participar nas rotinas da sala, como também na interação com todos os bebés, e aos poucos, fui-me sentindo parte integrante da equipa, sabendo o que deveria fazer em determinado momento da rotina. Coloquei sempre as minhas dúvidas a toda a equipa sempre que existia algum receio de proceder de uma determinada forma, pois nunca senti que sabia tudo, existem sempre aspetos que não conhecemos, tanto sobre os bebés como também sobre procedimentos a adotar. Deste modo, nunca quis agir de uma forma menos correta, podendo prejudicar algum bebé involuntariamente, assim considerei preferível ter a certeza e perguntar ao certo se era o procedimento correto a adotar. Ao longo do tempo, fui-me deparando com umas dificuldades e superando outras, sentindo-me por vezes frustrada e angustiada sobre se seria capaz de realizar. Estas dificuldades funcionaram, no meu entender, como

aprendizagens cruciais para o meu futuro como educadora, sei que vou sentir inúmeras dificuldades, mas o mais importante é saber lidar e arranjar estratégias para as ultrapassar.

Este estágio permitiu-me começar a construir a minha identidade profissional, pois identifiquei-me bastante com a prática pedagógica da educadora cooperante e com as suas crenças e ideais sobre o que é ser educadora de infância. Aquilo que acredito que seja uma boa prática educativa, onde as crianças têm um papel ativo e são respeitadas como um ser único e individual, estava presente na prática da educadora cooperante. Quanto ao trabalho com as famílias, também me identifico muito com o trabalho ali desenvolvido e espero, futuramente, conseguir estabelecer uma relação tão próxima como a que tive oportunidade de conhecer nesta sala, onde a base está inserida no respeito mútuo e na valorização das crianças. Por fim, também ambiciono conseguir construir uma equipa educativa unida e com os mesmos objetivos educacionais, uma equipa que partilhe opiniões abertamente, no sentido de beneficiar apenas o grupo com que estamos a trabalhar.

Relativamente ao estágio em Jardim de Infância, senti algumas dificuldades em fazer observações de todo o grupo de crianças, enquanto estava, por exemplo, com um grupo mais pequeno, ou seja, enquanto estava a trabalhar em pequeno grupo com algumas crianças, por vezes tornava-se difícil estar atenta ao restante grupo e ao restante ambiente educativo. Para mim, enquanto estagiária, foi difícil conseguir abstrair-me da atenção e do empenho que dava a quem estava próximo de mim e estar atenta ao restante grupo. No entanto, ao longo do tempo fui evoluindo e fui tentando observar todo o grupo e o máximo de situações educativas que podia. Penso que fui melhorando cada vez mais este aspeto, pois fui tentando estar atenta às crianças que estavam próximas de mim como também ao restante grupo, resolvendo por vezes, algumas situações de conflito. A partir desta reflexão sobre a realidade, é possível pensar na tomada de decisões educativas, de modo a que, noutra momento, se repita a observação das crianças e, desta forma, se repense sobre a ação educativa. Neste sentido, as reuniões de reflexão com a educadora cooperante também me ajudaram bastante a compreender e a dar sentido e significado à prática educativa. Com estas conversas, fui refletindo, em conjunto com a educadora, aspetos decorrentes tanto da sua prática pedagógica, como da minha, questionando várias situações que contribuíram para o esclarecimento de diversas dúvidas, o que tornou o meu estágio mais tranquilo, ficando a sentir-me cada vez mais segura, porque ao longo do tempo os receios iam-se dissipando.

Sem dúvida que, em ambos os estágios, as dificuldades sentidas foram variando consoante as vivências no contexto, mas também com o grupo e as equipas educativas. Ao longo do tempo, as dificuldades foram-se dissipando, mas ao mesmo tempo foram surgindo outras. O mais importante foi, sempre que possível, tentar ultrapassar essas dificuldades com a ajuda da equipa, percebendo como é que podemos mudar a nossa prática e como a nossa prática influencia a vida no contexto educativo e dos seus intervenientes.

Considero que os momentos de estágio são importantes para os estagiários, mas também para as educadoras cooperantes. Os estagiários levam uma nova visão e novas ideias, que evitam que se caia na rotina, pois questionam as educadoras cooperantes sobre as suas práticas educativas. É importante ter educadores de infância que estejam sempre em formação para se manterem atualizados. Um exemplo, é o facto de durante a construção do relatório refiro as Orientações Curriculares em Educação Pré-escolar editadas em 2016, no entanto nas tabelas das planificações de jardim de infância, estas estão de acordo com as Orientações Curriculares editadas em 1997, pois eram estas que se encontravam em vigor no período de estágio.

É importante que o educador reflita sobre a organização e diversidade de materiais da sua sala e sobre quais as suas intencionalidades educativas, de modo a promover aprendizagens diversificadas, permitindo que as crianças explorem os diversos espaços e os diversos materiais, pois Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) referem que:

“A reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 26).

O educador pode utilizar diferentes estratégias sobre onde e como colocar diferentes materiais com diferentes intencionalidades pedagógicas. Pode colocar à disposição das crianças vários materiais onde estas podem aceder sem a permissão do adulto, explorando livremente tendo em conta as suas escolhas, ou seja, materiais sempre disponíveis. Por outro lado, o educador pode utilizar materiais propostos por ele, e dar oportunidade ao grupo de os explorar livremente nos momentos de brincadeira livre, ou durante uma atividade com uma determinada intencionalidade educativa por parte da equipa pedagógica.

Analisando a temática abordada no relatório e reportando ao facto de trazermos novos materiais com os quais as crianças e os bebés estão familiarizados no seu dia a dia, considero que se torna mais perceptível perceber quais as suas vivências e em que circunstâncias poderão ter contacto com diversos materiais não-estruturados. Por outro lado, foi muito enriquecedor levar esses materiais para os dois contextos, e observar a forma como exploravam esses materiais, pois cada uma das crianças vivenciou essa experiência de maneira diferente. Deste modo, penso poder afirmar que é essencial que bebés e crianças tenham acesso a diferentes tipos de materiais, que possam enriquecer as suas aprendizagens, não utilizando uns em prol dos outros, mas arranjando um equilíbrio entre eles, e sempre respeitando os interesses e necessidades de cada criança. Reforçando este pensamento, as autoras Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) afirmam que:

“A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/ famílias e a comunidade” (p. 26).

Dando resposta à questão central deste relatório “*Como otimizar a exploração de materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância?*”, devemos potencializar a exploração destes materiais não-estruturados, porque tal como Gesell (2000) refere:

“Os materiais improvisados e simples, tais como molas de roupa, embalagens vazias, pedaços de pano resistente, bocados de corda pequenos e limpos, e outros materiais, são muitas vezes superiores aos brinquedos de fábrica pretensiosos” (p. 359).

Através de estratégias variadas, podemos dar aso à imaginação de cada criança, explorando através dos materiais não-estruturados diversas técnicas e explorações que sejam significativas para elas. Por exemplo, ao invés de utilizar o tradicional pincel, podemos dar a conhecer novas formas de colorir um desenho com materiais não-estruturados, dando continuidade a essa imaginação e criatividade, podendo surgir novas atividades e novos desafios. Assim, os materiais não-estruturados devem ocupar um lugar de destaque nas salas de educação de infância para que as crianças possam potenciar a sua criatividade e imaginação, tendo contacto com diferentes materiais com diversificadas utilidades.

Relativamente às questões adjacentes a este estudo: *“Como exploram as crianças os materiais estruturados e não-estruturados que lhes são propostos?”*, *“Quais as estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças?”* e *“Que outras estratégias podemos adotar para otimizar a exploração de materiais não-estruturados?”*. Após refletir a partir de todos os elementos que fui recolhendo ao longo de toda a investigação, posso concluir que as crianças conseguem descobrir sempre novas formas de explorar diferentes materiais com que contactam diariamente nas suas salas de atividades. A utilização de materiais não-estruturados em sala, permitiu que as crianças explorassem esses materiais de uma forma mais livre e espontânea dando largas à sua criatividade e imaginação. Compreendi que as diferentes educadoras cooperantes dão distintas importâncias em relação à utilização destes materiais, talvez por cada uma ter uma sala com faixa etária diferentes. Assim sendo, descobri inúmeras estratégias que poderia ter realizado de modo a potenciar estes materiais não-estruturados, pois para além das atividades que realizei, ao longo da construção deste relatório, fui percebendo que existe um leque vastíssimo que nos ajuda como educadores a potencializar as capacidades de bebés e crianças, sem ser com os materiais estruturados que já possuem uma finalidade intrínseca.

Continuo a considerar esta uma temática bastante pertinente, principalmente quando temos de pensar cada vez mais no meio ambiente, pois a utilização de materiais não-estruturados permite-nos reutilizar uma panóplia de materiais, colocando neles uma nova vida. Todavia, atualmente alargaria esta minha preocupação com a utilização dos espaços e materiais também para os espaços exteriores das instituições. Penso que durante os estágios e com a minha experiência profissional, os espaços naturais poderiam ser potenciados para as crianças brincarem e explorarem, principalmente no contexto de creche. Mesmo nas instituições com poucos espaços exteriores é possível criar hortas com recurso a garrafas de água, por exemplo. Desta forma, considero importante uma investigação neste sentido, em como poderia potenciar esses espaços exteriores e como os grupos poderiam participar nessa potencialização, desenvolvendo novas aprendizagens enriquecedoras, através de materiais não-estruturados.

A reflexão sobre a prática pedagógica torna-se o elemento chave para um educador. Refletir sobre o que se fez, sobre as nossas atitudes perante uma atividade ou até mesmo perante uma criança, permite-nos melhorar o que foi feito de menos correto

para que numa próxima vez essas situações não se voltem a repetir. O autor Ostetto (2013) afirma que na prática pedagógica “[ao] refletirmos sobre as nossas atitudes, percebemos que, tratando-se de experiências tão novas, principalmente para nós, precisamos realizá-las muito mais vezes, para que assim possamos aprender, cada vez mais, tanto com os erros como com os acertos” (p. 60). Desta forma, a conclusão deste relatório permitiu-me desenvolver a minha capacidade de reflexão enquanto educadora, mas também permitiu-me adquirir uma nova experiência, como investigadora. Ao longo dos dois estágios, foi relevante perceber que a reflexão, após observar e registar, é potenciadora da melhoria da nossa prática educativa. Ao refletirmos sobre a nossa prática, entendemos se as nossas ações vão ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças que temos à nossa frente.

A profissão de Educador de Infância defronta-se diariamente com uma imensidão de desafios, desafios estes que podem colocar em risco a ética profissional de cada um. Deste modo, é da responsabilidade do educador refletir sobre o conjunto de valores morais e atitudes que para si são essenciais na sua prática educativa. Penso que ao longo do tempo e com a experiência que vou adquirindo na prática, aliada aos conhecimentos teóricos existentes, vou construindo a minha identidade profissional, percebendo qual é o conjunto de valores e atitudes que se tornam cruciais na minha prática educativa.

Por fim, termino este relatório com vontade de fazer mais e melhor, querendo sempre continuar a pesquisar e a evoluir como educadora de infância, para que no futuro, todos os grupos com os quais irei partilhar experiências sejam beneficiados e que eu seja capaz de os ajudar a lidar com novos desafios, medos e angústias. Que todas as dificuldades sejam transformadas em aprendizagens e que vejam em mim um adulto de referência em quem possam confiar, aprender, crescer e sobretudo ser crianças curiosas e felizes!

## Referências Bibliográficas

- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais – Um livro para adultos sobre a Matemática das crianças*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Azevedo, J. (s.d.). *O Cesto dos Tesouros e o Brincar Heurístico: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA EDUCATIVA PARA BEBÊS DE 08 A 14*. Obtido de [http://www.academia.edu/5093573/O\\_CESTO\\_DOS\\_TESOUROS\\_E\\_O\\_BRINCAR\\_HEUR%C3%8DSTICO](http://www.academia.edu/5093573/O_CESTO_DOS_TESOUROS_E_O_BRINCAR_HEUR%C3%8DSTICO)
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo*. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença. .
- Buckingham, A. (2011). Em foco... Transformar o lixo num tesouro. *Infância na Europa*, 31.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, M. (1998). Comportamentos de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. *Temas em Psicologia Vol6 nº2*, 125-133.
- Carvalho, M. d. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/7291>
- Coutinho, C. S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Em *Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 455-479.).
- Figueira, M. C. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 46-47.
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oiras : Celta Editora.
- Gomes, P. (2011). Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. Em C. Craid, & G. Kaercher, *Educação Infantil Pra que te quero* (pp. 109-121).
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O Cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre.
- Hohmann, M. B. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo: ArTmed.

- Lessard-Hébert, M. G. (2012). *Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas (5ª Edição ed.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro Renata Meneghini . *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 367 - 378.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Oliveira, Z., Ana, M., Vitória, T., & Ferreira, M. (2003). *Crianças, Faz de conta & cia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. &. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Ostetto, L. E. (2013). *Educação Infantil - Saberes e fazeres da formação de professores* . Papyrus Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. Em *Revista Lusófona de Educação* (pp. 127-142).
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArTmed.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação*. Lisboa: Fundamentação Calouste Gulbenkian.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação qualitativa em Educação Infantil. Em S. Bernard, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArTmed.

### **Documentos Institucionais:**

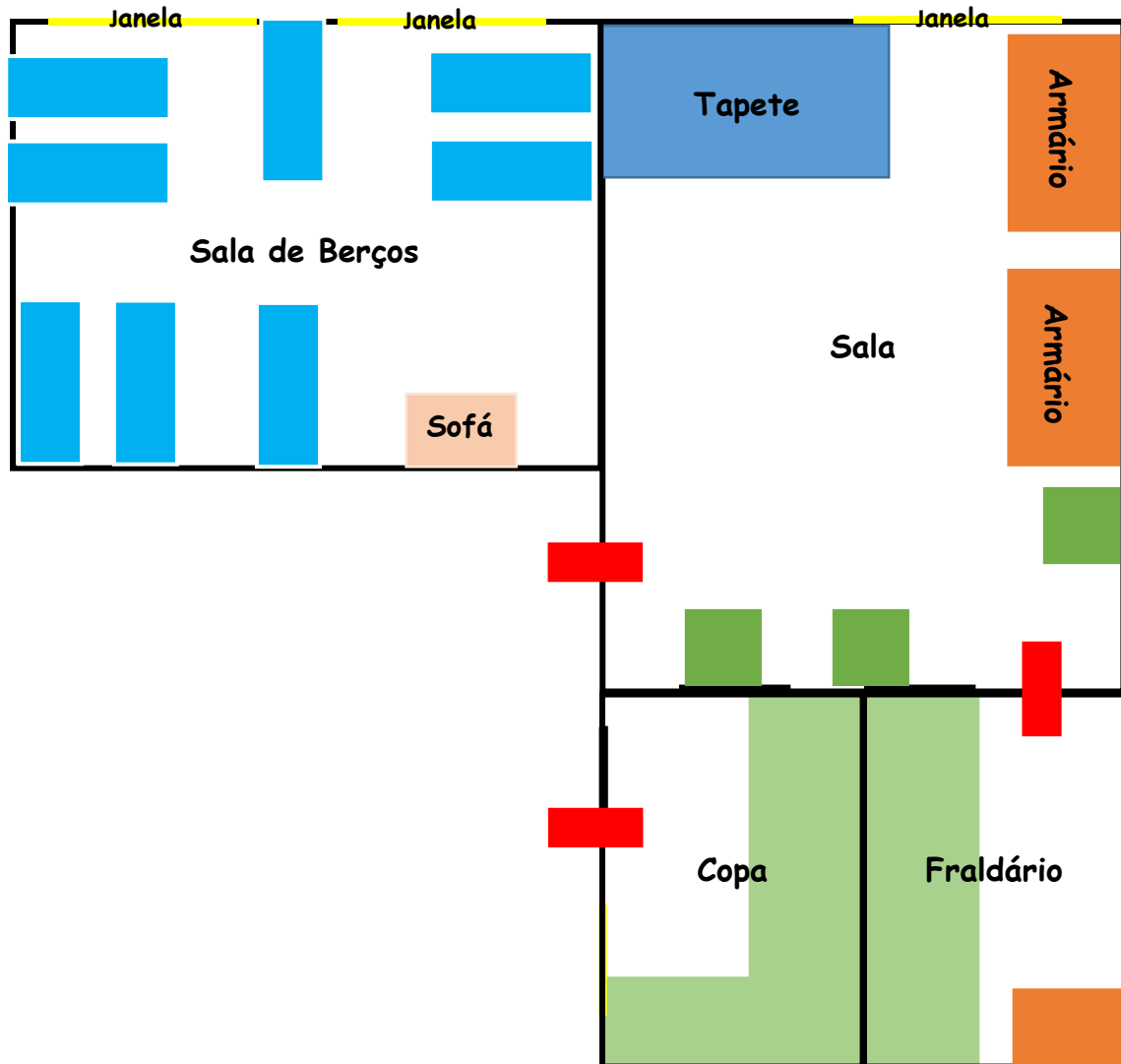
- Projeto Curricular do Estabelecimento da Instituição B. (2014/2015)
- Projeto Curricular do Estabelecimento da Instituição A. (2014/2015)
- O Projeto Curricular de Grupo da Instituição B (2015)

# Apêndices

## **Índice de Apêndices:**

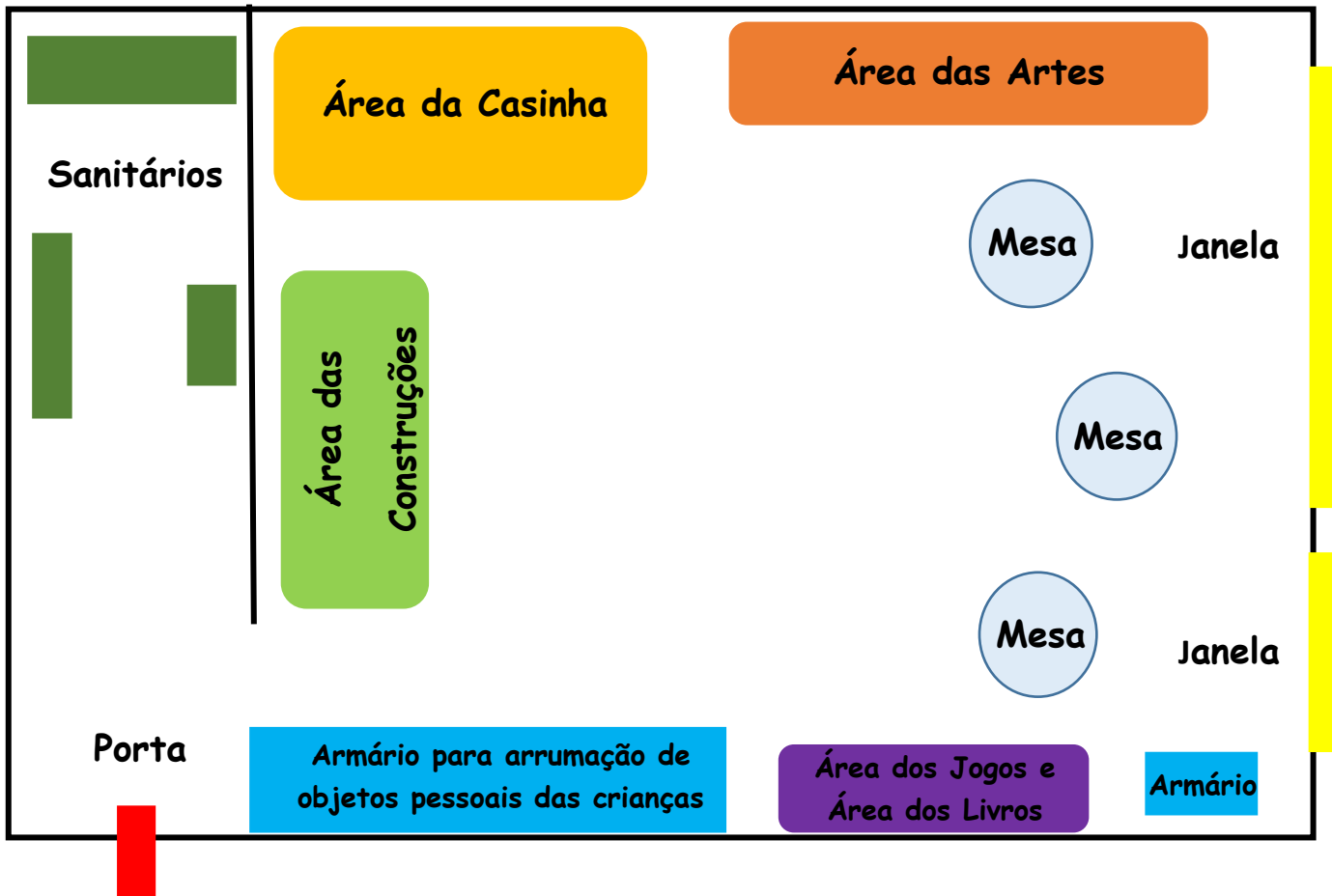
Apêndice I - Planta da sala de creche .....	93
Apêndice II - Planta da sala de Jardim de Infância.....	94
Apêndice III - Grelha de Análise de Conteúdo em Creche .....	95
Apêndice IV - Grelha de Análise de Conteúdo em Jardim de Infância.....	97
Apêndice V - Planificação da Atividade Orientada “Piscina de Folhas” ...	99
Apêndice VI - Planificação da Atividade Orientada “Molas da Roupa” ....	99
Apêndice VII - Planificação da atividade orientada “Exploração com Balões” .....	100
Apêndice VIII - Planificações da atividade “Construção de Molduras” ..	101
Apêndice IX - Planificação da atividade do “Dia da Mãe” .....	102
Apêndice X - Fotografias tiradas na exploração das molas .....	103
Apêndice XI - Fotografias tiradas na atividade das “Construção de Molduras” .....	104
Apêndice XII – Excerto da Reflexão Cooperada sobre a Reunião de Pais em Jardim de Infância .....	105
Apêndice XIII - Excerto da Reflexão Cooperada sobre a Reunião Pedagógica em Jardim de Infância .....	106
Apêndice XIV - Excerto da Reflexão Cooperada sobre a Reunião de Pais em Creche.....	107

Apêndice I: Planta da sala de creche<sup>3</sup>



<sup>3</sup> Retirada do Dossier Pedagógico em Creche realizada na Unidade Curricular de Estágio em Creche



Apêndice II: Planta da sala de Jardim de Infância<sup>4</sup>





<sup>4</sup> Retirada da produção escrita sobre a Organização de Espaços e Materiais na Unidade Curricular de Estágio em Jardim de Infância

Apêndice III: Grelha de Análise de Conteúdo em Creche



**Grelha de Análise de Conteúdo – Creche**


Dimensões de Análise	Inquérito por Questionário	Reflexões Cooperadas	Notas de Campo	Registo Multimédia - Fotografias
<p><i>Formas de exploração por parte das crianças dos materiais estruturados e não-estruturados</i></p>	<p>“Quando as crianças utilizam materiais não-estruturados e ainda são muito pequeninas, exploram-nos utilizando os seus 5 sentidos. Este é o meio por excelência para explorar”</p> <p>“Quando as crianças utilizam materiais não-estruturados e ainda são muito pequeninas, exploram-nos utilizando os seus 5 sentidos. Este é o meio por excelência para explorar. Talvez nesta fase não exista uma grande diferença entre os dois tipos de materiais, um pouco mais tarde a criança vai explorar a sua funcionalidade e aqui sim, sou da opinião que os materiais não-estruturados, são muito mais abertos e que por este motivo, são muito mais ricos e ilimitados ao nível das descobertas. O conhecimento que já têm sobre estes objetos, permitem que imitem gestos que observam nos adultos, a sua criatividade e imaginação ilimitada, vai permitir novas descobertas e funcionalidades”.</p>	<p><b>Reflexão Cooperada 2ª semana:</b> “Os bebés que já gatinhavam apropriavam-se eles próprios do espaço e da escolha dos objetos e dos brinquedos que queriam manusear, no entanto os restantes que ainda não se conseguiam deslocar era o adulto que dava o brinquedo ao bebé”</p> <p><b>Reflexão Cooperada 1ª semana:</b> “ Pareciam que os dois bebés mais cúmplices já tinham os brinquedos prediletos, e por vezes brigavam para terem o mesmo brinquedo, será pelo facto de serem tão cúmplices? Ou seria a vontade de brincar com aquele brinquedo em especial?”</p>	<p><b>Nota de campo 1:</b> Sala, 17 de novembro de 2014 (10h10 – 10h30) Quando o H se aproximou com a mola presa à roupa, chamou à atenção da F, e rapidamente se aproximou para a retirar. O que proporcionou um momento de interação quando começaram a palpar e a imitar-se um ao outro. Existiu também uma exploração visual de um objeto novo e colorido, sendo que foi despertada a sua curiosidade sobre algo novo.</p> <p><b>Nota de campo 3:</b> Sala, 1 de dezembro de 2014 (10h-10h20) A F e a L gatinharam em direção ao balão azul. A F agarrou no balão azul, sentando-se a seguir, abanando o balão ouviu o som emitido por ele. A L mudou de direção para o balão branco, agarrou-o, mas parou quando ouviu o som do balão azul.</p> <p><b>Nota de Campo 7:</b> Sala, 1 de dezembro de 2014, 10h-10h20) O A. continuava a olhar em direção do balão azul, eu passei-lhe o balão para que ele testasse as suas propriedades, após alguns segundos começou a chorar.</p> <p><b>Nota de Campo 8:</b> Sala, 10 de novembro de 2014, 10h-10h10) O J. leva a bola à bola diversas vezes e atira-a para o chão. Olha para a bola e gatinha até ela.</p>	 

<p><b>Estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de materiais não-estruturados pelas crianças</b></p>	<p>“(…) a minha maior estratégia é depois de garantir a segurança máxima dos objetos, deixar que cada criança os descubra e explore livremente. Procuo retirar o maior número de estímulos da sala, ou seja, outros objetos, que não os selecionados por mim, para evitar maior dispersão provocada pela variedade assim existente, e deixo que os descubram”.</p> <p>“Na minha opinião, a utilização de materiais não-estruturados, proporciona claramente uma maior variedade de objetos a explorar. Ricos em estímulos visuais, auditivos, táteis, sonoros e em alguns casos, muito ricos também do ponto de vista olfativo e gustativo”.</p>	<p><b>Reflexão Cooperada 4ª semana:</b> “Em conversa com a educadora cooperante percebi que esta, dá prioridade aos bebés de explorarem os objetos de forma livre”</p> <p><b>Reflexão Cooperada 1ª semana:</b> “A educadora cooperante construiu objetos indicados para determinado bebé tendo em conta o estágio do desenvolvimento em que o bebé se inseria […] o móbil de fitas e o cilindro foram os dois exemplos que mais me chamaram à atenção atendendo às suas características”</p>	<p><b>Nota de campo 4:</b> Sala, 20 de outubro de 2014 (14h50 – 15h00) A F vai ao encontro do tubo a gatinhar, manipula-o e empurra-o para mais longe. Gatinha até ele, faz este processo mais duas vezes.</p> <p><b>Nota de campo 5:</b> Sala, 20 de outubro de 2014 (14h50 – 15h00) Quando eu manipulo o objeto, fazendo com que ele faça som a M e a L vão ao meu encontro. Gatinham as duas e alcançam o tubo. Sentam-se junto do mesmo e trocam sorrisos.</p> <p><b>Nota de campo 6:</b> Sala, 20 de outubro de 2014 (14h50 – 15h00) A F colocou-se em pé durante uns segundos, tenta manipular as fitas de tecido do móbil. Desequilibra-se e cai.</p>	
<p><b>Outras formas de exploração de materiais não-estruturados</b></p>	<p>“A nós, cabe-nos ampliar esta exploração no que diz respeito à qualidade, segurança e diversidade desses materiais. Podemos agrupa-los por funcionalidade, material de que são feitos, ou por qualquer outro critério. O mais importante, é que se proporcione um momento de brincadeira e exploração em que a principal regra é descobrir”.</p>	<p><b>Reflexão Cooperada 4ª semana:</b> “[...] o objetivo principal da educadora cooperante passava por deixar que os bebés descobrissem o mundo ao seu redor através das suas iniciativas.”</p>	<p><b>Nota de campo 2:</b> Sala, 20 de novembro de 2014 (9h50 – 10h150) O J chora quando colocado na piscina de folhas, a educadora retira-o de imediato. Enquanto isso, a M e a F continuam sentadas a levaram as folhas à boca.</p> <p><b>Nota de campo 9:</b> Sala, 17 de novembro de 2014 (10h10-10h30) Logo que a L viu aquele objeto, foi a gatinhar até ele. Colocou-o de imediato na boca.</p>	

Apêndice IV: Grelha de Análise de Conteúdo em Jardim de Infância

**Grelha de Análise de Conteúdo – Jardim de Infância**

Dimensões de Análise	Inquérito por Questionário	Reflexões Cooperadas	Notas de Campo	Registo Multimédia – Fotografias
<p><i>Formas de exploração por parte das crianças dos materiais estruturados e não-estruturados</i></p>		<p><b>Reflexão Cooperada 1ª e 2ª semanas:</b> “A educadora confirmou que as áreas tinham sido predefinidas no início do ano letivo, mas que ao longo do tempo e consoante os interesses das crianças, as áreas seriam alteradas”.</p> <p><b>Reflexão Cooperada 4ª semana:</b> “Percebi que existia uma fraca afluência à Área dos Livros, talvez pela razão da área ser compartilhada com a Área dos Jogos, não existindo nenhuma separação”.</p>	<p><b>Nota de campo 1:</b> Sala, 13 de março de 2015, 9h45 - 10h00 O C e a L brincam na Área dos livros e jogos, o C retira um livro da estante, larga-o quando a L o convida para jogar com ela.</p> <p><b>Nota de campo 3:</b> Sala, 5 de maio de 2015, 10h00 - 10h30 O P verbaliza que preferia ter ficado na mesa da pintura, mas o J diz para ele não ir embora que o ajuda a colar “tudo no lugar”.</p> <p><b>Nota de campo 5:</b> Sala, 28 de abril de 2015, 10h00 - 10h30 A F diz-me “Só gosto destas tampas Daniela, só consigo segurar estas aqui”. A L diz: “Eu também, é mais fáceis”.</p>	
<p><i>Estratégias adotadas pelas educadoras de infância cooperantes para promover a exploração de</i></p>		<p><b>Reflexão Cooperada 1ª e 2ª semanas:</b> A interação com as crianças no momento de brincadeira nas áreas, permite-me que, gradualmente, comece a conhecer o grupo em geral, como também a nível individual, pois conhecer cada</p>	<p><b>Nota de campo 7:</b> Sala, 13 de março de 2015, 10h15 -10h30 Quando percebi que estava na hora de arrumar comecei a dizer ao grupo que estava na hora de arrumar. A I. e a A. foram ter comigo à área dos Jogos alertando-me que estando na hora de arrumar, não deveria ter apenas dito que era para arrumar, mas sim que devia cantar a música do arrumar. Pedi-lhes que me ajudassem a cantar a música e assim o fizeram.</p>	

<p><i>materiais não-estruturados pelas crianças</i></p>		<p>criança com todas as suas particularidades e história é fundamental para intervir com todas elas mais tarde, mas principalmente para conseguir estabelecer uma relação com elas, de modo a que, futuramente, consiga conhecê-las melhor.</p>	<p><b>Nota de campo 8:</b> Sala, 16 de março de 2015, 10h15 -10h30 A educadora dá os materiais (lápiz e folhas de papel) para que as crianças desenhem sobre o teatro a que assistiram. As crianças dividem os materiais pelos três grupos, partilhando os materiais pelas crianças do seu pequeno grupo.</p>	
<p><i>Outras formas de exploração de materiais não-estruturados</i></p>		<p><b>Reflexão Cooperada 7ª semana:</b> “Durante a atividade, algumas crianças quando terminaram a tarefa pediram novas folhas, começando por pintá-las e dobrá-las ao meio. A partir de uma atividade fizeram uma nova descoberta., neste caso as simetrias. Partindo dos interesses das crianças podemos trabalhar outras áreas de conteúdo”.</p> <p><b>Reflexão Cooperada 7ª semana:</b> Algumas crianças não queriam parar de pintar a moldura, ficando imenso tempo a concluir a atividade, outras crianças quiserem fazer mais pinturas e carimbagens em outros bocados de panos, o que me leva a concluir que foi uma exploração enriquecedora e que os materiais que levei foram motivadores.</p>	<p><b>Nota de campo 2:</b> Sala, 5 de maio de 2015, 10h00 - 10h30 A C e a M escolhem as esponjas e dizem, enquanto carimbam, que as mães utilizam aquelas esponjas para lavar a loiça. A M diz de seguida que vai contar à mãe que ela já pode pintar em casa.</p> <p><b>Nota de campo 4:</b> Sala, 5 de maio de 2015, 10h00 - 10h30 A T finaliza a moldura e pergunta: “Daniela posso fazer mais esponjas e cotonetes?” Passo-lhe pedaços de pano cru que sobraram. A T diz: “ Gosto muito de pintar assim!”</p> <p><b>Nota de campo 6:</b> Sala, 28 de abril de 2015, 10h00 - 10h30 Fui perguntando o que estavam a fazer, a C respondeu-me: “Estou a pintar e a dobrar a folha ao meio para depois a pintura ficar assim!”. De seguida, perguntei-lhe o que tinha acontecido, tendo respondido que a pintura aparecia do outro lado igual.</p>	

Apêndice V: Planificação da Atividade Orientada “Piscina de Folhas”

<b>Tema</b>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Recursos Materiais</b>	<b>Recursos Humanos</b>
<b>Piscina de folhas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração tátil (textura das folhas), auditiva (som das folhas a partirem através do toque) e olfativa (cheiro das folhas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher folhas secas;</li> <li>- Lavar e secar as folhas;</li> <li>- Colocar as folhas na piscina de plástico insuflável;</li> <li>- Permitir que o grupo se aproxime e explore livremente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Piscina de plástico</li> <li>- Folhas de árvore secas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educadora Cooperante</li> <li>Estagiária</li> <li>Bebés</li> </ul>

Apêndice VI: Planificação da Atividade Orientada “Molas da roupa”

<b>Tema</b>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Recursos Materiais</b>	<b>Recursos Humanos</b>
<b>“Molas da roupa”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração visual através das diferentes cores das molas;</li> <li>- Coordenação oculo-manual;</li> <li>- Exploração das partes do corpo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As molas são colocadas no chão perto dos bebés, de modo a que seja despertada a sua atenção;</li> <li>- Colocar as molas na roupa e nas diferentes partes do corpo;</li> <li>- Permitir que o grupo se aproxime e explore livremente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Molas da roupa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educadora Cooperante</li> <li>Estagiária</li> <li>Bebés</li> </ul>

Apêndice VII: Planificação da Atividade Orientada “Exploração com Balões”

<b>Tema</b>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Recursos Materiais</b>	<b>Recursos Humanos</b>
<b>Exploração com balões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Exploração visual através das diferentes cores dos balões;</li><li>- Coordenação oculo-manual;</li><li>- Exploração auditiva através dos guizos;</li><li>- Exploração tátil</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Encher os balões e colocar guizos em alguns dos balões;</li><li>- Colocar os balões no chão perto dos bebés, de modo a que seja despertada a sua atenção;</li><li>- Permitir que o grupo se aproxime e explore livremente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Molas da roupa</li></ul>	<p>Educadora Cooperante</p> <p>Estagiária</p> <p>Bebés</p>

Apêndice VIII: Planificações da atividade “Construção de Molduras”

Momento da Rotina	Atividade	Áreas de Conteúdo	Intencionalidades Educativas	Procedimentos/Estratégias	Recursos materiais
Tempo de Grande Grupo	Construção de Molduras	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p>Literacia - linguagem oral</p>	<p>- Que as crianças utilizem variedade de palavras e frases, expondo oralmente a sua escolha sobre o tipo de tarefa (colagem e pintura);</p>	<p>1º Pedir a todas as crianças que se sentem em roda;</p> <p>2º Dar a conhecer os materiais disponíveis;</p> <p>3º Permitir que as crianças escolham a técnica que preferem.</p>	<p>Pedaços de lã;</p> <p>Botões;</p> <p>Pedaços de musgami e feltro;</p> <p>Cola;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cotonetes;</p> <p>Esponjas da loiça;</p> <p>Tampas de amaciador;</p> <p>Rolhas de cortiça;</p> <p>Tintas.</p>
Tempo de Pequeno Grupo		<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p>Expressão Plástica</p>	<p>- Que as crianças explorem diferentes materiais, neste caso, materiais de uso quotidiano;</p> <p>- Que as crianças desenvolvam a sua criatividade e imaginação, através de técnicas de pintura e carimbagem;</p> <p>- Que as crianças apreciem as artes criativas</p>	<p>1º Dar uma moldura de pano cru a cada duas crianças;</p> <p>2º Permitir que as crianças explorem os materiais disponíveis com toda a sua criatividade.</p>	

Apêndice IX: Planificação da atividade do “Dia da Mãe”

<b>Momento da Rotina</b>	<b>Atividade</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Procedimentos/Estratégias</b>	<b>Recursos materiais</b>
<b>Tempo de Pequeno Grupo</b>	<b>Carimbos – Dia da Mãe</b>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p>Literacia - linguagem oral</p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação:</b></p> <p>Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que as crianças utilizem variedade de palavras e frases, expondo oralmente a sua escolha sobre o tipo de tarefa (colagem e pintura);</li> <li>- Que as crianças explorem diferentes materiais;</li> <li>- Que as crianças desenvolvam a sua criatividade e imaginação, através de técnicas de carimbagem;</li> <li>- Que as crianças apreciem as artes criativas.</li> </ul>	<p>1º Organizar os pequenos grupos e distribuir os aventais;</p> <p>2º Dispor as diferentes tampas e tinta vermelha nas três mesas;</p> <p>3º Explicar qual a área da folha que devem carimbar;</p>	<p>Tampas de diferentes tamanhos;</p> <p>Musgami;</p> <p>Tinta vermelha</p> <p>Folhas de papel</p>

Apêndice X: Fotografias tiradas na exploração das molas



Apêndice XI: Fotografias tiradas na atividade das “Construção de Molduras”



Apêndice XII: Excerto da Reflexão Cooperada sobre a Reunião de Pais em Jardim de Infância

A reunião de pais é o modo mais formal do trabalho com as famílias onde são transmitidas e expostas informações que a educadora pensa ser pertinentes para transmitir às famílias. Ao longo do estágio assisti a uma reunião de pais, onde o objetivo desta era informar os pais sobre o projeto curricular de sala. A reunião foi uma exposição sobre o projeto e a explicação da importância de cada ponto do mesmo, bem como o que as crianças desenvolvem a nível cognitivo e social quando estão dentro da instituição. A reunião foi realizada através de suporte digital, onde em cada slide existiam fotografias das crianças relacionadas com o que se estava a abordar. Penso que foi uma reunião interessante e pouco teórica para as famílias, a educadora foi sempre muito expressiva e comunicativa o que na minha opinião tornou a reunião mais apelativa para quem assistia.

Concluindo,

“A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões” (Ministério da Educação, 1997, p.45).

Apêndice XIII: Excerto da Reflexão Cooperada sobre a Reunião Pedagógica em Jardim de Infância

No primeiro dia de estágio, assisti à reunião de equipa pedagógica, esta realiza-se semanalmente, todas as segundas-feiras. Neste dia é realizado o dia do cinema, onde as crianças visualizam um filme que escolhem e trazem, voluntariamente, de casa, sendo o filme escolhido através de uma votação. Quando questionei a educadora sobre o porquê de se realizar a hora do cinema um dia por semana, esta esclareceu-me que é nesse momento que realizam a reunião de equipa pedagógica. Estando toda a equipa reunida, quem fica com o grupo é um membro da equipa da instituição. A escolha do filme e não de outra atividade tem uma intencionalidade adjacente, pois ficando apenas uma pessoa com todo o grupo, torna-se uma tarefa menos complicada com uma visualização de um filme do que num momento de grande grupo ou no exterior. Por outro lado, é uma forma dos elementos da equipa que não estão em contacto direto com as crianças, conhecerem e interagirem com as crianças da instituição. Penso que esta seja uma estratégia adequada, pois poderia tornar-se difícil para pessoas que não tiveram formação na área da educação de infância organizarem e monitorizarem um momento de grande grupo por exemplo. Através desta atividade observei que as crianças participam numa experiência democrática ao votarem no filme. Por outro lado, a contagem dos votos feita em conjunto pressupõe a contagem e o conceito de número, proporcionando experiências às crianças.

Na reunião é apresentada e discutida a planificação da semana tendo em conta os interesses das crianças e as observações realizadas ao longo da semana anterior. São também discutidas as temáticas que irão ser abordadas bem como a metodologia, os recursos e as intencionalidades educativas relacionadas com o tema. Neste tipo de reunião são partilhadas observações realizadas sobre as crianças por parte de todos os elementos da equipa pedagógica.

Apêndice XIV: Excerto da Reflexão Cooperada sobre a Reunião de Pais em Creche:

No início da semana, a educadora propôs que eu realizasse e apresentasse a reunião em conjunto com ela, sendo esta uma experiência bastante enriquecedora para o meu futuro enquanto profissional, aceitei de imediato, apesar do receio que estava a sentir por esta acarretar tamanha responsabilidade. Assim, auxiliei a Luísa na elaboração do Power Point que iria ser apresentado na reunião de pais. Participar na preparação da reunião de pais e nos assuntos que a educadora queria dar a conhecer aos pais, permitiu-me conhecer um pouco mais a sua identidade profissional como também permitiu-me esclarecer mais sobre o que considera importante tanto na prática educativa como no trabalho com as famílias. A preparação da reunião passou também por verificar todos os recursos materiais que iríamos necessitar para a realização da mesma. Quando o suporte digital ficou terminado a educadora decidiu que seria benéfico para mim dirigir a reunião com ela, apresentado o mesmo número de slides cada uma. Senti-me bastante nervosa, apesar de me sentir segura e confiante com a relação estabelecida com os pais ao longo do estágio. Por outro lado, sendo esta uma reunião formal acarretava bastante responsabilidade o que me deixava mesmo confiante ao contrário de todas as minhas interações com os pais que tinham sido a nível informal nos momentos do acolhimento e da saída.

A reunião de pais é o modo mais formal do trabalho com as famílias onde são transmitidos e expostos os objetivos que a educadora propõe desenvolver ao longo do ano através do projeto pedagógico de sala:

- ✓ Desenvolvimento social e afetivo / Relação entre as crianças e adultos
- ✓ Aquisição de hábitos
- ✓ Desenvolvimento sensorial / Visão
- ✓ Desenvolvimento sensorial / Audição
- ✓ Desenvolvimento sensorial / Tato
- ✓ Desenvolvimento sensorial / Paladar
- ✓ Desenvolvimento psicomotor / Evolução da postura do bebé

Para a educadora cooperante é fundamental envolver os pais em todo o processo educativo para que desta forma exista uma relação de confiança e partilha entre casa e creche, onde o bem-estar físico, emocional e psicológico da criança é o mais importante e o que deve ser primeiramente valorizado.

Na quarta-feira a reunião de pais foi realizada por volta das 18 horas e 30 minutos. A sala foi preparada por mim e pela educadora enquanto as duas auxiliares da ação educativa estavam a cuidar dos bebés que ainda estavam na sala. Na minha opinião, a relação entre a família e a equipa desta sala é caracterizada pela confiança e pela familiaridade, o que facilitou a minha prestação, tendo ficava menos nervosa. Outro fator que influenciou a minha participação foi a disposição em que as mães se posicionaram. A educadora quis tornar a reunião num ambiente mais familiar, assim, convidou os intervenientes a sentarem-se no chão (nos tapetes e almofadas dispostos pela sala) e também ofereceu um pequeno lanche. Ao realizar a reunião sentada, ao nível das mães, senti-me mais tranquila e não fiquei tão pressionada com algumas formalidades.

Em suma, foi uma experiência muito enriquecedora, pois permitiu-me perceber como se prepara uma reunião e o que temos que ter em consideração para uma boa apresentação onde os tópicos mais importantes sejam esclarecidos, sendo que não se deve tornar maçador e com muitos termos teóricos. É importante que se utilize uma linguagem simples, cuidada, mas que seja transmitida verdade teórica.

# **Anexos**

Anexo I: fotografias dos bebés nas várias explorações com os materiais elaborados pela educadora



Anexo II: Respostas ao Inquérito por Questionário da Educadora Cooperante de Creche:

**1. Qual a sua opinião sobre a utilização de materiais não-estruturados em sala e nas atividades propostas?**

Na minha opinião, a utilização de materiais não-estruturados, proporciona claramente uma maior variedade de objetos a explorar. Ricos em estímulos visuais, auditivos, táteis, sonoros e em alguns casos, muito ricos também do ponto de vista olfativo e gustativo.

Ao contrário da maioria dos objetos fabricados, o facto de serem objetos comuns do nosso quotidiano, são adquiridos com mais facilidade e a baixo custo. Estes materiais, transportam a criança para o seu meio familiar. Faz sentido que as crianças tenham oportunidade de explorar objetos do uso comum que habitualmente são manuseados pela mãe, pelo pai e avós. Na minha opinião, para além de serem objetos que transmitem alguma segurança à criança, é também uma forma de valorizar o dia a dia do seu seio familiar.

É frequente as famílias nos dizerem que enquanto estão a cozinhar têm por hábito deixar que os filhos brinquem com caixas de plástico, colheres de pau, colheres de plástico, tampas, entre outros. Também nos dizem que enquanto tratam das roupas é frequente deixarem os filhos brincarem com panos e molas da roupa, enquanto fazem a higiene, deixá-los brincar com algodão e embalagens de toalhitas... então, o brincar heurístico, começa mesmo no seio familiar.

A nós, cabe-nos ampliar esta exploração no que diz respeito à qualidade, segurança e diversidade desses materiais. Podemos agrupa-los por funcionalidade, material de que são feitos, ou por qualquer outro critério. O mais importante, é que se proporcione um momento de brincadeira e exploração em que a principal regra é descobrir.

**2. Na sua prática, privilegia os materiais não-estruturados em relação aos pré-fabricados? Porquê?**

Na minha prática pedagógica, não privilegio uns em prol de outros. Também os objetos pré-fabricados, têm características importantes à exploração da criança, têm cores apelativas, luzes que se projetam e efeitos sonoros diversificados. O mais importante é que a criança tenha acesso à maior diversidade possível de materiais a explorar.

### **3. Que estratégias utiliza para otimizar a exploração de materiais não-estruturados?**

Para otimizar a exploração dos materiais não-estruturados, a minha maior estratégia é depois de garantir a segurança máxima dos objetos, deixar que cada criança os descubra e explore livremente. Procuo retirar o maior número de estímulos da sala, ou seja, outros objetos, que não os selecionados por mim, para evitar maior dispersão provocada pela variedade assim existente, e deixo que os descubram. Gosto de os filmar de forma discreta, porque também nós aprendemos muito com esta forma livre de explorar. Por vezes descobrimos brincadeiras novas que desconhecíamos com objetos com que lidamos diariamente, talvez porque nunca tivemos oportunidade de verdadeiramente os explorar.

### **4. Verifica diferentes reações quando as crianças utilizam os materiais não-estruturados em relação aos restantes materiais? Quais?**

Quando as crianças utilizam materiais não-estruturados e ainda são muito pequeninas, exploram-nos utilizando os seus 5 sentidos. Este é o meio por excelência para explorar. Talvez nesta fase não exista uma grande diferença entre os dois tipos de materiais, um pouco mais tarde a criança vai explorar a sua funcionalidade e aqui sim, sou da opinião que os materiais não-estruturados, são muito mais abertos e que por este motivo, são muito mais ricos e ilimitados ao nível das descobertas. O conhecimento que já têm sobre estes objetos, permitem que imitem gestos que observam nos adultos, a sua criatividade e imaginação ilimitada, vai permitir novas descobertas e funcionalidades.