



TÂNIA SOFIA **“DÁ PARA FAZER... TUDO!**
PANDO CORREIA **MIL COISAS...”**

N.º 180139014 **OS MATERIAIS NÃO-ESTRUTURADOS EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

VERSÃO DEFINITIVA

Fevereiro de 2021

TÂNIA SOFIA
PANDO CORREIA
N.º 180139014

**“DÁ PARA FAZER... TUDO!
MIL COISAS...”**

**OS MATERIAIS NÃO-ESTRUTURADOS EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Ilda Clara Almeida da Cruz Rodrigues

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Vogal: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

Fevereiro de 2021



“A infância não é uma “adultícia” com limitações, é uma idade própria em que se cresce, desenvolve, aprende, ensina, partilha, defende-se o Eu e vai-se gerindo a pouco e pouco as características da condição humana.”

(Cordeiro, 2012, p. 24)

Agradecimentos

O presente relatório representa uma das fases mais importantes da minha vida, pois não só significa a conclusão de um ciclo académico e de um percurso de crescimento pessoal e profissional, como também a concretização de um sonho, ser Educadora de Infância. Este percurso só foi possível com o apoio e a colaboração de um conjunto de pessoas que, direta ou indiretamente, me acompanharam e ajudaram a alcançar esta etapa. A todas essas pessoas quero enaltecer a minha eterna gratidão.

À minha família, em especial ao meus pais e irmão, porque sem eles eu não teria chegado onde hoje cheguei. Um enorme obrigado por me terem possibilitado a realização de mais um grande sonho, por todo o amor e apoio incondicional que sempre me transmitiram, por estarem sempre presentes em todas as fases da minha vida e por terem sempre a palavra certa, no momento certo. Pelo voto de confiança, por me terem ensinado a nunca desistir dos meus sonhos e, sobretudo, por acreditarem em mim sem nunca duvidarem do meu potencial e do que sou capaz. Obrigada por tudo isto, pelo que fizeram, fazem e continuam a fazer por mim!

Ao meu namorado Tiago Perdigão, que foi o meu pilar durante este árduo processo. Obrigado a ti, por teres estado sempre presente quando mais precisava de desabafar e partilhar os meus receios e conquistas, por seres um bom ouvinte e conselheiro, por acreditares nas minhas capacidades e fazeres-me lembrar disso todos os dias. Obrigado uma vez mais, pelo amor incondicional, pelo companheirismo e, sobretudo, pela paciência e compreensão nesta fase final.

À minha melhor amiga, colega de turma e companheira de todas as horas, Filipa Santos, por partilhares este sonho comigo e sempre a meu lado. A ti, estarei eternamente grata por toda a amizade, preocupação, motivação, cumplicidade e confiança. Agradecer-te é pouco... fomos a força uma da outra, porque amigas que caminham juntas, crescem juntas!

Aos meus amigos, que acompanharam e assistiram ao meu percurso, quero agradecer pelo apoio dado e por terem estado sempre presentes quando mais precisava de partilhar as minhas angústias e medos, bem como alegrias e vitórias.

A todos aqueles que a faculdade me presenteou, um enorme obrigada. Às minhas colegas e amigas de turma, quero agradecer por todos os momentos partilhados que contribuíram para que esta jornada de cinco anos se tornasse memorável e mais feliz. Acredito, sinceramente, que se tornaram excelentes profissionais.

A todos os professores que me acompanharam na Licenciatura e no Mestrado, e que, de alguma forma, me motivaram, inspiraram e auxiliaram nos diferentes momentos do meu percurso académico. Obrigada por todas as experiências e conhecimentos partilhados e, sobretudo, por me terem oferecido ferramentas suficientes para trilhar o meu caminho sozinha com segurança e confiança, sempre a par de um olhar crítico e reflexivo.

Aos professores Isabel Correia e António Vasconcelos pelas orientações, reflexões e ensinamentos transmitidos sobre a prática pedagógica nos contextos, que ajudaram, positivamente, na construção da minha formação enquanto futura Educadora de Infância.

À professora Sofia Figueira, orientadora deste presente documento, pela compreensão e apoio incansável, pelas palavras motivacionais e por todos os conselhos que se tornaram fundamentais para a elaboração deste relatório. Agradeço, ainda, o profissionalismo e a disponibilidade que foi preciso para me ajudar a definir objetivos e metas académicas, bem como para ouvir as minhas inseguranças e responder às minhas dúvidas.

Às Educadoras Cooperantes, pela recetividade e paciência. Um especial obrigado por partilharem a sua prática pedagógica, o seu espaço, o seu grupo e o seu tempo. Por todos os conselhos, desafios propostos e aprendizagens realizadas ao longo das semanas, pois contribuíram para o amadurecimento da minha identidade profissional e pessoal. Obrigada pela experiência enriquecedora que me proporcionaram e, sobretudo, obrigada por acreditarem e confiarem em mim.

A toda a comunidade educativa, desde o corpo docente à equipa não docente, por me ter acolhido tão bem, contribuindo para um ótimo ambiente educativo e uma melhor inserção nos contextos.

Por último, mas não menos importante, um obrigado a todas as crianças que protagonizaram este estudo e que, de alguma forma, marcaram esta bonita caminhada. Obrigada pelas aventuras, ensinamentos e memórias que juntos construímos, pois foram todos esses momentos que alimentaram ainda mais as certezas que já tinha em relação a esta profissão, que tanto me apaixonou.

A todos aqueles que direta ou indiretamente se cruzaram no meu caminho, um eterno obrigado!

Resumo

O presente relatório é resultado de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa apresentar um estudo transversal aos contextos educativos nos quais desenvolvi os momentos de estágio em Creche e Jardim de Infância. Todo o documento foi construído num processo de formação profissional e pessoal e, apresenta aprendizagens adquiridas através de experiências vivenciadas em estágio e conhecimentos obtidos ao longo do percurso académico.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação foi desenvolvida segundo a metodologia qualitativa e baseada na abordagem da investigação-ação, a fim de recolher dados empíricos que sustentassem e dessem resposta à questão de partida “Como potenciar a exploração de materiais não-estruturados em contextos de Creche e Jardim de Infância?”.

A análise reflexiva dá ênfase à importância da utilização dos materiais não-estruturados em contexto de Educação de Infância e, sobre a forma como essa exploração é realizada pelas crianças. Também se pretendeu compreender qual o papel do educador, ou seja, como potencia a exploração dos materiais não-estruturados na sua prática e, ainda, como os pode utilizar e mobilizar para otimizar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tal, foram implementadas intervenções em ambos os contextos educativos, no sentido de promover melhorias significativas que levaram a uma análise e reflexão detalhada sobre o processo investigativo.

Com o cruzamento da informação recolhida, compreendi que a exploração dos materiais não-estruturados permitem às crianças dar um diferente significado a um objeto, promovendo novas brincadeiras e interações e, ainda, formas criativas de modificar a função de um objeto num outro mais dinâmico e rico. Assim, trata-se de criar ambientes ricos e estimulantes que permitam o desenvolvimento global das crianças, cuja sua organização deve ser entendida como uma componente do processo de aprendizagem, na medida em que, quanto maior for a sua diversidade, maiores serão as oportunidades e possibilidades das crianças explorarem e de se envolverem em experiências diferenciadas.

Palavras-Chave: Brincar; Espaço; Materiais Não-Estruturados; Creche; Jardim de Infância.

Abstrat

This report is the result of an investigation carried out within the scope of the Master in Pre-School Education and aims to present a cross-sectional study to the educational contexts in which I developed the internship moments in Nursery and Kindergarten. The entire document was built in a process of professional and personal training and, it presents learning acquired through internship experiences in internship and knowledge obtained along the academic path.

From a methodological point of view, this investigation was developed according to the qualitative methodology and based on the action-research approach, in order to collect empirical data that supported and answered the starting question “How to enhance the exploration of unstructured materials in contexts Nursery and Kindergarten?”.

The reflective analysis emphasizes the importance of using unstructured materials in the context of early childhood education and on the way in which this exploration is carried out by children. It was also intended to understand what the role of the educator is, that is, how it enhances the exploitation of unstructured materials in their practice, and also how it can be used and mobilized them to optimize the development and learning of children. To this end, interventions were implemented in both educational contexts, in order to promote significant improvements that led to a detailed analysis and reflection on the investigative process.

With the crossing of the collected information, I understood that the exploration of unstructured materials allows children to give a different meaning to an object, promoting new games and interactions and, still, creative ways to modify the function of an object in a more dynamic. It is about creating rich and stimulating environments that allow the global development of children, whose organization should be understood as a component of the learning process, as the greater the diversity, the greater the opportunities and possibilities for children to explore and to engage in differentiated experiences.

Keywords: Play; Space; Non-structured Materials; Nursery; Kindergarten.

Índice

Siglas e Acrónimos	10
Introdução	11
CAPÍTULO I – Quadro Teórico de Referência	15
1. A importância do Brincar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da Criança	16
2. A organização dos espaços e dos materiais em Educação de Infância	20
2.1. A organização do espaço e dos materiais na Abordagem Reggio Emilia .	25
2.2. A organização do espaço e dos materiais no MEM	27
3. A exploração dos materiais não-estruturados em Educação de Infância	29
3.1. O Cesto dos Tesouros e a Brincadeira/Jogo heurístico	33
4. Papel do Educador na promoção da exploração e disponibilização de materiais não-estruturados	37
CAPÍTULO II - Metodologia de Investigação	41
1. A Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo	42
2. A Investigação-Ação	44
3. A Ética na Investigação	46
4. Procedimentos de Recolha da Informação	47
4.1. Observação	48
4.1.1. Observação Participante	49
4.1.2. Notas de Campo	50
4.1.2.1. Conversas Informais e Reflexões Cooperadas	51
4.1.2.2. Registo Multimédia	52
4.3. Pesquisa Documental	53
4.4. Entrevista	54
4.5. Tratamento e Análise de Informação	55
CAPÍTULO III – Caracterização dos Contextos Educativos, e Apresentação e Interpretação da Intervenção	59
1. Contexto de Creche	60
1.1. Caracterização do Contexto Educativo - Instituição A	60
1.2. Caracterização dos Grupos	60
1.3. Organização dos Espaços e das Estruturas Materiais	61

1.4. Trabalho com as Famílias	65
1.5. Trabalho com as Equipas Pedagógicas	65
2. Apresentação e Interpretação da Intervenção	66
2.1. “Cesto de bolas”	67
2.2. “Mãos sensoriais”	72
3. Balanço global das intervenções	78
4. Contexto de Jardim de Infância	81
4.1. Caraterização do Contexto Educativo - Instituição B	81
4.2. Caraterização dos Grupos	81
4.3. Organização dos Espaços e das Estruturas Materiais	82
4.4. Trabalho com as Famílias	85
4.5. Trabalho com as Equipas Pedagógicas	86
5. Apresentação e Interpretação da Intervenção	86
5.1. “Introdução de materiais não-estruturados na sala”	88
5.2. “O que sabemos sobre os materiais não-estruturados?”	95
5.3. “(Re)pensar e (re)organizar a área do faz-de-conta”	99
6. Balanço global das intervenções	104
CAPÍTULO IV - Considerações Finais	108
Referências Bibliográficas	117
Apêndices	125

Índice de Quadros

Quadro 1: Grelha de análise de conteúdo – Tema 1	57
Quadro 2: Grelha de análise de conteúdo – Tema 2	58

Índice de Figuras

Figura 1 – L. e E. na “piscina de bolas”	68
Figura 2: Cesto de bolas	69
Figura 3: Mãos sensoriais	74
Figura 4: Crianças a explorarem as mãos sensoriais	74
Figura 5: T. a explorar as mãos sensoriais	75
Figura 6: R. a dormir com uma mão sensorial	77
Figura 7: Alguns dos materiais não-estruturados espalhados pelas mesas	90
Figura 8: B. sentada na sua sanita improvisada	92
Figura 9: L. a construir a sua “espada de fogo”	92
Figura 10: Separação dos materiais estruturados dos materiais não-estruturados	97
Figura 11: Mapa de atividades do mês de outubro	100
Figura 12: Introdução de materiais não-estruturados na área do “faz-de-conta”	101

Índice de Apêndices

Apêndice I: Exemplos de notas de campo registadas nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, relacionadas com o tema do projeto de investigação	125
Apêndice II: Transcrição das conversas informais com as crianças de Jardim de Infância	133
Apêndice III: Pedido de autorização às famílias para recolha de imagens	148
Apêndice IV: Guião das Entrevistas	149
Apêndice V: Entrevistas Individuais às Educadoras de Infância Cooperantes	151
Apêndice VI: Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida nos contextos de Creche e Jardim de Infância	160
Apêndice VII: Organização dos quatro momentos de estágio	176

Apêndice VIII: Aspetos variantes e invariantes evidenciados nos momentos de estágio	176
Apêndice IX: Planificação da primeira intervenção em Creche	177
Apêndice X: “Cesto de Bolas”	178
Apêndice XI: Planificação da segunda intervenção em Creche	179
Apêndice XII: “Mãos Sensoriais”	180
Apêndice XIII: Planificação da primeira intervenção em Jardim de Infância	181
Apêndice XIV: “Introdução de materiais não-estruturados na sala”	182
Apêndice XV: Planificação da terceira intervenção em Jardim de Infância	184
Apêndice XVI: “(Re)pensar e (re)organizar a área do faz-de-conta”	185

Siglas e Acrónimos

EI – Educação de Infância

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório de projeto de investigação-ação surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. A sua elaboração iniciou-se nas Unidades Curriculares de Estágio em EI I e Seminário de Investigação e Projeto I, nas quais foram delineadas a temática e os objetivos da investigação, assim como a definição dos conceitos chave que caracterizam este projeto.

Pretende-se com este relatório mobilizar e apresentar todas as pesquisas, observações e propostas de intervenção por mim realizadas nos contextos de estágio, como também consequentes interpretações e reflexões, baseadas em aprendizagens diversas que fui adquirindo durante o meu percurso académico.

Desta forma, importa referir que as intervenções desenvolvidas ocorreram em dois contextos de estágio distintos (creche e jardim de infância), que se constituem como estrutura curricular do curso de Mestrado, nas Unidades Curriculares de Estágio em EI I, EI II e EI III. Estas práticas pedagógicas supervisionadas tiveram, no primeiro ano, a duração de vinte semanas, distribuindo dez para cada contexto, e no segundo ano, quatro semanas seguindo a mesma lógica de divisão, duas para cada.

No decorrer dos estágios, as minhas intervenções objetivavam potenciar um ambiente estimulante, exploratório e desafiante, tendo sempre em consideração os interesses e necessidades do grupo e de cada criança. Considerei importante compreender de que forma o espaço estava organizado e, particularmente, que tipo de materiais eram oferecidos e disponibilizados em sala para a exploração livre das crianças.

No que concerne à escolha do tema do meu projeto de investigação-ação, importa referir que os primeiros dias de estágio em contexto de creche influenciaram na minha decisão. Embora o meu primeiro estágio tenha sido realizado no 1.º berçário, tive a possibilidade de escolher com qual das faixas etárias me sentiria mais confortável, se com crianças com idades compreendidas entre os 5 e 12 meses ou com crianças de 1 ano aos 3 anos de idade. Neste sentido, partiu do meu interesse decidir como poderia proceder durante a minha prática e qual dos dois espaços faria mais sentido intervir, tendo em conta o tema de investigação que tinha em vista, relacionado com a exploração de materiais não-estruturados em educação de infância.

Em conversa com a educadora cooperante de Creche sobre a temática que pretendia investigar, compreendi que a sua pertinência teria mais impacto em contexto de berçário, uma vez

que somente naquele ano é que estavam a ser introduzidos materiais não-estruturados. Contudo, e apesar de ser uma mais-valia no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, na medida em que é uma forma de potenciar desafios e explorações diversas, esta prática estava a ter alguma resistência por parte das famílias, pois desconheciam as potencialidades destes materiais em particular, cabendo à educadora e a mim tentar modificar essas mentalidades, porque tal como refere Fochi (2015, p. 131),

acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças.

Nesta linha de ideias, o título que escolhi para o projeto de investigação-ação intitula-se “Dá para fazer... TUDO! Mil coisas... – Os Materiais Não-Estruturados em Educação de Infância”. Importa referir que, as palavras “tudo” e “mil coisas” foram proferidas por diferentes crianças durante uma das intervenções em jardim de infância e mobilizadas para o título do relatório de projeto. Tal como o título indica, pretendi com esta investigação compreender como é que os materiais não-estruturados influenciam o desenvolvimento da criança e quais as estratégias a adotar a fim de otimizar a exploração e potenciar aprendizagens significativas. A minha motivação incidiu neste tema, na medida em que considero essencial que o educador tenha a capacidade mobilizar os materiais não-estruturados nos desafios propostos à criança, isto é, proporcionar-lhe novas ferramentas e oportunidades que possibilitam novas aprendizagens promotoras de criatividade. Por outras palavras, “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” (Zabalza, 1992, p. 123).

Saliento o facto de os materiais não-estruturados serem materiais simples e funcionais, aparentemente, concebidos para uma determinada finalidade, mas que, poderão ter utilidades diversas. Materiais como colheres, rolhas, rolos de papel higiénico, novelos de lã, tampas, painéis, garrafas de plástico, caixas de papelão, caixas de ovos, caixas de plástico, embalagem de detergentes, elásticos, entre outros, são materiais não-estruturados de fácil aquisição e obtenção que permitem à criança explorar de forma livre, autêntica e diferenciada. Segundo Post e Hohmann

(2011), os materiais não-estruturados, considerados como materiais versáteis, não estão limitados a uma só ação, podendo ser explorados pela criança de maneiras diferentes.

Diferente do brinquedo convencional, o material não-estruturado permite à criança transformar o objeto em algo inovador tornando-o seu, promovendo, desta forma, novas brincadeiras, interações, formas criativas de modificar a função de um objeto num outro mais divertido e potenciador de experiências variadas. O mesmo material pode ser explorado de diversas formas e assim promover uma infinidade de brincadeiras e atividades.

Assim, após definir o tema de investigação formulei a questão de partida que orientou este projeto e as observações e intervenções realizadas:

Como potenciar a exploração de materiais não-estruturados em contextos de Creche e Jardim de Infância?

Optei, também, por colocar algumas questões adicionais que me permitiram orientar a intervenção no sentido de aprofundar e complementar o tema dando, simultaneamente, resposta à questão orientadora deste estudo: Como mobilizar os materiais não-estruturados para otimizar o desenvolvimento da criança?; Qual a importância da existência dos materiais não-estruturados em contexto de creche e jardim-de-infância?; Qual a opinião das educadoras de infância sobre a utilização destes materiais na sua prática?; De que forma a criança explora os materiais não-estruturados?

Estas questões foram importantes na construção e desenvolvimento da investigação em ambos os momentos de estágio (creche e jardim de infância), enquanto impulsionadoras e pilares para as minhas pesquisas, reflexões e dinamizações de atividades.

Metodologicamente, esta investigação foi desenvolvida segundo a metodologia qualitativa e baseada na abordagem da investigação-ação, da qual estão integrados os dispositivos e procedimentos de recolha, tratamento e análise de informação que sustentam todo este processo investigativo e dão resposta à questão de partida, nomeadamente, a observação, as notas de campo, a pesquisa documental e a entrevista.

Este relatório de projeto encontra-se estruturado em cinco capítulos.

O **Capítulo I** intitula-se de Quadro Teórico de Referência e, tal como o nome indica, remete para uma abordagem teórica no qual é fundamentado o tema do projeto, nomeadamente a importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a influência da organização do espaços e materiais em Educação de Infância, a exploração de materiais não-

estruturados em contextos de Creche e Jardim de Infância, e o papel do educador na promoção da exploração/disponibilização de materiais não-estruturados.

O **Capítulo II** refere-se à Metodologia de Investigação que visa apresentar as opções metodológicas mobilizadas, destacando a investigação qualitativa, o paradigma interpretativo e a investigação-ação. São também referenciados os procedimentos de recolha e tratamento de informação, mobilizados no processo de investigação.

O **Capítulo III** diz respeito à Caracterização dos Contextos Educativos, e Apresentação e Interpretação da Intervenção. Em cada contexto de estágio (Creche e Jardim de Infância) descrevo, primeiramente, a instituição, os grupos de crianças, a organização dos espaços e estruturas materiais, o trabalho com as famílias e o trabalho com as equipa pedagógicas, evidenciando os aspetos variantes e invariantes nos diferentes momentos de estágio. Após esta caracterização detalhada, descrevo, interpreto, analiso e reflito as intervenções realizadas em ambos os contextos, articulando-as com o quadro teórico de referência e, sobretudo, com as respostas às entrevistas, práticas e conceções pedagógicas das educadoras cooperantes.

O **Capítulo IV** integra as Considerações Finais, no qual faço uma reflexão sobre este meu percurso de construção de conhecimentos e de elaboração de um relatório de projeto de investigação. Apresento as dificuldades e inseguranças sentidas acompanhadas por uma reflexão crítica sobre a forma como as aprendizagens adquiridas contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância e para o meu crescimento, quer a nível pessoal, quer profissional. É também evidenciado neste capítulo, perspectivas futuras relacionadas com a forma como foi de resposta à questão de partida que orientou toda a investigação,

Por último, são apresentadas as Referências Bibliográficas, a partir das quais sustentei a investigação e construção do presente relatório. Posteriormente, os Apêndices que são devidamente referenciados no decorrer do documento e que complementam as informações descritas.

CAPÍTULO I

Quadro Teórico de Referência

Este capítulo aborda conceitos e perspectivas de diversos autores considerados fundamentais para a compreensão do tema de projeto de investigação.

Como primeiro tópico, abordo a importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, mobilizando aspetos teóricos e perspectivas de diferentes autores. Posteriormente, a influência da organização dos espaços e materiais em Educação de Infância, do qual apresento dois modelos pedagógicos, a abordagem de Reggio Emilia, que conheci quando estive integrada no Programa de Erasmus+ nesta cidade, em Itália, no meu último ano da licenciatura em Educação Básica e, o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) do qual as educadoras cooperantes se regiam. No terceiro tópico, foco-me no tema deste relatório, a exploração de materiais não-estruturados em contextos de Creche e Jardim de Infância, fazendo referência à utilização do Cesto dos Tesouros e brincadeira/jogo heurístico, finalizando com o papel do educador na promoção dessa exploração.

1. A importância do Brincar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da Criança

O ato de brincar é um direito preconizado no princípio 7.º pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças, na medida em que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação” (Direção-Geral da Educação, 1959, p. 2). A Convenção sobre os Direitos da Criança também refere, no artigo 31, o “direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Direção-Geral da Educação, 1989, p. 22).

Durante os últimos anos, foram vários os autores que se dedicaram a compreender as diversas formas de brincar em educação, bem como os conceitos inerentes a este ato. Smith (1984, cit. por Moyles, 2002) salienta a importância de existir uma definição de brincar, contudo, obter uma definição simplificada deste conceito nem sempre é atingível. Partindo do pressuposto, referido por Neto e Lopes (2018, p. 17), “o brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica”, reconhece-se a sua complexidade que se refletem em diferentes perspetivas e significados.

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, sendo esta uma das actividades mais importantes na sua vida. De acordo com os últimos autores mencionados, o brincar, para além de um direito livre da criança é um suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social. É, igualmente, uma forma de respeito e apreciação do envolvimento natural, é o risco, é a exploração, é a adaptação e, sobretudo, promove o desenvolvimento e a aprendizagem. (idem).

Kishimoto (2010, p. 1) afirma que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário”. Nesta linha de ideias, o brincar deve ser parte integrante na vida de uma criança, visto se tratar de uma actividade espontânea, na qual se realiza quase desde o seu nascimento, promovendo, desta forma, para o seu desenvolvimento e construção do pensamento.

Esta autora acrescenta que

o brincar [...] dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o

mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (idem).

Neste sentido, a brincadeira promove as relações, não só com outras pessoas, mas também a exploração com os materiais e objetos que estão presentes no seu quotidiano. É, portanto, fundamental que os adultos disponibilizem o tempo necessário à criança para realizarem as suas brincadeiras, pois esta “integra os tempos do cuidado e da educação” (idem, p. 8).

De acordo com as OCEPE, brincar “é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). Porém, importa diferenciar a ideia redutora deste conceito, em que a finalidade é manter a criança ocupada ou entretida, da perspetiva que reconhece o brincar como atividade rica e estimulante que se caracteriza pelo envolvimento da criança que promove o seu desenvolvimento e aprendizagem. São vários os sinais que podem ser manifestados e que indicam que a criança está envolvida e a gostar da sua brincadeira, como o prazer, a concentração, o empenho e a persistência.

Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017, p. 41) referem que “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias”, pois a criança através das suas brincadeiras dá uso às suas habilidades criativas e decide o que para si é real e o que não é. Também é salientado o facto de a criança não ter a noção e consciência de que ao brincar está a construir o seu carácter e personalidade, sendo o seu principal foco o prazer em brincar e não as aprendizagens que daí resultam.

O brincar está intrínseco à criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada, acaba por ser a própria expressão da vida da criança. Este ato é essencial para a construção de atitudes e comportamentos positivos, no qual a criança aprende a “experimentar-se”, a ser e estar com outros, a conhecer o mundo, a exprimir a sua personalidade e singularidade, a desenvolver a curiosidade e a criatividade, a estabelecer relações entre aprendizagens, a ter iniciativas e a assumir responsabilidades. É um direito inerente ao seu estatuto de pessoa em desenvolvimento que vive um presente e faz um caminho para o futuro, pois ao brincar, “a criança desenvolve, portanto, um saber-fazer e um saber-ser, por outras palavras, aptidões e atitudes que utilizará em diversas situações da sua vida quotidiana” (Ferland, 2006, p. 43).

Ferland (2006) teoriza o brincar como o impulsionador do desenvolvimento da criança e como uma atividade de cultura, uma vez que ao brincar, a criança, intuitivamente, descobre o mundo que a rodeia, levando-a a aprender e a adquirir determinados valores, crenças, hábitos e regras. Deste modo, o brincar reflete-se em “experiência de cultura, através da qual valores,

habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (Corsino, 2006, p. 47).

Até então, compreendemos que o brincar deve ser considerado como algo sério e fundamental para o desenvolvimento da criança, “não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998, cit. por Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 40).

Enquanto brinca, a criança envolve-se em diferentes brincadeiras, que contribuem para diferentes níveis de desenvolvimento, nomeadamente, o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, intelectual e social que, conseqüentemente, influenciam na formação da sua personalidade. Ainda, desenvolve a autonomia, a autoestima e a autoconfiança que tem em si própria e nas suas capacidades, aprende a respeitar o outro, a apropriar-se da linguagem verbal e não-verbal, a manipular materiais diversos e a resolver situações de conflitos sem a intervenção do adulto. De acordo com Azevedo (s.d), o brincar também permite à criança explorar o seu próprio corpo, exercitar movimentos, desenvolver a força e o equilíbrio.

Assim, constatamos que o brincar está intimamente associado à aprendizagem, da mesma forma que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis no processo de evolução da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8), pois tal como é indicado nas OCEPE (idem), “a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança”. Este processo de aprendizagem e desenvolvimento é encarado, por Bilton, Bento e Dias (2017, p. 18) como um “fenómeno complexo, no qual interferem fatores genéticos, ambientais, sociais, educativos, entre outros”. Neto e Lopes (2018, p. 17) concordam com a afirmação, acrescentando que

o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional.

Vygotsky (1991) considera que o desenvolvimento, assim como as funções psicológicas superiores, estão em construção ao longo da vida. Neste sentido, o brincar é visto como “fonte” de desenvolvimento e de aprendizagem, “constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana,

exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem” (Corsino, 2006, p. 48).

Um aspeto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia de existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, “definida como a distância que medeia entre o resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientações de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Fino, 2001, p. 5). Deste modo, o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã sozinha. A ZDP permite-nos, portanto, determinar os futuros passos da criança, bem como a dinâmica do seu desenvolvimento. (Vygotsky, 1991).

Através desta ZDP, Vygotsky (1991, cit. por Pimentel, 2008, o. 117) propõe à criança “a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento”. Estas ZDP proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem, fazendo com que a criança transite para níveis superiores. A sua teoria foca-se no facto do processo de desenvolvimento não coincidir com o processo de aprendizagem, ou seja, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (idem, p. 102) e, conseqüente a esta sequenciação resultam as zonas de desenvolvimento proximal.

Outro aspeto que tem importância na formação da criança é o processo de imaginação (Vygotsky, 1991). Para este autor, o processo psicológico da imaginação articula-se com a atividade de brincar da criança, uma vez que a imaginação está relacionada, diretamente, com a riqueza de experiências vivenciadas pela criança. As experiências são a base da imaginação, por isso, quanto mais variadas e ricas forem, maior será a fantasia.

Piaget (1951, cit. por Moyles, 2002) relaciona as atividades lúdicas a etapas de desenvolvimento cognitivo, evidenciando três tipos de jogo/brincar, o prático, o simbólico e o jogo com regras. No que respeita ao primeiro, o autor defende que nele está incluído o brincar sensorial, motor e exploratório e que acontece, sensivelmente, entre os 6 meses e os 2 anos de idade. Relativamente ao segundo, é englobado o faz-de-conta, a fantasia e o social-dramático e surge entre os 2 e 6 anos de idade. O último é demarcado pela presença da competição que aparece a partir dos 6/7 anos.

Freud (1969 cit. por Corsino, 2006), também se destaca afirmando que é errado supor que a criança não leva as suas brincadeiras a sério, contradizendo o facto de que é através delas que esta

cria o seu próprio mundo, do qual despende tempo e emoções e, apesar de relacionarem objetos e situações imaginárias a coisas visíveis e tangíveis, geralmente, conseguem separar o seu mundo da realidade.

A brincadeira constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no quotidiano de uma proposta educativa, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação e de experiência de cultura. Por todas estas razões acima mencionadas, o brincar revela-se como uma ferramenta indispensável na formação da criança, visto desempenhar um papel importantíssimo ao contribuir, forte e positivamente, para o seu desenvolvimento global.

2. A organização dos espaços e dos materiais

Na educação de infância, o espaço físico e a sua qualidade desempenham um papel de extrema importância no desenvolvimento e bem-estar da criança. Zabalza (1992, p. 122) refere 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). Neste quadro, o espaço é encarado como uma estrutura de oportunidades promotora de conforto, bem-estar, alegria, prazer, permitindo a brincadeira livre e o trabalho dirigido e respeitando os diferentes ritmos, identidades e culturas (Zabalza, 1992). Post e Hohmann (2011) referem que deve ser um ambiente que ofereça às crianças “amplas oportunidades de aprendizagem ativa” (p.11), promovendo os seus progressos “em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (idem).

Nesta linha de pensamento, o ideal é que o espaço pedagógico seja “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11). Assim, quando se pretende recriar e organizar um espaço que propicie aprendizagens significativas, devemos ter em atenção que este deverá ser seguro e pensado para a criança, proporcionando-lhe conforto e variedade, da mesma forma que favorece os seus interesses e necessidades impostos pelo desenvolvimento em constante mudança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016; Folque, 2014; & Oliveira-Formosinho, 2011). Forneiro (1998, cit. por Horn, 2004) complementa esta ideia, afirmando que um dos critérios a ter em consideração quando idealizamos um espaço confortável e visivelmente satisfatório para todos, promovedores de interação e aprendizagens é a possibilidade dessa organização espacial poder ser transformada. Para isso, “os móveis devem ser

flexíveis, os objetos e os materiais devem estar diretamente relacionados às situações imprevisíveis que ocorrem ao longo da jornada de trabalho e que não foram necessariamente planejadas” (p. 28).

O espaço pode e deve ser considerado um “educador”, pois facilita o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e conhecimento do mundo, estimulando a aquisição de competências (Zabalza, 1998). O educador deve manter uma postura de reflexão constante sobre a organização e adequação da sala e dos materiais pedagógicos, estando consciente de que o espaço deverá ter uma organização flexível, ou seja, estar suscetível a alterações consoante as necessidades, interesses e progresso do grupo de crianças, permitindo, deste modo, que sejam autónomas nas suas decisões e escolhas.

Desta forma, de acordo com Oliveira-Formosinho (2011), a criança tem o direito a crescer num espaço onde o cuidado e a atenção prestados constituem um princípio educativo básico. Torna-se, então, fundamental que os educadores de infância sintam que as suas salas estão visualmente atraentes e bem organizadas o suficiente para que todos aqueles que nelas entrarem sintam prazer e satisfação (Goldschmied & Jackson, 2006).

Como já foi mencionado, a apropriação do espaço oferece à criança a possibilidade de fazer escolhas e de explorar os materiais existentes de variadas maneiras, por vezes de forma imprevista, criativa e cada vez mais complexas (Fochi, 2015). Goldschmied e Jackson (2006, p. 112) acrescentam que “os bebés precisam tanto de coisas interessantes e de variedade em suas vidas quanto as crianças mais velhas, e devemos pensar cuidadosamente sobre os ambientes nos quais eles passam o dia e os brinquedos que oferecemos e eles”.

Tal como o espaço educativo, os materiais que o integram são igualmente importantes. Ambos constituem uma dimensão pedagógica na educação de infância, uma vez que permitem à criança um conjunto variado de experiências e aprendizagens significativas, podendo através deles brincar, explorar e interagir livremente uns com os outros.

Os materiais existentes e a forma como estão organizados podem condicionar o modo como os espaços e esses mesmos materiais são utilizados e explorados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens (idem). Assim, uma sala de creche/jardim de infância, deverá disponibilizar “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” (Zabalza, 1998, p. 53).

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26), a escolha dos materiais deve atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético”. Também a exploração de material reutilizável e natural “podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e comunidade” (idem). Desta forma, a sala deve possuir material variado, estimulante, de qualidade, durável, atraente, adequado à idade e apropriado para diversos usos (Kishimoto, 2010).

Importa referir que os materiais presentes na sala devem ser pensados tendo por base as necessidades e interesses do grupo de crianças e devem estar ao seu alcance, dando-lhe possibilidades de independência em relação ao adulto e de controlo do mundo que as rodeia (Zabalza, 1998; Fochi, 2015). Assim, como o que acontece com a organização do espaço, que deve ser reformulado à medida que as crianças se vão desenvolvendo e adquirindo novas aprendizagens, também os materiais devem ser substituídos por outros mais desafiadores e que correspondam às preferências e interesses que as crianças vão manifestando ao longo do ano. A introdução de novos materiais deve ser planeada pelo educador de infância e, sempre que possível, com a participação das crianças. Não se trata só de introduzir novos materiais, mas de tirar os materiais que já não são explorados e do interesse das crianças e, introduzir os novos o que implica uma (re)organização e arrumação nas diferentes áreas da sala.

Deste modo, os materiais devem ser “cuidadosamente escolhidos, dando-se prioridade a materiais reais em detrimento de «brinquedos» [...], no sentido de conseguir uma boa qualidade do trabalho” (Folque, 2014, p. 57). Enquanto profissionais da educação, os educadores de infância devem cingir-se a “materiais básicos e abertos” (Hanscom, 2018, p. 163) a fim de incentivarem a criança a ser mais criativa e a “dar asas” à sua imaginação ao atribuírem aos objetos diferentes significados.

Em suma, o espaço educativo deve conter materiais diversos com o objetivo de proporcionar à criança a oportunidade de escolher a brincadeira que quer ter, bem como os materiais que quer utilizar, promovendo, desta forma, a autonomia. Associado a esta ideia, Zabalza (1998, p. 173) acredita que “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). As áreas devem ser, obviamente, construídas e organizadas com clareza, e sempre tendo em conta as necessidades e interesses do grupo com o objetivo principal de promover brincadeiras, descobertas e propostas espontâneas. Para tal, as áreas precisam de estar bem definidas com os materiais devidamente organizados na área

correspondente, permitindo à criança “atuar de forma independente e com o máximo controlo possível sobre o ambiente que a rodeia (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 51).

Relacionado com todo este processo, destaco o espaço exterior que tem evidenciado o papel determinante e complementar deste espaço nos contextos educativos.

O espaço exterior também deve merecer uma especial atenção por parte do educador, na medida em que deve ser um espaço educativo pelas “suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que podem oferecer” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27). Contudo, este espaço, ainda é atualmente pouco reconhecido e valorizado por parte de alguns profissionais da educação. No decorrer dos anos, tem-se assistido a mudanças sociais que substituem as rotinas e hábitos das crianças, no qual prevalecem os momentos em ambiente fechados onde, muitas das vezes a estruturação e as ideias do adulto se sobrepõe às vontades das crianças (Bento & Portugal, 2016). Figueiredo (2010, p. 35) defende esta ideia ao afirmar que “o espaço mais utilizado é o interior, não permitindo a experiência de actividades enérgicas de exploração e interacção”. Tal facto é compreendido e colmatado pelos países nórdicos, sendo estes frequentemente descritos como inovadores e exemplares no domínio da educação e, em particular, da educação de infância. Em países como a Dinamarca, a Finlândia, a Suécia, a Noruega e a Islândia, a educação de infância é considerada como responsabilidade nacional e, apesar de em cada país existir legislações e orientações curriculares específicas, evidenciam-se semelhanças que permitem descrever a existência de um modelo nórdico, assente nos direitos das crianças e no valor intrínseco da infância e do brincar (Jensen, 2009). A brincadeira ao ar livre é um valor muito enraizado nesta abordagem holística, sendo o contacto permanente com a natureza considerado essencial para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança (idem).

Em Portugal, de modo a minimizar esta problemática, foi criado recentemente em Coimbra o Projeto Limites Invisíveis, inspirado nas *Forest Kindergarten* ou *Nature Kindergarten* dos países escandinavos/nórdicos, acima descritos. Esta iniciativa centra-se na implementação de Programas de Educação da Natureza com crianças até aos 10 anos de idade, nomeadamente a “nível da saúde e do bem-estar das crianças, do desenvolvimento de competências socio emocionais, cognitivas e motoras, e da alteração de padrões de comportamento sedentário” (Limites Invisíveis, 2015, s.p.).

Segundo Hanscom (2018, p. 171), brincar no exterior permite que a criança desenvolva outras competências físicas, sociais, emocionais e cognitivas que fomentam uma vontade de querer saber, conhecer e descobrir mais, como o equilíbrio, o trabalho em equipa, a resolução de problemas, a observação, a atenção, a curiosidade e a criatividade. Considera-se como um contexto

social, do qual “emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 87), o diálogo e o respeito mútuo. Assim, o exterior é um local privilegiado para que as crianças estabeleçam uma relação positiva e ativa com este meio natural, proporcionando-lhes formas de interação social diversas, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Ao brincar ao ar livre, a criança torna-se mais saudável, inteligente e estabelece uma relação direta com os respetivos materiais naturais. O manuseamento destes materiais, bem como o contacto regular com o exterior, possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo, permitindo que a criança desenvolva um sentido de pertença ao espaço e, conseqüentemente, uma “adoção de atitudes positivas e pro ativas em relação ao ambiente” (Bento & Portugal, 2016, p. 92), nomeadamente, “manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 95).

Nesta linha de ideias, Zavalloni, em 1994, escreveu um manifesto elencando os dez principais Direitos Naturais das crianças. De acordo com esta perspetiva, a criança tem, então, o direito ao lazer, a viver momentos autênticos que não sejam planeados pelo adulto; o direito a sujar-se com materiais naturais durante as suas brincadeiras, como a terra, a erva, a lama, a água; o direito a cheirar todos esses materiais, a apreciá-los e a reconhece-los como “perfumes da Natureza” (Zavalloni, 2009, p. 28); o direito ao diálogo, onde a oportunidade de falar e escutar se torna essencial; o direito a usar as mãos, a construir os seus próprios brinquedos com recursos a elementos naturais ou a realizar tarefas como modelar barro, atar cordas, acender fogueiras; o direito a um bom começo, dando importância a aspetos essenciais como comer comida saudável desde o nascimento, beber água pura e respirar ar limpo; o direito à rua e a brincar livremente no exterior; o direito à Natureza em estado selvagem, ou seja, trepar as árvores, chapinhar em poças de água; o direito ao silêncio, onde é possível ouvir os sons da natureza, como o vento, os pássaros a cantar; o direito aos matizes, isto é, assistir ao nascer e pôr-do-sol, admirar a lua e as estrelas.

Este ambiente rico, natural e sensorial, para além de possibilitar a criança a desenvolver diversas atividades físicas que em contexto de sala jamais seria exequível, proporciona o surgimento de múltiplas surpresas e formas de exploração, que enriquecem o seu brincar (Bilton Bento & Dias, 2017), promovendo o envolvimento em experiências sensoriomotoras únicas. Hanscom (2018) complementa esta afirmação referindo que o espaço exterior é o ambiente ideal para a criança inspirar a sua mente, pois oferece-lhe uma experiência sensorial perfeitamente equilibrada e permite-lhe, principalmente, “avaliar riscos e aceitar desafios” (p. 98). Neste sentido, é importante fornecer à criança espaços que proporcionam experiências de risco controlado, assumindo que a segurança, assim como o risco, também pode constituir-se como um perigo

quando excessivo (Bilton, Bento & Dias, 2017). Através de brincadeiras que envolvam experiências de risco, a criança desenvolve “força, coordenação, resiliência” (Hanscom, 2018, p. 173), aprende a lidar e regular as suas emoções, nomeadamente o medo, a compreender as consequências da sua ação, a mobilizar estratégias de resolução de problemas, a tomar decisões e, sobretudo, aprende a conhecer-se a si própria. Lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites e, por isso, torna-se essencial que enquanto adultos cientes e responsáveis deixemos as crianças avaliarem, sozinhas, os riscos que lhes vão surgindo, a fim de adquirirem um conhecimento profundo sobre as suas capacidades, promovendo assim a autonomia e autoestima.

Deixar que as crianças brinquem livremente no exterior, distantes da azafama da vida diária e rotina constante, “permite-lhes descomprimir e recarregar” (Hanscom, 2018, p. 103) energias. Desta forma, ao reconhecer que o espaço exterior possui características específicas que muito dificilmente poderão ser recriadas no interior, é fundamental que o educador o valorize enquanto local repleto de oportunidades de exploração, experiências e vivências autênticas, permitindo que a criança utilize o seu corpo e sentidos para explorar o meio que a envolve, livremente.

Tendo em conta o referido nos parágrafos anteriores sobre a organização do espaço e dos materiais, considere pertinente e enriquecedor mobilizar a Abordagem Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna, para melhor aprofundar este assunto.

2.1. A organização do espaço e dos materiais na Abordagem Reggio Emilia

A abordagem de Reggio Emilia, surgiu em 1945 em Itália, e procura promover interações sociais e a comunicação entre todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente, as crianças, os adultos, pais e membros da comunidade. Acredita-se que criança é “conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro” (Lino, 2013, p. 118)

Segundo a perspetiva apresentada, fundamentada nas premissas da interação, é dado ao espaço grande valor educativo, devido à importância que a sua organização estética assume. (Edwards, Forman & Gandini, 2015). Esta preocupação com a educação da sensibilidade estética reflete-se na combinação das cores e texturas dos materiais e na dimensão das janelas e portas em vidro, que favorecem a comunicação com o espaço exterior. Esta transparência é uma característica muito apreciada pelas escolas de Reggio Emilia, pois para além de criar um ambiente calmo e de bem-estar emocional na criança, possibilita criar jogos de transparências e reflexos, permitindo o desenvolvimento de experiências sobre as propriedades dos materiais (Latalisa de Sá, 2010).

Os espaços são planeados e organizados no início de cada ano letivo, com o objetivo da criança aprender, através da exploração, sobre eles e as suas propriedades. Ao longo do tempo, estes são modelados e transformados em espaços considerados únicos e alegres, resultado de um trabalho colaborativo no processo educativo entre crianças, educadores e famílias. Neste sentido, reconhecendo que o espaço desempenha um importante papel educacional, é considerado por Loris Malaguzzi (1998, cit. por Lino, 2013, p. 123) um terceiro educador, pois “reflete as suas vidas pessoais, as suas culturas, as suas histórias, a evolução das crianças e mostra como crianças, professores e pais trabalham colaborativamente na construção de um projeto educativo”.

O espaço exterior, segundo a abordagem de Reggio Emilia é planeado e organizado, meticulosamente, possibilitando uma continuidade do espaço interior e das atividades nele realizadas. Este espaço em particular respeita as características naturais, nomeadamente, áreas com água, terra, relva e areia, zonas com sombra, solo irregular e terreno uniforme, bem como materiais naturais que permitam à criança explorar e experienciar (Lino, 2013). O exterior, enquanto espaço comum, permite a existência de interações entre crianças e crianças-adultos e, a envolvência em atividades diversas e partilha de experiências, conhecimentos e aprendizagens. O espaço central à entrada da instituição, denominado de “praça” é, igualmente, um espaço comum destinado à receção de todas as crianças e ao convívio com outras famílias e profissionais.

Outro espaço comum a toda a instituição é o *atelier*. Este espaço concebido por Malaguzzi visa desenvolver diferentes estratégias e métodos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o *atelier* é definido como um lugar fundamental e característico de Reggio Emilia na reconstrução da imagem da criança em que as cem linguagens são respeitadas e praticadas, na medida em que esta é livre para explorar e expressar-se nas mais diversas linguagens, através da prática das artes visuais. O *atelier*, tendo por base as palavras de Malaguzzi (cit. Lino, 2013, p. 124) é “um espaço para a investigação das motivações e teorias das crianças, [...] para a exploração de uma variedade de instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e as experiências”. No que respeita aos materiais e recursos que integram este espaço, importa salientar que grande quantidade e variedade disponível são elementos naturais (terra, folhas, pedras, galhos, areia, casca de árvores, entre outros) e materiais industrializados reaproveitáveis (rolhas, garrafas, tampas, plásticos, cordas, cartão, entre outros). O espaço também tem disponível materiais de expressão plástica, nomeadamente lápis de carvão e de cor, marcadores, tintas, aguarelas, guaches, barro, plasticina.

Ainda no que concerne aos materiais, estes são organizados pelo educador e selecionados de acordo com o contexto cultural da comunidade em que se insere a escola e são escolhidos tendo em conta os interesses e necessidades das crianças que a frequentam. Após feita esta seleção, são

devidamente guardados em recipientes transparentes e dispostos em móveis baixos para que desta forma, as crianças consigam alcançá-los sem o auxílio do adulto. De acordo com Bondioli e Mantovani (1995), “muitos são criados especificamente [...] em função das finalidades educacionais projetadas. Outros ainda são objetos de uso comum ou descartáveis reciclados” (p. 326). Existe, portanto, uma preferência por materiais reaproveitáveis e provenientes da Natureza, sendo poucos os materiais comprados pelo adulto (Gandini, 1984, cit. por Lino, 2013).

As paredes, tal como afirma Malaguzzi (1994, cit. por Lino, 2013, p. 123), “falam, documental”, ou seja, nelas são expostas a documentação que o grupo e o educador produzem no âmbito das experiências e projetos elaborados. Integram também fotografias e produções realizadas pelas crianças. A sala conta com materiais específicos para a realização de experiências de luz e sombra e, ainda, de pequenos espaços que “convidam a criança à intimidade consigo própria ou com um par” (Lino, 2013, p. 121).

2.2. A organização do espaço e dos materiais no MEM

O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), assenta numa prática democrática que pressupõe uma comunicação cooperada promotora do desenvolvimento sociocultural das crianças (Niza, 2013; Folque & Bettencourt, 2018). Para Niza (2013) e para os docentes do MEM, a escola é definida como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (p. 144), onde crianças e educadores estabelecem condições materiais, afetivas e sociais, a fim de organizarem e sistematizarem, em parceria, um ambiente educativo capaz de ajudar cada um a apropriar-se de processos e a adquirir conhecimentos e valores morais e estéticos.

A organização do espaço e dos materiais, quer em contexto de creche quer em contexto de jardim de infância, deve ser pensada em função do grupo e da sua faixa etária, espelhando as suas vidas e conceções do educador. O espaço é flexível, pois através da observação atenta sobre a apropriação da criança ao espaço e materiais, o educador recolhe indicações pertinentes que lhe permitem saber se deverá ou não ser modificado de acordo com os interesses, propostas e necessidades que vão sentido e experimentando entre si, tornando-o aberto e flexível.

Ainda no que concerne ao espaço educativo, este deve subdividir-se em seis “áreas básicas de atividades” (Niza, 2013, p. 150) e abranger uma área polivalente constituída por mesas e cadeiras para trabalho coletivo. De acordo com Folque e Bettencourt (2018, p. 125), esta

organização por áreas ajuda a criança e o adulto a “reconhecer atividades humanas de natureza diferente, mas não se deverá constituir como uma barreira às interações entre elas para a concretização de um projeto concreto”.

Neste sentido, são destacadas as seguintes áreas em contexto de jardim de infância: biblioteca - zona de conforto, onde são guardados e dispostos de forma clara, a documentação e outros suportes de leitura, nomeadamente, livros, revistas e trabalhos desenvolvidos pelas crianças no âmbito de algumas atividades e/ou projetos, ficheiros de imagens e fotografias das famílias; oficina da escrita – deve integrar materiais de escrita, bem como um computador, uma impressora, e uma máquina de escrever, se possível. Este espaço, que deve estar contíguo ou perto da biblioteca, objetiva cativar o interesse das crianças pelo código escrito, procurando atribuir-lhe significação através das suas primeiras tentativas de escrita; *atelier* – nesta área decorrem atividades de expressão plástica e artística, com recurso a materiais e instrumentos que são disponibilizados para a realização de desenhos, pinturas, modelagem e tecelagem; oficina de carpintaria – zona destinada à produção criativa de construções e empilhamentos. Os materiais expostos devem ser estruturados e não-estruturados, promovendo o desenvolvimento de brincadeiras planificadas e estruturadas; laboratório de ciências – possui materiais diversos como dispositivos de medida de capacidade, de comprimento ou balanças, que permitem realizar atividades relacionadas com medições e pesagens, aparelhos que produzam sombras e luzes, elementos naturais (areia, água, folhas, terra, pedras, galhos, conchas, frutos) e instrumentos de apoio ao registo de observações experimentais e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica. Existe, também, a possibilidade de criação e observação de animais; dramatização – esta área, também conhecida como “faz de conta” integra, essencialmente, materiais reais e não-estruturados propícios ao desenvolvimento do jogo simbólico. Roupas, adereços, bonecos, peluches, a tradicional casa e supermercado, são alguns dos materiais que podem ser encontrados nesta zona dedicada à criação de personagens e pequenas dramatizações.

Em contexto de creche, estas áreas físicas não surgem necessariamente como áreas estanques, porém são protagonizadas todas as áreas acima mencionadas, à exceção da oficina de escrita. Segundo Folque e Bettencourt (2018), são evidenciadas mais duas que não foram aqui descritas: área de descanso/calma – espaço de conforto e mais reservado, onde prevalecem as comunicações, a partilha de vivências e o conto de histórias. Deve, portanto, possuir materiais cómodos, como um tapete, almofadas e pufes; área de movimento – zona espaçosa destinada à exploração livre e deslocação de objetos. A criança tem oportunidade de utilizar o seu corpo para determinadas ações, como andar, correr, saltar, trepar, dançar, procurar equilíbrios.

Relativamente aos objetos que integram a sala, são privilegiados os materiais naturais, autênticos e comuns ao quotidiano da criança, com dimensões reais, preferencialmente. Como noutros níveis de educação, o MEM procura “fugir à pressão da indústria dos brinquedos didáticos que, por vezes, infantilizam a criança” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 126), devendo ser evitados brinquedos industrializados denominados por Niza (2013) de “miniaturas”. A sua organização e arrumação deve ser de forma a estarem acessíveis, facilitando o acesso à sua livre utilização.

As paredes são amplamente aproveitadas para a divulgação das produções das crianças e exposição de instrumentos de monitorarem que auxiliem a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 2013, p. 151). Além do mencionado, as paredes, principalmente em contexto de creche contam a vida das crianças e da sua família, através de imagens e registos, para que em parceria com os educadores “se envolvam numa construção mútua de significados e de aprendizagens, fazendo conexões entre mundos” (Folque & Bettencourt, 2018).

3. A exploração de materiais não-estruturados em Educação de Infância

Para uma educação de infância de qualidade, de acordo com os dez aspetos de qualidade de Zabalza (1998), é de extrema relevância que as salas sejam ambientes desafiantes, capazes de sugerir múltiplas possibilidades de ação e para isso devem ter, essencialmente, materiais diversificados e polivalentes, ou seja, “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 e tamanhos” (p. 53). Neste sentido, reconhecendo que os objetos “são autênticas ferramentas de aprendizagem e como tais devem ser respeitados, ainda que muitos deles sejam utensílios domésticos de uso cotidiano ou materiais da natureza sem nenhuma finalidade concreta” (Majem, 2010, p. 8), a sala deve incluir diversos objetos e materiais variados que possam ser explorados, transformados e combinados pela criança (Hohmann & Weikart, 2001).

De acordo com Post e Hohmann (2011) as crianças possuem a necessidade de obter experiências sensoriais, pois exploram os objetos e materiais com o intuito de descobrirem as suas propriedades e a sua função. Desta forma, a interação e exploração de materiais contribui para o desenvolvimento da criança, na medida em que

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 sequencias cada vez mais complexas, como mexer com uma colher ou empilhar caixas (p. 26).

Ainda de acordo com estas duas autoras, “dar uma grande variedade de materiais versáteis a bebés 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). Esta afirmação é conferida por Talbot e Frost (1989, cit. por Hohmann & Weikart, 2011), ao referirem que quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de o definir procurando descobrir a sua funcionalidade, ao invés de identificar uma maneira “correta” de o entender ou de agir sobre ele.

Existem objetos com características específicas denominados de estruturados e outros que não aparentam uma mensagem inerente denominados de não-estruturados. No que concerne aos materiais estruturados, isto é, aqueles objetos de plástico/sintéticos provenientes diretamente da fábrica e posteriormente vendidos e comprados, Ribeiro (1995, cit. por Botas, 2008, p. 27) propõe que correspondem a materiais manipuláveis e “que subjacente à sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente pelo menos um fim educativo” (p. 6). Assim, estes materiais apresentam uma finalidade pré-concebida, pois já vêm com uma espécie de manual de utilização, do qual a criança mantém uma “regra” de uso, limitando-a de o utilizar para brincadeiras diversas.

É nesta linha de ideias que Goldschmied e Jackson (2006, p. 123) levantam a pertinente questão referente aos materiais sintéticos e/ou constituídos por plástico, que pertence refletir no “tipo de qualidade de experiências sensoriais esses objetos podem oferecer, lembrando sempre que, nessa idade, o toque e as atividades exploratórias pela boca são tão importantes quanto à visão”. Aparentemente são muitos os profissionais de educação e famílias que não reconhecem que estes materiais estão isentos de possibilidades amplas de experiências sensoriais, da mesma forma que não proporcionam a mesma qualidade de aprendizagem em comparação com os materiais não-estruturados, uma vez que estes últimos estimulam a imaginação, a autonomia e a liberdade de lhes atribuir uma função (Meirelles, 2016). Portanto, importa que, em parceria, aprendam a distinguir a diferença entre ambos os tipos de materiais e reconheçam as diferentes potencialidades de exploração e criatividade.

São várias as definições e denominações associadas a este tipo de materiais, porém é evidente uma consensualidade de perspetivas entre autores.

Silveira (2018) defende que “o contato, desde cedo, a materiais e brinquedos não estruturados e/ou naturais, provoca desafios cognitivos, sociais e emocionais nestes sujeitos de

modo a promover o desenvolvimento pleno das suas potencialidades” (p. 4). O mesmo material pode ser apresentado de diversas formas e assim criar uma “infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de qualquer pessoa” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 159).

Contrariamente ao material estruturado, isto é, do dito brinquedo convencional, o material não-estruturado permite à criança transformar o objeto em algo inovador e enriquecedor, promovendo as brincadeiras, novas interações, formas criativas de modificar a função de um objeto num outro mais dinâmico e potenciador de experiências diferenciadas (Botas, 2008). Oferece-lhes, igualmente, oportunidades únicas de “manipularem e explorarem objetos da vida real, incorporando objetos do ambiente de casa e de um mundo mais vasto para estimular e enriquecer a sua aprendizagem” (Buckingham, 2011, p. 31).

Gomes (2011, p. 11) exemplifica alguns materiais que podem ser utilizados e explorados nas práticas pedagógicas com crianças, nomeadamente “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”. Também materiais como colheres, rolhas, rolos de papel higiénico, novelos de lã, tampas, panelas, garrafas de plástico, caixas de papelão, caixas de ovos, caixas de plástico, embalagem de detergentes, elásticos, entre outros, são materiais não-estruturados de fácil aquisição que permitem à criança explorar de forma livre, autêntica e diferenciada.

De acordo com Post e Hohmann (2011, p. 115), estes objetos não-estruturados são denominados materiais versáteis, “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras”. Já Hohmann e Weikart (2011) consideram que os materiais não-estruturados permitem a interpretação individual da criança ao definir o que quer e o que pode fazer com eles. Defendem, também, que estes materiais são fundamentais para a aprendizagem ativa e construção do conhecimento, reforçando a ideia de que cada uma aprende pela sua própria ação, através de experiências diretas e imediatas, dando, deste modo, sentido ao meio envolvente.

Segundo Kishimoto e Freyberger (2012, p. 135), o material não-estruturado é aquele que não possui uma utilidade previamente definida. Materiais com diferentes usos “como tecido, plástico, papel tinta, argila, areia, água ou sucata, com pouca estruturação possibilitam inúmeros usos: caixas de papelão transformam-se em casinhas de bonecas; tecidos, em cabanas; tapetes são cenários para brincadeiras diversas”.

Estes materiais não-estruturados são simples e funcionais, aparentemente, concebidos para uma determinada finalidade, mas que, poderão ter utilidades diversas para além da função para o qual foram criados. A simplicidade da utilização de “tecido, papelão ondulado, caixas de leite ou madeira compensada, podem-se construir inúmeras estruturas que servem para as brincadeiras infantis” (Kishimoto & Freyberger, 2012, p. 137). Na conceção de Meirelles e Horn (2017), os materiais não-estruturados são utensílios variados que, com a intervenção da criança, transformam-se em objetos dinâmicos, podendo transformar-se numa infinidade de coisas, ampliando assim as suas possibilidades de criação. Estes materiais, “não são brinquedos industrializados que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis. As possibilidades de criação dos brinquedos comprados por vezes são ínfimas, as crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente” (idem, p. 72)

Meirelles e Horn (2017) também referem que na exploração destes materiais de largo alcance, não existe o certo ou o errado. A sua utilização vai ao encontro da necessidade e curiosidade da criança em querer mexer nos objetos que a rodeiam, de abrir armários e caixas ou de pegar em utensílios domésticos. É comum observar estes comportamentos por parte da criança, assim como é evidente o tempo despendido, o seu entusiasmo e concentração nesta “arte”, que por vezes, aos olhos dos adultos pode não ser considerado como uma ação satisfatória (idem).

Hanscom (2018, p. 98) refere que “os objetos têm propósitos específicos. Mesmo os brinquedos supostamente criados para inspirar a brincadeira criativa podem ser vistos como tendo apenas uma função, deixando as crianças a sentir-se limitadas pelo objeto que supostamente lhes traria horas de brincadeira”. Tal como os materiais domésticos, os objetos provenientes da natureza, também não apresentam ter nenhuma função inerente ou utilidade, o que possibilita à criança usar a sua imaginação, desafiar o seu pensamento e testar os seus limites físicos (idem).

O brincar com materiais não-estruturados, segundo Bilton, Bento e Dias (2017) é um processo constante de reinvenção e atribuição de novos sentidos aos objetos, do qual se torna possível observar a mobilização de noções relacionadas com a ciência, matemática, entre outras áreas. Nas comparações vivenciadas, a criança depara-se com a oportunidade de, gradualmente, compreender que os objetos possuem atributos mensuráveis que permitem a sua comparação e ordenação, assim como diferenças e semelhanças relacionadas com as suas propriedades e características que permitem a sua identificação (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Ainda neste campo, Buckingham (2011), fornece algumas indicações/sugestões de como transformar aquilo que aparentemente parecia “lixo” em grandes “tesouros”, proporcionando

momentos de brincadeira e aprendizagens significativas. Primeiramente, importa que o adulto, acompanhado ou não, se divirta aquando procura os materiais não estruturados; improvise momentos dinâmicos com estes materiais, estando atento à maneira como as crianças os exploram e se apropriam para posteriormente os adaptar aos seus interesses e necessidades; apresente os materiais de forma atrativa, simplificada e organizada; forneça tempo às crianças para explorarem, descobrirem e manipularem livremente os materiais a fim de compreenderem as suas funcionalidades; reflita e considere como aspetos importantes, o espaço, a localização, a organização, o armazenamento e a manutenção dos materiais; denomine corretamente os materiais, para que as crianças (re)conheçam, associem e reproduzam os respetivos nomes.

Reconhecendo todo este interesse e necessidade das crianças pelos materiais não-estruturados, as autoras Goldschmied e Jackson (2006) estruturaram duas propostas que potencializam as ações espontâneas, através da exploração de coleções feitas com estes materiais. São essas abordagens, o Cesto dos Tesouros e a Brincadeira/Jogo Heurístico.

3.1. O Cesto dos Tesouros e a Brincadeira/Jogo Heurístico

Desde muito novas que as crianças são naturalmente curiosas, procurando compreender tudo o que se passa à sua volta, no mundo que as rodeia. À medida que crescem vão-se apercebendo que existem diferentes sensações, podendo ser agradáveis ou não. Exploram o mundo através do seu próprio corpo incluindo os cinco sentidos, sendo que tal aspeto é importante para experienciar e vivenciar as situações, favorecendo o desenvolvimento a nível cognitivo, emocional e social. Kishimoto (2010, p. 3) reforça esta ideia afirmando que “a criança utiliza seus órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos. Quando coloca o brinquedo na boca sente a sensação de duro, mole, ampliando as experiências sensoriais e caminhando para a compreensão de conceitos”. Assim, a exploração sensorial promove o desenvolvimento global das crianças, bem como a sensibiliza para o mundo que desperta a sua curiosidade e desejo de aprender.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 114) sublinham que o cérebro dos bebés vai “crescendo mais rapidamente que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal”. Tendo por base este princípio surge como estratégia pedagógica o Cesto dos Tesouros, criado por Elinor Goldschmied com o objetivo de despertar diferentes interesses em bebés que já se sentam, mas que ainda não gatinham. Este Cesto, que se destina a crianças entre os 5 a 10-12 meses de idade, trata-se de uma atividade sensorial e exploratória que

visa desenvolver os cinco sentidos, assim como a coordenação motora, concentração, imaginação e noção de espaço e força. Pretende-se com a sua exploração “assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (idem).

Com base na conceção de Goldschmied & Jackson (2006), o Cesto dos Tesouros consiste, numa brincadeira direcionada que permite aos bebés, em particular, explorarem objetos diversos com texturas, formatos, pesos, sons, temperaturas e cores distintas, sem a interferência direta do adulto, proporcionando espaço para as mais variadas experiências e explorações através dos cinco sentidos e do movimento do corpo. Para além do mencionado, um Cesto bem-abastecido “pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebé a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso” (idem, p. 115), da mesma forma que oferece uma infinidade de oportunidades para o processo de tomada de decisões, bem como aproximações com as propriedades dos objetos e possíveis interações com outros bebés.

São vários os autores que, em conformidade com Goldschmied e Jackson (2006), acreditam nas potencialidades do Cesto dos Tesouros. Kishimoto e Freyberger (2012, p. 70) definem-no como uma “coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, utilizada com o fim de ampliar as experiências sensoriais. A variedade de texturas e características dos objetos possibilita a exploração livre do bebê, oferecendo, pela sensorialidade, oportunidades de novos conhecimentos”. Barbosa (2010, cit. por Silva, Vieira & Balbi, 2016, p. 9) complementa essa ideia afirmando que a exploração do Cesto se trata de uma brincadeira “indicada para os bebês, pois possibilita a exploração, a composição e a estruturação de uma brincadeira individual e também coletiva, além de ampliar a confiança das crianças”. Desta forma, é possível constatar que o Cesto dos Tesouros é um importante elemento que potencializa as explorações dos bebés, ao compreender que através dele o brincar ganha vida.

A organização do Cesto dos Tesouros pressupõe um olhar atento por parte do educador aos objetos que fazem parte da cultura regional do grupo, valorizando o meio físico e social em que a instituição está inserida (Meirelles, 2016). É, portanto, dada preferência aos objetos naturais e de usos doméstico, evitando o “brinquedo comprado” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115). Após a seleção, os materiais são colocados numa cesta de vime, redonda, sólida, estável e sem alças e farpas com uns 35 centímetros de diâmetro e uns 8 centímetros de altura (Majem, 2010, p. 5).

Com base nos pressupostos apresentados pelas autoras Goldschmied e Jackson (2006), os objetos disponibilizados devem obedecer a critério variados de composição, devendo incluir

objetos da natureza (mini abóboras secas, frutos, conchas, pinhas, nozes, castanhas, pedra-pomes, casca de árvores), objetos feitos com materiais naturais ou outros materiais de uso cotidiano (rolhas de cortiça, novelo de lã, tecido), objetos de madeira (apitos de bambu, castanholas, colheres de pau, mola da roupa), objetos de metal (campainha de bicicleta, chaves, formas, colheres, sinos, funis, tampas de latas), objetos de couro, têxteis, borracha e pele (coleira de cães, bola de borracha, bonecos de retalho, fitas coloridas, ráfia, cinto de couro) e objetos de papel e papelão (rolos de papel higiênico e de cozinha, papel manteiga, celofane e impermeável, caixa de papelão, marcadores de livros, caderno pequeno). É possível acrescentar-se a esta lista outros objetos feitos com diferentes materiais, de acordo com a criatividade e as práticas culturais de cada comunidade.

Para além da variedade dos materiais, importa também a sua quantidade. Majem (2010) refere que para uma exploração satisfatória o Cesto deve conter no seu interior “um mínimo de sessenta objetos” (p. 6). Sugere-se que este seja colocado num canto de uma sala, para cada três bebés o possam explorar e, conseqüentemente, escolham os objetos que mais lhes chamam à atenção da mesma forma que realiza “trocas” com outras crianças. Tal como afirmam Silva, Vieira e Balbi (2016, p. 10), “o bebê poderá aprender sozinho, por si mesmo, e com os outros bebês, cabendo ao adulto proporcionar a ele segurança e confiança para manusear os objetos”. De realçar que os objetos devem estar em permanente mutação e desenvolvimento, ou seja, devem ser substituídos com alguma regularidade, pois os bebês precisam de estar sempre motivados e interessados para novas descobertas e explorações (Goldschmied & Jackson, 2006).

O papel do educador também deverá ser destacado nesta abordagem. Para as autoras Goldschmied e Jackson (2006), o adulto deve restringir-se a observar atenta e calmamente a criança, estando física e emocionalmente disponível caso necessário. Desta forma, importa que este respeite o tempo de cada uma na exploração dos materiais, pois nenhuma reage de forma igual aos objetos que constituem o Cesto. Majem (2010, p. 27) acrescenta que, embora o adulto não “interfira nas ações das crianças, será um ponto estável de referência para elas. É importante que observe as transformações e os progressos de cada criança, e que perceba quais objetos querem alcançar e quais meios utilizam para isso”. A observação é, por isso, essencial para proporcionar aos bebês aquilo que lhes traz mais curiosidade, ampliando as suas experiências. Neste sentido, o adulto consegue definir os objetos que deverão ser disponibilizados no Cesto, não descurando a ideia de que novos materiais deverão ser incorporados.

Compreendendo o interesse e necessidade das crianças desta faixa etária em “ter a seu alcance materiais que possa tocar, explorar e sentir para perceber as diferentes texturas, propriedades e formas” (Meirelles, 2016, p. 19), a autora Goldschmied (2006) refere que se deve

ampliar e qualificar as propostas desenvolvidas a fim de potencializar as ações espontâneas das crianças através da exploração de materiais não-estruturados (Meirelles & Horn, 2017; Goldschmied & Jackson, 2006). Partindo deste pressuposto, surge então o brincar heurístico dando continuidade ao Cesto dos Tesouros. Esta modalidade do brincar denominado heurístico é um método diferenciado de organizar as atividades diárias oferecidas às crianças com idades entre os 12 e 20/24 meses, desenvolvida também por Goldschmied e Jackson, que objetiva a exploração espontânea dos diferentes objetos por parte das mesmas. Etimologicamente, a palavra Heurístico derivada da palavra grega *eurisko*, que quando traduzida significa “encontrei”, é um vocabulário que “serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148).

Na conceção de Goldschmied e Jackson (2006) a natureza desta brincadeira permite ampliar as possibilidades pedagógicas da criança, assim como comprovar o seu comportamento investigativo, demonstrando-se como uma excelente metodologia a ser proposta às crianças que, eventualmente, já adquiriram maturação para se movimentar com destreza ou que já possuem controlo da marcha (Meirelles & Horn, 2017). Com as suas habilidades de deslocamento mais aprimoradas, a criança deixa de explorar apenas com o intuito de querer descobrir o objeto em si e passa a querer descobrir a sua função, atribuindo-lhe variados significados e tarefas. Por este motivo, a abordagem descrita “potencializa a ação espontânea da criança, abre um espaço para a exploração de objetos diferentes de brinquedos industrializados, assim como para a criação de combinações entre eles” (Fochi, 2015, p. 132). Nesta linha de ideias, o brincar heurístico é uma atividade de exploração espontânea que quando combinada com a curiosidade vívida, torna-se valiosa pois “permite que a criança vá descobrindo sobre o mundo por meio da ação” (idem).

A brincadeira/jogo heurístico pode ser realizada/o em qualquer ambiente, contudo, “requer a resolução cuidadosa de pequenos detalhes: tempo, espaço, materiais e gerenciamento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 160). Torna-se fundamental que o adulto organize e prepare o espaço de forma a convidar as crianças a explorarem os diferentes objetos não-estruturados disponibilizados, em simultâneo que as incentiva e apoia nas suas descobertas, interferindo o mínimo possível. Este espaço, que deverá ser tranquilo, desempenha um “papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração” (idem, p. 152), pois a criança necessita de se concentrar e desenvolver a atividade de descoberta consoante o seu ritmo. Se o lugar disponibilizado para a exploração possuir outros brinquedos ou mesmo objetos que não façam parte do jogo heurístico o seu objetivo será comprometido. Portanto, para que isso não aconteça é necessário que todos esses objetos sejam previamente guardados e afastados do alcance da criança.

Importa ainda referir que a brincadeira/jogo heurístico permite à criança compartilhar momentos singulares com aprendizagens plurais, na medida em que os objetos disponibilizados são considerados materiais não-estruturados. Tal como foi referido no tópico anterior, apesar destes materiais não se apresentarem enquanto brinquedo com uma função concreta, podem, por esse mesmo motivo, motivar a criança a permanecer na exploração livre, dando uso ao pensamento de forma criativa (Meirelles & Horn, 2017). Neste sentido, as pioneiras Goldschmied e Jackson (2006) sugerem alguns materiais para a brincadeira/jogo heurístico, nomeadamente, castanhas, chaves em molhos pequenos, rolos de cartão, conchas, pinhas, latas e recipientes de tamanhos variados, pompons de lã, restos de madeira, rolhas, sacos, caixas, tampas, tiras de tecidos, argolas de cortinas, bolas, botões grandes, molas da roupa, rolos de cabelo e tapetes de borracha.

Através desta experiência, reforça-se a ideia de que a criança aprende pela ação e interação com recurso a materiais que a possibilitam criar hipóteses, contruir teorias, estruturar o pensamento e desenvolver a linguagem e autonomia. Assim, importa que o adulto responsável ofereça “a um grupo de crianças, por um determinado período de tempo e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recetáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção do adulto” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 147). Consequentemente, estas oportunidades de exploração lúdica irão fomentar “o desenvolvimento da sua concentração e persistência” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 53).

4. Papel do Educador na promoção da exploração e disponibilização de materiais não-estruturados

No Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o educador de infância tem a função de “concebe[r] e desenvolve[r] o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Desta forma, o educador é um co-construtor do conhecimento, visto mobilizar competências de construção de conhecimento da criança, “oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas. (Carvalho & Portugal, 2017, p. 16).

De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), o educador assume vários papéis, nomeadamente o de organizador, o de facilitador e o de iniciador. O educador é um organizador,

pois é o responsável “pelo uso do espaço, pela ventilação, pela disposição dos moveis, pelo conforto dos lugares para sentar, pela aparência da sala e por manter as coisas limpas e em bom estado, em cooperação com as demais funcionárias” (p. 38); é igualmente facilitador, uma vez que encoraja as crianças a escolherem e desenvolverem o seu brincar, fornecendo uma “ancoragem emocional [...], caso necessário, como árbitro ou como confortador” (p. 39). O último papel referido é o de iniciador, do qual o educador se encontra “no comando da atividade de forma mais direta” (idem), auxiliando as crianças nas atividades diversas que são desenvolvidas livremente.

Para envolver as crianças nas tomadas de decisões, é essencial que o educador as escute, que tenha em consideração o que pensam, sentem, fazem e dizem. É através desta escuta que agrega as suas intencionalidades com os interesses e necessidades das crianças e, conseqüentemente, atende à realidade dos seus contextos familiar e cultural. Tal como é referido nas OCEPE, “a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24).

Em educação de infância, uma das primeiras intervenções do educador é a organização de um ambiente educativo que “acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais” (Azevedo, Marques & Baptista, s.d., p. 1). Este ao construir um ambiente físico e psicologicamente seguro, que assegure bem-estar e sentido de pertença, e que promova autonomia, independência e variadas oportunidades de aprendizagem em todas as áreas e domínios curriculares, objetiva combater as desigualdades sociais e culturais (idem).

A forma como o educador planeia e organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem. Quando cria espaços com o objetivo de oferecer um ambiente seguro, acolhedor, de partilha, de diálogo, que integre a voz da criança e que interligue o individual e o social, está efetivamente a colaborar na criação de um espaço democrático, participativo e sobretudo inclusivo.

Ao perspetivar o ambiente educativo como reflexo de uma conceção de criança ativa, participativa, criativa, livre, exploradora e competente, compreende-se que as decisões que englobam a organização dos espaços e materiais têm um impacto decisório nas interações e relações que daí resultam e, nessa medida, na profundidade das aprendizagens realizadas pelas crianças. Assim, importa que o educador “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários”

(Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). Complementando esta afirmação, é essencial que o educador tenha a plena noção de que o ambiente, para além de refletir as suas práticas e intencionalidades, deve também espelhar as necessidades e interesses das crianças, os seus desejos, as suas preferências, possibilitando-as a fazerem escolhas.

Apesar desta conceção de criança, o educador precisa de pensar um espaço que apoie os seus movimentos e que permita desenvolver a autonomia. O que cada educador faz com um determinado espaço “tem muito a ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 13). Neste sentido, a organização deste espaço tem de ser entendida como “parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador” (Horn, 2017, p. 17), pois tal como referem Hohmann, Banet e Weikart (1979) “o arranjo da sala reflete os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de atividades” (p. 51). Também Zabalza (1992) concorda com esta afirmação na medida em que afirma que a sala deve constituir “em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (p. 124).

Bruner (1999, cit. por Azevedo, Marques & Baptista, s.d., p. 2) defende que o espaço funciona como “uma comunidade de aprendizagem onde a mente e a sensibilidade são partilhadas”, ou seja, um lugar onde todos aprendem mutuamente sobre o mundo real e imaginário e, sobretudo, um lugar que proporcione à criança descobrir o uso da mente, da imaginação e da exploração dos materiais. Horn (2017, p. 20) acrescenta que a organização do espaço e dos materiais deve ser baseada nas intencionalidades educativas do educador, devendo ter “como norte, as características do grupo de crianças, a sua faixa etária, a cultura na qual estão inseridas, suas necessidades e seus interesses e as diferentes linguagens a serem construídas”. Neste sentido, cabe ao educador organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento do currículo, de forma a proporcionar experiências educativas integradas.

Do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, os materiais não-estruturados criam uma “atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante” (Fochi, 2015, p. 131). Assim, torna-se essencial que o educador não se limite a ficar pela exploração destes materiais, mas sim ter a capacidade para saber como mobilizá-los nos desafios que propõe às crianças, ou seja, proporcionar às mesmas novas ferramentas e oportunidades que possibilitam novas aprendizagens promotoras de criatividade e, ainda, potenciar o desenvolvimento das suas capacidades. Fochi (2015), também salienta que acompanhar um grupo de crianças com materiais não-estruturados pode levantar questões diversas a serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas sobretudo pode ser uma pauta de observação para o educador sobre as crianças e a construção dos seus

saberes. Concordando com esta afirmação, Spodek e Saracho (1998, p. 133) reforçam a ideia de que “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”.

O educador deve proporcionar brincadeiras variadas com materiais não-estruturados, dando assim oportunidade de desenvolvimento e crescimento no âmbito educacional e cognitivo. Neste sentido, pode fornecer meios e ideias para que esta desenvolva a sua imaginação. Através de uma simples caixa de medicamentos, que à partida é visto como algo a deitar fora, pode ser transformada num telemóvel, num boneco ou até mesmo num carro. Este mundo vasto que é a imaginação, é tão fundamental ao longo da infância da criança que precisa de ser instigado pelos adultos, pois quanto mais rica for a experiência, maior será o material de que se dispõe a imaginação (Vygotsky, 1998).

Por meio do convite à brincadeira, a criança irá desenvolver a sua inteligência, coordenação motora, linguagem oral e até mesmo a escrita. No mundo dos objetos, valorizar a imaginação implica que os adultos não limitem a criatividade da criança, mas sim forneçam materiais interessantes e desafiadores o suficiente para que construa os seus próprios brinquedos e realize as suas brincadeiras. É, portanto, necessário que o educador, neste caso, proporcione atividades que exijam da criança momentos em que criam e estruturam os seus objetos e/ou brincadeiras, permitindo que algumas funções cognitivas sejam estimuladas, pois para tal estas precisam de organização, planeamento, criatividade e diversas outras capacidades mentais (Meirelles, 2016).

Em suma, importa que o educador não se conforme com o meio tal como lhe é oferecido, tendo como função personalizar o espaço e torná-lo seu e comum aos desejos e necessidades das crianças. A sua organização é, pois, a “expressão das intenções (mesmo que de forma inconsciente) do educador de infância e da dinâmica que proporciona ao grupo, sendo indispensável uma reflexão constante sobre a sua função, finalidades e modos de utilização” (Horta, 2016, p. 30). O modo como o espaço é estruturado reflete a importância que o educador lhe dá, sendo este “o retrato da ação pedagógica” (Braz & Silveira, 2014, p. 166) que lhe permite registar as explorações, descobertas, evolução e dúvidas da criança. Planeá-lo, implica que o educador reflita “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15) e, ainda, possua um olhar atento que deverá ser sensível a todos os elementos que integram uma sala, pois a maneira como é organizado os “materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (Horn, 2004, p. 15).

CAPÍTULO II

Metodologia de Investigação

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica da metodologia utilizada para a elaboração deste relatório de projeto. Primeiramente, faço uma breve descrição da investigação qualitativa e o paradigma interpretativo, metodologia em que se enquadra o meu estudo, seguindo-se uma apresentação da investigação-ação. Posteriormente, faço referência à ética na investigação e, por último, exponho os dispositivos e procedimentos de recolha de informação, nomeadamente, a observação, as notas de campo, a pesquisa documental, a entrevista e os procedimentos de tratamento e análise de informação.

1. A Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo

Num primeiro momento, importa referir que o estudo se enquadra na investigação qualitativa desenvolvida no seio do paradigma interpretativo. Este último termo é definido por Guba (1990, cit. por Aires, 2015, p. 18) como “um conjunto de crenças que orientam a acção” e, ainda, descrito por Bogdan e Biklen (1994, p. 52) como “um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”.

O paradigma interpretativo, de tendência naturalista e cariz qualitativo, pretende substituir as noções científicas da explicação e previsão pela compreensão, acção e significado (Aires, 2015). Neste sentido, objetiva, essencialmente, compreender e interpretar o objeto de estudo, através da utilização de explicações indutivas, qualitativas e centradas sobre as diferenças (idem). Ainda, utiliza uma metodologia humanista-interpretativa em que se baseiam os estudos de caso e a pesquisa etnográfica, empregando técnicas qualitativas e descritivas, nas quais o investigador, enquanto participante, se torna no principal instrumento de investigação (idem). Denzin e Lincoln (2006) advertem ainda que para compreender a origem do conhecimento e a forma como este é adquirido pelo investigador é essencial ressaltar três princípios: ontológico (que conceções estão subjacentes?), epistémico (que questões levam ao conhecimento?) e metodológico (como conhecemos o mundo ou adquirimos conhecimento a seu respeito?)

Segundo Colás (1992, cit. por Aires, 2015, p. 6),

a forte expansão da educação a nível mundial desencadeou, ainda, a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas.

Desta forma, é possível afirmar que a investigação qualitativa e o paradigma interpretativo colocam o educador como investigador das suas práticas, uma vez que este tipo de investigação permite estudar, escrever e analisar questões associadas à educação.

São vários os autores que consideram esta metodologia proveitosa para a educação, por ser rica em detalhes descritivos que complementam a interpretação da informação recolhida em campo (Bogdan & Biklen, 1994; Walsh, Tobin & Graue, 2002). Ainda relativamente à investigação interpretativa, Jacob (1988, cit. por Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 1038) define que esta possui três atributos, pois “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”.

Os estudos de investigação abrangem duas grandes metodologias com pressupostos distintos, a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. A primeira é descritiva e realiza-se através de registos escritos e/ou fotográficos, e a segunda baseia-se essencialmente em dados numéricos. As abordagens qualitativas “divergem dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 1037).

A investigação qualitativa caracteriza-se por ser bastante variada e insere-se em diversas práticas teóricas e metodológicas, pois “os investigadores qualitativos preocupam-se com os efeitos que a sua subjetividade possa ter nos dados que produzem” (LeCompte, 1987, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 67). Neste sentido, o principal objetivo destes investigadores passa por compreender o “comportamento e experiência humana” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70), recorrendo à observação empírica, visto considerarem que é através desta que se pode refletir sobre a condição do Homem.

Na perspetiva de Colás (1998), as diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desenvolvem de forma simples e sequenciada, pois tal como refere Aires (2015, p. 14) em cada uma dessas fases “uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do processo de pesquisa”. Ainda segundo os autores Denzin e Lincoln (1994 cit. por Aires, 2015), o processo de investigação qualitativa define-se 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” (p. 31). Denzin (1994, citado por Aires, 2015) acrescenta que este processo caracteriza-se por ser extremamente reflexivo e complexo e que é “uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor” (p. 16), ou seja, quando o investigador faz a sua “pesquisa no terreno” tem recolher a informação para elaboração de textos de campo que, posteriormente, se tornam em documentos acompanhados de definições, descrições, interpretações, reflexões e versões científicas do real partilhadas entre todos os envolventes da investigação.

Aires (2015), em conformidade com outros autores como Colás (1998), Denzin e Lincoln (1994), Miles e Huberman (1994) e De Pablos (1995), refere que todo o processo de pesquisa evolui em seis níveis diferentes que se relacionam entre si, nomeadamente, o investigador; os paradigmas de investigação; as estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos; as técnicas de recolha de materiais empíricos; os métodos de análise de informação; e a avaliação e conclusão do projeto de pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a maioria dos estudos considerados qualitativos apresenta cinco características distintas. A primeira característica mencionada refere que na investigação qualitativa “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47), isto é, o investigador deverá estar envolvido num dado contexto/ambiente do qual se interessa e preocupa, acreditando que as suas ações possam ser compreendidas objetivando sempre algo melhor, tendo em conta aquilo que é observado. A investigação é naturalista, pois o investigador reconhece que o comportamento humano é, de certa forma, influenciado pelo contexto onde decorre a situação. A segunda característica é ser descritiva, pois “os dados recolhidos são em forma de palavras [...] contêm citações [...] incluem transcrições de entrevistas, notas de campo” (p. 48), que posteriormente, são analisadas e interpretadas enquanto informações pertinentes para o estudo. A terceira faz referência à importância dos investigadores se interessarem mais pelo processo ao invés dos resultados ou produtos finais. A quarta prende-se na tendência de o investigador analisar a informação recolhida de forma indutiva, não objetivando “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (p. 50), mas sim, construí-las no decorrer da investigação. Por último, a quinta característica reforça a ideia de que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (idem). Sendo este um processo movido pelo interesse do investigador na forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e experiências, importa que este se certifique se está de facto a compreender de forma correta as perspetivas das pessoas envolvidas, de modo a garantir justiça nos resultados.

2. A Investigação-Ação

Segundo os autores Watts (1985), Trilla (1998) e Elliott (1996) citados por Fernandes (2006), a investigação-ação é, de uma forma simplificada, uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação tendo como finalidade, obter melhores resultados naquilo que se faz e facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha. Esta abordagem que permite a participação de todos os implicados desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Trata-se, portanto, de “um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada” (Trilla, 1998, cit. por Fernandes, 2006, p. 72).

Ainda que o conceito investigação-ação seja polissémico visto ser abordado e definido por inúmeros autores, Coutinho, (et. al., 2009) afirmam que Kurt Lewin foi o impulsionador deste conceito, acrescentando a ideia de que a investigação-ação

regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção (p. 356).

Assim, a investigação-ação pode ser definida em cinco características distintas, nomeadamente, em participativa e colaborativa, no qual todos os intervenientes estão implicado no processo; em prática e interventiva, uma vez que não é limitada pelo campo teórico; em cíclica (espiral de ciclos), pois “a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança” (Coutinho, et. al., 2009, p. 362); em crítica, no qual os envolventes podem ser críticos e autocríticos enquanto agentes de mudanças; e em auto-avaliativa, porque todas as mudanças então em constante avaliação.

Nesta perspetiva, a investigação-ação tem um papel crucial no desenvolvimento de estratégias e métodos a fim da sua atuação ser mais a apropriada. O contributo desta metodologia é essencial para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o intuito de a transformar e melhorar, sendo este o grande desafio que se impõe a todos nós, atores empenhados e envolvidos nesta dinâmica de ação na intervenção educativa.

Para Matos (2004, cit. por Fernandes, 2006, p. 74), associar esta abordagem à prática educativa do professor/educador significa ter a “consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas”. Sanches (2005 cit. por Fernandes, 2006) confere a ideia dizendo que

a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação (p. 76).

Esta estratégia contínua entre a reflexão e ação é a base da investigação-ação, pois o professor/educador ao regular continuamente a sua ação, consegue recolher e analisar informação que irá ser útil no “processo de tomada decisões e de intervenção pedagógica” (idem).

Bogdan e Biklen (1994) também se aliam, dizendo que a investigação-ação consiste “na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Esta abordagem é bastante vantajosa, porque pode ser utilizada em determinadas circunstâncias a fim de o investigador se envolver de forma ativa na investigação que realiza. Reúne, portanto, ações como planear, atuar, observar e refletir, promovendo mudanças positivas sobre a prática educativa (Coutinho, et. al., 2009).

Em última instância, importa referir que a causa da investigação-ação deve partir e de um interesse pessoal do investigador em querer investigar e aprofundar os seus conhecimentos sobre algo em específico. Face a isto, no que concerne a este relatório de projeto, após escolher um tema que me interessasse e me pudesse enriquecer enquanto pessoa e futura educadora, foi essencial formular uma questão de investigação-ação – Como potenciar a exploração de materiais não-estruturados em contextos de Creche e Jardim de Infância? – que fosse ao encontro daquilo que considerasse pertinente investigar em ambos os momentos de estágio.

3. A Ética na Investigação

Em qualquer trabalho de investigação no campo das ciências sociais e humanas, as preocupações de natureza ética devem ser consideradas cuidadosamente, visto que objetivam o comportamento de seres humanos. Bogdan e Biklen (1994), assumem que numa investigação “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (p. 75). Desta forma, para evitar esses potenciais efeitos negativos, devem ser respeitados alguns direitos como o direito à privacidade ou não-participação; o direito ao anonimato; o direito à confidencialidade, isto é, evitar que terceiros tenham acesso aos dados; por fim, o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador, que deve agir de modo a garantir que os participantes não saiam prejudicados (idem). Moreira (2020) acrescenta que “os investigadores têm que se manter alerta, evitando atalhar caminhos, procedimentos, métodos e tratamento dos dados” (s.p).

Tendo em conta as diretrizes éticas e a preocupação pelo bem-estar e proteção dos participantes do estudo, terão como garantido o seu anonimato, sendo identificados por códigos e sendo omitidas quaisquer informações que pudessem facilitar a sua identificação; a sua privacidade será respeitada bem como o modo que irá ser tratado, evitando-se questões pessoais desnecessárias e respeitando a não-participação; os dados não serão usados para outros fins que não sejam científicos e deverão ser, igualmente, autênticos (Bogdan & Biklen, 1994).

Embora existam linhas orientadoras para a tomada de decisão de natureza ética, as mesmas deverão estar à responsabilidade do investigador, tendo em conta os seus valores e a sua opinião relativamente ao que julga serem comportamentos adequados. Para muitos investigadores qualitativos, incluindo eu mesma, a ética é vista, essencialmente, como “uma obrigação duradoira para com as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 78).

Enquanto investigadora qualitativa, sempre procurei garantir os pontos de vistas das educadoras cooperantes e restantes elementos das instituições. Tal como irá ser mencionado num dos tópicos seguintes, todos os procedimentos de recolha e tratamento da informação foram devidamente revistos atentadamente e igualmente autorizados e, no caso das entrevistas, objetivamente validados pelas entrevistadas, de modo a garantir a veracidade e fidelidade do estudo. O meu principal objetivo foi, essencialmente, assegurar que todas as pessoas envolvidas se revessem nos dados e interpretações descritas por mim no aquando da sua leitura, livres do sentimento de que a informação exposta estava a ser demasiado reveladora ou invasiva.

Reconheço que o meu dever deontológico não implica que eu me sinta “impedida” relativamente ao direito que me assiste em tornar público o meu relatório, mas sim que tenha a consciência que existem “implicações éticas, sejam de natureza académica e científica, como de confidencialidade e de proteção de dados” (Moreira, 2020, s.p). Este autor refere também que “é aqui que entra a necessidade de se irem afinando, progressivamente, as várias fases de progresso do relato do estudo, em função não só da sua finalidade como do público ou públicos a que se dirige” (idem).

4. Procedimentos de Recolha da Informação

Para que exista uma investigação de qualidade é fundamental que o investigador saiba delimitar os procedimentos de recolha de informação que melhor se adequam à sua investigação.

Numa metodologia qualitativa, Colás (1998) refere que as técnicas de recolha de dados encontram-se subdivididas em dois grupos distintos, denominados de técnicas diretas e técnicas indiretas. Estas duas técnicas distinguem-se uma da outra, na medida em que fazem parte da primeira a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida, e na segunda inserem-se os documentos oficiais, nomeadamente documentos internos, registos pessoais, autobiografias, cartas, diários, entre outros. Contrariamente a este autor, António Latorre (2003) aponta três categorias de técnicas e instrumentos de recolha de dados, entre eles, destacam-se as

técnicas baseadas na observação, centradas na perspetiva do investigador, as técnicas baseadas na conversação, centradas na perspetiva dos participantes e, por último, a análise de documentos, que pressupõem uma pesquisa e leitura de documentos escritos.

Numa etapa posterior à identificação do tema do projeto e das questões de investigação que orientaram as minhas intervenções no sentido de aprofundar e complementar o mesmo, foi necessário escolher quais os procedimentos de recolha de informação a fim de lhe dar continuidade.

Entre as diferentes técnicas e instrumentos, destaco aqueles que considerei serem os mais importantes para a investigação que realizei, reforçando a ideia de que a situação problemática só poderá ser compreendida se existir cruzamento entre todas as informações recolhidas com as diversas técnicas utilizadas e a sua interpretação (Sanches, 2005). Optei, então, por utilizar a observação, mais concretamente à observação participante, às notas de campo, às conversas informais e reflexões cooperadas, aos registos multimédia, à pesquisa documental, às entrevistas realizadas às educadoras cooperantes e, por último, aos procedimentos de tratamento e análise da informação.

4.1. Observação

A observação é um dos procedimentos mais importante durante o processo de investigação-ação, se não o mais, pois só através dela, direta ou indiretamente, é que podemos recorrer a outras técnicas para a recolha de informação.

De acordo com Aires (2015), a observação consiste na recolha de informação de forma consistente e regular, através do contacto direto com situações particulares. É extremamente relevante que durante o ato de observar, os momentos observados sejam mobilizados e confrontados com saberes e experiências anteriores, para que de uma forma mais fundamentada os saibamos interpretar (idem). Este ato consiste, essencialmente, em saber selecionar a informação que consideramos pertinente, com o objetivo de ser possível recolher, descrever, interpretar e agir sobre o contexto que estamos a investigar. Para saber observar é necessário que o investigador possua experiência anterior, de preparação teórica e empírica, pois só assim conseguirá ter a capacidade para realizar uma comparação entre aquilo que observa com o que constitui a sua experiência anterior (Aires, 2015).

Máximo-Esteves (2008) também acrescenta que a observação compreende obter o conhecimento real das situações que ocorrem num dado contexto, o que implica que a observação

deva ser treinada, porém a sua aprendizagem só é possível se for praticada. O observar permite o conhecimento direto dos fenómenos, sendo esta a base da investigação qualitativa, a observação em contexto real.

Importa referir que toda a informação que o investigador recolha através da observação irá ser interpretada consoante as suas convicções, experiências anteriores e crenças e, devido a isso, é fundamental que a descrição, bem como a análise e reflexão das observações seja realizada com imparcialidade e livre de julgamentos dos fatos observados.

4.1.1. Observação Participante

Autores como Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2013) referem que o “investigador é o instrumento principal de observação” (p. 155), querendo isto dizer que o investigador precisa de compreender o mundo social de uma perspectiva vista do seu interior, partilhando “a condição humana dos indivíduos que observa” (idem). Este ao partilhar as suas ideias, vivências e problemas com o observado, está a promover uma interação entre ambos, sendo este este um aspeto importante para que a observação decorra da forma desejada. 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). Estes três autores afirmam que a observação participante pode ser mais ativa ou mais passiva, dependendo do envolvimento do investigador/observador. Ambos caracterizam-se por serem realizados registos das ocorrências, contudo, na participação ativa, esses registos são feitos somente após o acontecimento, uma vez que o investigador participa neles, e na participação passiva, o investigador encontra-se apenas a observar, ou seja, o registo é feito no momento.

Enquanto investigadora observadora tive de ter em atenção e “calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar” (Bogdan & Biklen 1994, p. 125), pois havia momentos do dia-a-dia em sala cuja minha intenção era somente observar e presenciar as brincadeiras das crianças e compreender qual a utilidade que davam ao materiais estruturados e não-estruturados e de que forma os exploravam. Inicialmente, tentei não interferir e/ou influenciar estas iniciativas, optando por uma postura mais distanciada, tal como nos referem os autores acima mencionados, ficar “um pouco de fora” (idem), a fim de observar atentadamente os acontecimentos vivenciados naquele preciso momento e também conhecer melhor as preferências das crianças envolvidas e suas características individuais.

Reconheço a observação como uma técnica imprescindível na minha prática e essencial para o processo de aprendizagem, pois sem ela não seria possível planejar, avaliar e, sobretudo, conhecer as características de cada criança. A observação a par com todos estes fatores permitiu-me construir laços afetivos e focar-me nas iniciativas e aprendizagens das crianças e no seu desenvolvimento. Tal como nos definem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), observar “proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos. Aprendemos sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho” (p. 13).

4.1.2. Notas de Campo

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), todos os dados recolhidos durante um estudo que envolva a observação participante são “considerados notas de campo” (p. 150). Associado a esta ideia, as notas de campo surgem da observação e acarretam um peso enorme numa situação de investigação, pois servem de complemento a todos os outros procedimentos, tal como também nos afirmam estes mesmos autores, “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). Um investigador regista como notas de campo aquilo que achar pertinente e que lhe faça sentido registar para, posteriormente, se apropriar. Como parte dessas notas, o mesmo regista aquilo que observou, o que aconteceu ou ouviu, ideias, estratégias, reflexões, alguns palpites, descreve pessoas, lugares, objetos, conversas e atividades. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2013) acrescentam que são através das anotações e relatos descritos que o investigador consegue reunir todas as informações sobre o local e os intervenientes envolventes, assim como a sua perceção perante a toda a situação.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), os resultados bem-sucedidos, em qualquer tipo de investigação, advêm de notas de campo “detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Referem ainda que este método de registo pode ser visto em dois aspetos. Pode, portanto, ser reflexivo, que compreende a perspetiva do investigador (aquele que observa), as suas ideias e preocupações, podendo ser apresentadas inferências, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e alguns preconceitos, uma vez que é nesta parte que se espera que o investigador “confesse os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que está a emprender” (idem, p. 165). De um modo geral, é nesta parte reflexiva das notas

de campo que o investigador comenta, analisa, reflete e avalia as observações feitas de forma descritiva, dando ênfase às suas opiniões, saberes e experiências anteriores, ideias e pontos de vista. Para além de reflexivo, pode ainda ser descritivo que consiste, basicamente, em “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (idem, p. 152). Esta parte é mais extensa, devendo o investigador ser o mais descritivo possível, tentando representar detalhadamente as suas notas ao invés de as resumir ou avaliar observações, sendo o objetivo, referido metaforicamente pelos autores acima citados, “captar uma fatia da vida” (idem, p. 152).

Durante os estágios, houve a necessidade de registar as observações e acontecimentos que eu ia vivenciado no decorrer dos dias e, para tal, optei por utilizar um diário de bordo no qual foram descritas, pormenorizadamente, as minhas notas de campo¹. Apesar de as considerar um benéfico instrumento, senti alguma dificuldade em registar todos os momentos e observações pertinentes que achava adequados apontar. De modo a colmatar esta minha falha, tentava sempre ao final do dia ou até mesmo em momentos de pausa, realizá-los enquanto os acontecimentos estavam ainda bem presentes na minha memória para, posteriormente, servirem como objeto de reflexão e análise e, também, serem mobilizadas para este relatório de projeto.

4.1.2.1. Conversas Informais e Reflexões Cooperadas

No decorrer de ambos os estágios, tive a oportunidade de realizar conversas diárias informais, bem como reflexões cooperadas com as educadoras e restantes elementos da equipa pedagógica. Todos estes momentos foram fulcrais para a realização deste projeto, na medida em que pude, através da observação e questões posteriormente colocadas à equipa, compreender como é que os materiais não-estruturados influenciavam o desenvolvimento das crianças e quais as estratégias adotadas em sala, caso existissem, para otimizar a exploração e potenciar aprendizagens significativas. Estas reflexões partilhadas permitiram-me, não só, recolher informações pertinentes, como também desenvolver a minha capacidade reflexiva, de olhar para as práticas realizadas, através dos registos, e avaliar o que se realizou, o que se deve alterar e poder projetar os caminhos a seguir.

Ainda referente a este tópico importa referir que uma das intervenções em contexto de jardim de infância consiste numa conversa informal² com o grupo de crianças relacionada com o tema do meu projeto. A conversa foi orientada por mim com o objetivo de compreender as conceções das crianças em relação aos materiais não-estruturados. Não senti necessidade de

¹ Apêndice I

² Apêndice II

construir um guião, pois pretendia que a conversa seguisse o rumo natural, sem grandes pressões. Porém, uma vez que separei o grupo em dois pequenos grupos de modo a facilitar o desenrolar e a fluidez da conversa, houve questões que permaneceram iguais para, num momento posterior, poder comparar as respostas.

4.1.2.2. Registo Multimédia

Outra das ferramentas bastante utilizadas em investigações em educação são os registos em suporte digital, as fotografias, os vídeos e os ficheiros áudio. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as fotografias permitem-nos aceder a dados descritivos e podem ser tiradas rapidamente, sempre que exista oportunidade para tal. Ainda segundo estes autores, estes registos “são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (idem, p. 183) e podem oferecer informação factual específica que, eventualmente, poderá ser utilizada em conjugação com outras fontes.

Apesar de muitas vezes, estes registos fotográficos e videográficos serem de carácter ilustrativo e servirem meramente para complementar descrições, observações ou notas de campo, também permitem ao investigador reviver mais detalhadamente os acontecimentos, com o objetivo de descobrir pequenos pormenores que até então não teriam sido encontrados (Máximo-Esteves, 2008).

Importa referir que é importante que a presença de um telemóvel para registo fotográfico não iniba e/ou modifique os comportamentos das crianças observadas, devendo o investigador ser cuidadoso e estar atento a esse pormenor que poderá ser crucial para alterar a dinâmica do momento.

Durante os estágios, foi-me permitido fotografar e filmar os grupos em brincadeiras espontâneas, em momentos de higiene e alimentação, bem como em atividades desenvolvidas por mim e pelas educadoras responsáveis, a fim de poder ilustrar e descrever melhor as minhas intervenções no aquando da realização do relatório final. De salientar que todos estes registos multimédia foram devidamente autorizados pelas respetivas famílias de cada contexto³. Tal como já referi anteriormente, estes registos permitiram-me aceder a detalhes mais pormenorizados e ajudaram-me a complementar as notas de campo, e possibilitaram-me também analisar e refletir melhor sobre as minhas observações e intervenções desenvolvidas ao longo dos estágios, pois tal como menciona Parente (2011, p. 7), “o tipo de registo pode variar desde simples anotações, a

³ Apêndice III

narrativas mais ou menos breves, incluir registos, vídeo, imagens, fotos, produções e realizações das crianças, etc.”.

Considero que este tipo de registos em suporte digital têm uma grande vantagem, pois podem ser visualizados sempre que o investigador achar necessário e/ou pertinente. Podem, igualmente, ser analisados tendo como foco as diferentes situações neles representadas e, desta forma, o investigador pode nas primeiras visualizações analisar apenas uma criança e, posteriormente, observar mais atentadamente uma outra criança.

4.2. Pesquisa Documental

A pesquisa documental é outra técnica que pode, e deve, ser utilizado numa investigação, sendo esta considerada como complemento à investigação qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) e Coutinho (et. al., 2009) caracterizam a pesquisa documental em dois grupos: os documentos oficiais e os documentos pessoais. Estes dois conceitos distinguem-se na medida em que, o primeiro refere-se a documentos de organismo público, legislação, horários, atas de reuniões, planificações, registos de avaliação, entre outros, e são um suporte que representa fontes fidedignas de informação. O segundo pode referir-se a documentos redigidos pelo investigador que contenha ações, experiências e crenças do investigador, pois destina-se a recolher reflexões sobre acontecimentos da vida da pessoa de uma forma regular e continuada.

Associado às ideias acima mencionadas, Aires (2015), afirma que os documentos oficiais, internos e externos, fornecem-nos informações pertinentes sobre as organizações. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais, podendo fornecer pistas sobre o estilo de liderança e revelações potenciais acerca do valor dos membros da organização.

Tendo por base a natureza da investigação realizada, foram inúmeras as vezes que recorri à pesquisa documental, nomeadamente, os Projetos Pedagógicos, os Projetos Educativos, os Planos de Ação e os Regulamentos Internos. Deste modo, toda a bibliografia selecionada para fundamentar o projeto foi rigorosamente lida e analisada por mim, a fim de o tornar mais conciso e fidedigno. A pesquisa documental permitiu-me, também, ter acesso aos princípios que regem as práticas educativas das educadoras cooperantes de creche e jardim de infância, como por exemplo, os projetos pedagógicos da sala e os projetos educativos das instituições.

4.3. Entrevista

Entrevistar trata-se de uma modalidade de investigação e a entrevista, segundo Máximo-Esteve (2008) é uma das estratégias mais usadas na investigação educacional. Autores como Bogdan e Biklen, também referem que este é uma técnica de pesquisa utilizada essencialmente para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Numa investigação qualitativa, a entrevista pode constituir-se como estratégia dominante para recolha da informação ou pode ser utilizada juntamente com outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, nomeadamente a observação participante, a análise de documentos, entre outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), existem diferentes tipos de entrevista que devem ser utilizadas tendo em conta a formalidade da situação, nomeadamente, a entrevista formal e a entrevista informal. Uma entrevista formal caracteriza-se por ser mais estruturada e encenada, e pode ser o único instrumento de recolha de dados. Contrariamente, existe a entrevista informal que, geralmente, assemelha-se a uma conversa ocasional do quotidiano, contudo, distingue-se de uma conversa pois tem como objetivo básico a recolha de dados.

Deste modo, optar por realizar uma entrevista “é uma maneira interessante de privilegiar a introspecção e a compreensão das experiências dos indivíduos” (Miguel, 2010, s.p). Segundo este autor, “não existem fórmulas e receitas prontas e acabadas para a realização efetiva de uma boa entrevista. Da mesma maneira, também não existem receitas para perguntas mais ou menos eficazes” (idem, s.p). Determinar uma boa questão ou uma boa entrevista envolve todo um processo complexo que advém de um conjunto de fatores, como a vida dos entrevistados, a contextualização dos acontecimentos, e até do próprio entrevistador (idem). Bogdan e Biklen (1994) caracterizam como boas entrevistas quando os entrevistados transmitem um à vontade em falarem livremente sobre os “seus pontos de vista” (p. 136), quando estas “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (idem).

Faz parte de uma entrevista saber analisar os gestos corporais e as linguagens não-verbais do entrevistado, nomeadamente o silêncio, as pausas, o riso. Todos estes aspetos, incluindo o trabalho principal do entrevistador que passa por escutar ativamente o entrevistado, promovem o andamento natural da entrevista (Miguel, 2010). Ainda que com técnica e prática, esta atitude exige sobretudo uma sensibilidade por parte do entrevistador, pois todas essas evidencias

observadas durante a entrevista servem igualmente de objeto para analisar e interpretar juntamente com as transcrições, que por sua vez estão “repletas de detalhes e de exemplos” (idem).

Após terminar os dois momentos de estágio em Creche e Jardim de Infância optei por realizar entrevistas às educadoras cooperantes. Para tal foi necessário formular e selecionar um conjunto de questões claras e abertas, que “exigem exploração” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136). A construção do guião⁴ teve por base uma reflexão sobre aquilo que eu pretendia saber/conhecer e que outrora não me tinha sido explicado ou clarificado ou, simplesmente, porque não tinha tido a oportunidade de perguntar. Foi necessário chegar a um consenso do número de perguntas, bem como a forma como iriam ser apresentadas, “não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar” (idem, p. 137), pois era fundamental que as questões fossem diretas o suficiente para as entrevistadas não ficarem confusas e, conseqüentemente, não ter de esclarecer ou reformular a questão no momento.

Depois de agendar uma data com as entrevistadas e antes do início da entrevista, lembrei com brevidade os objetivos da investigação e informei as educadoras cooperantes que, antes de qualquer tratamento, análise e divulgação dos dados recolhidos, a sua transcrição iria ser devolvida para validação.

Revelou-se um desafio manter uma postura neutra que exige uma entrevista formal, contudo o “processo de entrevista requer flexibilidade” (idem) e exigiu da minha parte experimentar diferentes técnicas, nomeadamente, solicitar exemplos ou partilhas das suas vivências. Foi importante ter um guião para me orientar, evitando assim a minha necessidade constante de intervir e fazer comentários opinativos.

Ambas as entrevistas⁵ contribuíram para uma melhor compreensão da temática em estudo e, ainda, para a realização e enriquecimento deste relatório, uma vez que contêm informações ricas e complementares ao projeto, ajudando-me a ter uma melhor perceção e conhecimento aprofundado sobre as conceções das educadoras relativamente a este assunto.

4.4. Tratamento e Análise de Informação

Após recolhida toda a informação, é fundamental tratá-la a fim de se obter uma melhor compreensão sobre a investigação que se realizou. De acordo com os autores Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2013, p. 144), a análise de conteúdo “é utilizada para «triangular» os dados

⁴ Apêndice IV

⁵ Apêndice V

obtidos através de uma ou duas outras técnicas”. Neste sentido, com recurso às técnicas acima mencionadas, selecionei e analisei os dados que considere relevantes para incluir neste relatório.

São vários os autores que descrevem a análise de dados como um processo de busca e de organização sistemática que aposta na possibilidade de se fazer inferências interpretativas partindo de conteúdos expressos (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2013; Lassare, 1978).

Esta abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205) envolve trabalhar a informação recolhida, “a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Amado (2013) colmata esta ideia acrescentando que, para além de se tratar de uma técnica que envolva muita persistência e experiência por parte do investigador, também se caracteriza como um processo empírico enquanto leitura e interpretação, contudo, é necessário existir uma rigorosidade e validade no trabalho para que seja considerado como metodologia de investigação científica. Para tal, subdividiu o processo de análise de conteúdos em seis fases, nomeadamente, a definição do problema e dos objetivos do trabalho, a explicitação de um quadro de referência teórico, a constituição de um *corpus* documental, as leituras atentas e ativas, a formulação e explicitação previa de hipóteses, e a categorização (idem).

Em contrapartida, Lassare (1978, cit. por Amado, 2013) afirma que a análise de conteúdos não é encarada da mesma forma por todos aqueles que lhe dão utilidade, podendo constituir-se, para alguns investigadores, como “uma série de operações destinadas a construir uma grelha de análise, cuja finalidade é a observação do conteúdo” (p. 305) e para outros “um método geral de investigação, um estado de espírito” (idem).

Neste sentido, as informações por mim recolhidas foram analisadas tendo por base o descrito anteriormente. As entrevistas foram, igualmente, transcritas, organizadas e analisadas por categorias com recurso a uma grelha de análise de conteúdos da informação⁶. Para a realizar foi essencial refletir sobre o modo como a iria apresentar e, conseqüentemente, mobilizar e triangular toda a informação recolhida através das entrevistas, reflexões cooperadas, conversas informais e notas de campo, a fim de facilitar a sua análise e interpretação no momento da leitura. Esta grelha de triangulação revelou-se como instrumento essencial para a apresentação e interpretação dos dados, uma vez que combinou vários métodos qualitativos entre si e facultou um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo ao integrar diferentes perspetivas.

⁶ Apêndice VI

Para o cruzamento dos dados recolhidos, elaborei as seguintes grelhas de análise de conteúdos que se encontram estruturadas em dois temas e suas categorias e subcategorias de análise, bem como a sua descrição:

Quadro 1: Grelha de análise de conteúdo – Tema 1

Tema 1: Organização dos espaços e materiais	
Categoria/Subcategoria	Descritivo
<u>Conceções Subjacentes:</u> - Organizar a sala de atividades e os materiais; - Conceção de criança.	Participação das crianças na organização do espaço pedagógico.
<u>Seleção dos materiais:</u> - Colaboração das famílias; - Arrumação dos materiais; - Características dos materiais.	Estratégias de organização e dinamização dos materiais utilizados pelas educadoras em sala.
<u>Espaço Exterior:</u> - Materiais privilegiados.	Importância da existência de materiais naturais e sua exploração.
<u>Princípios pedagógicos influenciadores da prática</u>	Aspetos essenciais na organização do espaço e dos materiais, tendo em conta o referencial pedagógico das educadoras.

Quadro 2: Grelha de análise de conteúdo – Tema 2

Tema 2: Materiais não-estruturados	
Categoria/Subcategoria	Descritivo
<p><u>Conceções:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização e disponibilização; - Materiais disponíveis. 	<p>A exploração de materiais não-estruturados e suas potencialidades.</p> <p>Importância em disponibilizar este tipo de materiais às crianças.</p>
<p><u>Utilização de materiais não-estruturados e aprendizagem das crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intencionalidades educativas. 	<p>Atitudes das educadoras face aos contributos que os materiais não-estruturados assumem no desenvolvimento das crianças.</p>

CAPÍTULO III

Caraterização dos Contextos Educativos, e Apresentação e Interpretação da Intervenção

Neste capítulo apresento os contextos educativos de Creche e Jardim de Infância, onde se desenvolveram os estágios. Em cada item, à exceção da descrição das instituições, mencionarei as variantes e invariantes evidenciadas, a fim de diferenciar os quatro momentos de estágio em Creche e Jardim de Infância ocorridos nos dois anos do Mestrado em Educação Pré-Escolar⁷. Inicialmente, caracterizo as instituições A e B, posteriormente os grupos de crianças, a organização dos espaços e das estruturas materiais, a organização temporal na sala e na instituição, o trabalho com as famílias e, em último, o trabalho com as Equipas Pedagógicas.

Após a caraterização em cada contexto, apresento e interpreto as intervenções realizadas por mim em ambas as valências, articulando-as com as práticas e conceções das educadoras cooperantes e respetivo quadro teórico de referências. Finalizo com uma reflexão de todo o processo de intervenção educativa, acompanhada por uma breve análise retrospectiva sobre as atividades desenvolvidas.

⁷ Apêndices VII e VIII

1. Contexto de Creche

1.1. Caracterização do Contexto Educativo – Instituição A

A Instituição A localiza-se no Plano integrado de Almada, freguesia da Caparica, zona habitacional rodeada por moradias e prédios. Esta instituição, de personalidade jurídica civil e reconhecida como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) é considerada uma entidade de natureza pública e de economia social, nos termos da respetiva lei de bases.

Relativamente ao horário de funcionamento, a instituição abre às 7h00 e encerra às 19h00, sendo que o período letivo decorre das 9h00 às 17h00. O restante período é considerado componente de apoio à família.

Quanto à sua estrutura, a instituição contempla um espaço bastante amplo, estruturado em dois pisos e composto por apenas um pavilhão. Este edifício, destinado à comunidade nova e à comunidade idosa, encontra-se repartido através de uma porta que contém, tal como à entrada da instituição, um sistema de controlo. Neste sentido, o equipamento destinado à creche é constituído por oito salas com respetivas casas de banho, uma copa de leite, dois refeitórios, gabinetes técnicos, zona administrativa, recreios e salas polivalentes. As áreas exteriores, apesar de não beneficiarem espaços verdejantes, estão repletas de diferentes regiões de entretenimento, como o parque infantil, zonas descobertas e com sombra e zonas de descanso.

1.2. Caracterização dos Grupos

O grupo com o qual estagiei no **1.º momento de estágio**, o 1.º Berçário – sala Arco-Íris - era constituído por quinze crianças, sendo que apenas nove das crianças iniciaram frequência no mês de setembro. No que diz respeito ao sexo, existia um maior número de crianças do sexo masculino do que do sexo feminino, ou seja, nove rapazes e seis raparigas. As idades das crianças variavam entre os 4 meses e os 12 meses, contudo, do grupo que iniciou frequência em setembro destacavam-se três crianças que completavam um ano de idade nos meses de dezembro e janeiro. Relativamente às origens do grupo, este era na sua totalidade de nacionalidade portuguesa. As famílias eram, igualmente, portuguesas, à exceção de uma mãe oriunda do Brasil e uma família cabo-verdiana.

No **2.º momento de estágio**, o grupo da sala Azul era constituído, igualmente, por quinze crianças, quatro meninas e onze meninos, com idades compreendidas entre os 12 e 36 meses. Seis das crianças já estavam no grupo desde o ano anterior, e as restantes nove transitaram do 1.º

Berçário. Tal como no 1.º momento, todas as crianças nasceram em Portugal, porém existiam crianças descendentes de famílias africanas.

1.3. Organização dos Espaços e das Estruturas Materiais

O espaço foi uma das variantes identificadas, uma vez que o **1.º momento de estágio** foi realizado no 1.º Berçário e o **2.º momento** numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses. Contudo, no que concerne à estrutura das salas Arco-Íris e Azul, apresentavam boas dimensões e uma organização espacial que facilitava às crianças o reconhecimento de si e do mundo à sua volta. De acordo com as intencionalidade educativas da educadora, apoiadas nos princípios do Movimento da Escola Moderna, a organização dos espaços deve ser acolhedor, estimulante e desafiante para a criança se sentir confortável e autónoma nas suas explorações, permitindo que façam escolhas livres consoante as suas necessidades e interesses de forma a que estas lhes proporcionem interações de qualidade. Neste sentido e de acordo com os princípios apresentados no Manual de Processo-Chave para a creche (2005), importa que este contexto de desenvolvimento se caracterize por ser

um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa. Para que este desenvolvimento ocorra, é ainda importante que estas crianças se encontrem num local onde possam ser amadas e sentir-se seguras. É igualmente importante que tenham oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protector. Só desta forma é que lhes será possível desenvolver a sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento (p. 2).

As duas salas Arco-Íris (**1.º momento de estágio**), foram pensadas e organizadas para que estivessem o mais idênticas possível e isso, não só era visível na disposição das áreas, como também dos móveis/armários e na seleção dos brinquedos.

No que diz respeito à disposição do espaço e materiais, as salas encontravam-se organizadas por áreas, nomeadamente, a área de refeições, a área de higiene e cuidados básicos (fraldário), a área de repouso (dormitório) e, a área de atividades, explorações e brincadeiras livres e, ainda, a área destinada à confeção dos alimentos (copa), sendo esta última comum a ambas os espaços.

A área destinada à higiene e cuidados básicos, tinha armários repartidos em cubos e gavetas destinados à arrumação dos pertences das crianças, um móvel/bancada para a muda de fralda ou

substituição de roupa, uma pequena banheira e um lavatório com água quente. Este móvel foi intencionalmente construído e colocado perpendicularmente ao envidraço de forma a possibilitar a visão do educador/auxiliar para o interior da sala enquanto realiza as tarefas de cuidados de higiene.

A área destinada à confeção das refeições (copa) era, igualmente, um espaço pouco amplo, bem equipado com utensílios necessários. A área de refeições localizava-se dentro das salas. Cada sala disponha cadeiras para sentar as crianças que já comiam o segundo prato e três cadeiras de refeição para aquelas crianças que, normalmente, já comiam sopa composta, mas que ainda não se equilibram nas cadeiras quando colocadas numa mesa.

As salas de 1.º Berçário dispunham de dormitórios que se destinavam ao repouso. Cada um contava com várias espreguiçadeiras disponíveis e com oito camas de grades devidamente identificadas e que estavam encostadas à parede, de modo a haver um espaço ao centro para uma melhor circulação por parte dos adultos.

No chão estavam dispostos dois grandes tapetes almofadados para que os bebés se pudessem “deitar, mexer, rebolar, sentar, rastejar, gatinhar ou brincarem sem baterem uns nos outros” (Post & Hohmann, 2011, p. 135), deixando a zona central para as crianças que já se deslocavam autonomamente ou que estavam a iniciar a marcha. Junto a estes tapetes, existiam dois espelhos e uma barra comprida para se apoiarem. Também era possível encontrar “sistemas” de arrumação portátil para as crianças que ainda não se deslocavam, nomeadamente, diversas caixas de plástico com diferentes objetos no seu interior para que o adulto pudesse, facilmente, entregar à criança para esta brincar e explorar.

O **2.º momento** de estágio foi realizado noutra sala, a sala Azul, tal como referi anteriormente. Começando pela disposição das mesas, a sala tinha três unidas que formam uma e que com finalidade a realização das reuniões de conselho da manhã e da tarde, o desenvolvimento das atividades de expressão plástica e gráfica, a construção jogos de mesa e/ou outras atividades e a tomada de algumas refeições. Próximo das mesas encontrava-se uma casa de banho, que contemplava três sanitas, dois lavatórios, uma banheira, uma bancada para a muda da fralda e roupa e, ainda, gavetas para arrumação dos pertences das crianças. O espaço dispunha ainda de um armário e duas prateleiras que se encontravam fora do alcance das crianças, pois era onde eram guardados alguns ficheiros e documentos relativos ao grupo, bem como alguns materiais de expressão plástica.

As áreas de brincadeira da sala Azul encontravam-se bem delineadas e, eram estas, a área da biblioteca, a da expressão plástica, a dos jogos e construções e a área do faz-de-conta, sendo esta última a mais espaçosa. Uma vez que a sala tinha dimensões amplas, tanto as crianças como a equipa conseguiam observar-se umas às outras enquanto brincavam. Assegurar a visibilidade entre áreas implica organizar o espaço de forma a que, quando uma criança estiver de pé, possa observar os seus colegas em atividades noutras áreas e significa também que os adultos possam rapidamente localizar cada criança.

Os materiais existentes na sala foram pensados de acordo com os interesses e necessidades do grupo e, por esse motivo, os materiais presentes foram selecionados com as crianças, no início do ano letivo. Esta seleção e organização dos diferentes materiais didáticos, lúdicos e pedagógicos foi feita juntamente com as crianças, como intencionalidade educativa de promover a participação da criança e um precoce sentido de seriação/classificação de materiais, incentivando-as para a arrumação dos mesmos nos devidos locais. De maneira a estimular a memória no reconhecimento e associação dos materiais ao seu espaço de arrumação, era importante que houvesse uma conformidade na sua organização e, para isso, deveriam ser sempre arrumados de igual forma, pela equipa e pelas crianças o final de cada dia.

Nas paredes da sala estavam expostos alguns dos produtos realizados pelas crianças, sendo a maioria deles relacionados com projetos dinamizados em grupo. Para além destes produtos de divulgação, estavam ainda expostos os instrumentos pedagógicos, como o mapa de presenças, o calendário mensal conjunto com o mapa de aniversários e o mapa das tarefas diárias. No exterior da sala encontrava-se o Diário de Grupo e outros documentos informativos, para informar as famílias sobre o dia a dia.

Nos **dois momentos de estágio**, observei que a educadora valorizava não só o espaço como também os materiais. Relacionado com o meu tema de projeto de investigação, observei que apesar da mesma introduzir materiais, versáteis, flexíveis e não estruturados, quer nas salas Arco-Íris, quer na Azul, considerava que era também importante que existissem materiais convencionais que produziam som e movimento apelando aos sentidos da criança, que sejam duráveis, laváveis, seguros, coloridos, de material leve, macio, fofo, resistente, de plástico, pano e/ou borracha. De um modo geral, materiais que apoiam uma abordagem sensoriomotora à aprendizagem e que estavam ao acesso das crianças.

De acordo com os dez aspetos de qualidade de Zabalza (1998), importa que as salas sejam ambientes desafiantes, promotores de múltiplas possibilidades de ação e, para isso devem ter

materiais interessantes e diversificados. Neste sentido, as salas devem ter variados materiais versáteis “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (Post & Hohmann, 2011, p. 115). Como exemplo disso havia móbis com diferentes materiais suspensos, objetos não-estruturados e recicláveis, nomeadamente, colheres, luvas e garrafas sensoriais, rolhas, tecidos, tampas, copos e garrafas de iogurte, caixas e plástico/cartão, embalagens de cereais, leite, toalhas, entre outros. Era notável como as crianças, sobretudo as mais pequenas, apresentavam uma maior preferência por este tipo de materiais, pois tal como refere Roberto e Gonçalves (2009), “nem sempre os jogos e brinquedos industrializados são os mais atraentes” (p. 78). É, fundamental que os materiais disponíveis em salas de creche estejam à disposição e ao alcance das crianças, de maneira a que estas possam escolher os brinquedos que queiram explorar e brincar e, desde modo, proporcionar um ambiente dinâmico, que transmita conforto e que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades.

As áreas exteriores, apesar de não beneficiarem espaços verdejantes e apresentarem pouco potencial no que diz respeito a materiais naturais, nomeadamente pedras, árvores, flores, arbustos, galhos, areia, água, terra, eram de grandes dimensões e estavam repletas de diferentes regiões de entretenimento como o parque infantil, zonas descobertas e com sombra e zonas de descanso. O facto de o espaço não possuir elementos da Natureza revelou-se, na minha opinião, como sendo o único ponto fraco, pois considero fundamental que as crianças estabeleçam uma relação ativa com este meio natural, proporcionando-lhes novas oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Este espaço amplo podia ser utilizado por todas as crianças da instituição, contudo destinado ao 1.º Berçário, existia apenas uma área quadrangular rodeada por blocos/assentos ligeiramente mais elevados de modo a impedir o ‘atropelamento’ entre os bebés e crianças de outras faixas etárias. Esta zona encontra-se coberta e protegida das adversidades meteorológicas, e como transporte das salas até ao espaço existia um género de autocarro feito de madeira e que era puxado por um adulto.

1.4. Trabalho com as Famílias

Portugal (2003) refere que “compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa” (p. 161) e isto podia ser observado nos momentos de acolhimento, altura esta da rotina em que a equipa tinha mais contacto com as famílias e onde eram priorizadas as conversas informais sobre a criança. Ainda de modo a

partilhar e divulgar o dia-a-dia da sala com as famílias, as equipas utilizavam instrumentos, como blogs, cadernos diários, diários de grupo, mapas de presenças e de conquistas mensais como meio e partilha de vivências e observações realizadas.

Para além do referido, no decorrer dos meus **dois estágios** em creche, verifiquei que as famílias tinham um papel preponderante no que respeita ao tema do meu projeto. Tal como já referi na introdução, a disponibilização de materiais não-estruturados não era bem aceite nem compreendida por parte das famílias, uma vez que consideravam este tipo de materiais desinteressantes e alguns deles até “lixo”, desconhecendo assim as potencialidades a eles associados. Foi, portanto, fundamental dar a conhecer às famílias os benefícios que a presença e exploração destes materiais em sala trariam às crianças, assim como as oportunidades que deles surgiriam. De forma a incentivá-los, a educadora, em todas as reuniões de pais, solicitava a participação das famílias, na medida que fossem trazendo alguns materiais reciclados ou considerados como desperdício, como restos de tecidos, cartão, pequenas embalagens, caixas de plástico, tampas de garrafas e detergentes, entre outros, relembrando, sempre que possível, o porquê de ser tão importante a sua utilização.

1.5. Trabalho com as Equipas Pedagógicas

A equipa deverá ser constituída como uma comunidade de aprendizagem e que em conjunto, exista um apoio contínuo e mútuo na resolução de problemas num processo de aprendizagem em que todas aprendem e ensinam.

Tal como já foi referido anteriormente, a educadora durante os anos letivos 2018/2019 (1.º momento de estágio) e 2019/2020 (2.º momento de estágio), foi a profissional responsável pelas salas Arco-Íris (1.º Berçário) e Azul e, desta forma, tornava-se fundamental que existisse uma compreensão e apoio incondicional por parte das auxiliares das equipas pedagógicas, na realização das variadas tarefas e acompanhamento das rotinas diárias do grupo. Este clima de colaboração e respeito mútuo apoiava a educadora, não só a operacionalizar as intencionalidades educativas com o grupo através da dinamização de propostas e atividades, mas também no registo de observações realizadas ao longo do dia. Esta continuidade também era visível no que diz respeito à introdução de materiais não-estruturados, principalmente em 1.º Berçário, pois a educadora nem sempre conseguia estar presente em sala. Era, então, importante que as equipas dessem continuidade à prática da educadora, na medida em que disponham ao alcance das crianças este tipo de materiais, de modo a que estas os explorem de forma livre, autêntica e criativa. Era igualmente essencial

que não fossem retirados os outros objetos e brinquedos convencionais, a fim de poderem observar as preferências e interesses das crianças.

2. Apresentação e Interpretação da Intervenção

O primeiro estágio, realizado em 1.º berçário no contexto A, influenciou a decisão da escolha do tema a desenvolver. Apesar de ter iniciado o estágio já com a ideia de uma temática que gostava de abordar, foi importante perceber a pertinência no contexto de estágio. De modo a complementar este parágrafo, evidencio a seguinte nota de campo:

Comentei com a educadora qual o tema que planeava escolher para o meu trabalho de investigação-ação, relacionado com a utilização de materiais não-estruturados, e tendo em conta esse apontamento, a mesma recomenda-me a estagiar em berçário, pois seria onde faria mais sentido intervir. Decidi de imediato agarrar esta oportunidade, também com a intenção de desmitificar os meus medos.

Nota de Campo: 19 de outubro de 2018

Apesar da temática em desenvolvimento fosse ao encontro das conceções e prática da educadora, revelou-se um caminho desafiante a percorrer, pois nem todas as famílias compreendiam a utilização e exploração de materiais não-estruturados, assim como as suas potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, as minhas incertezas transformaram-se em certezas, clarificando e tornando-se evidente que a minha investigação tinha de se incidir nesta temática.

Definida a temática a investigar, procurei refletir com a educadora, de modo a desenvolver a minha intervenção de forma contextualizada na rotina da sala. A planificação e organização da intervenção só foi possível devido às leituras que fui realizando a par de uma observação atenta e refletida, com o propósito de intervir sempre de acordo com as necessidade e interesses das crianças.

Durante a formação foi sendo reforçada a ideia de que o brincar é essencial e indispensável para a vida e desenvolvimento da criança e que os materiais que são disponibilizados desempenham um papel igualmente importante, contribuindo para o enriquecimento e facilitação da sua brincadeira e aprendizagem. A maneira como expomos os diferentes materiais em sala é influencia a exploração por parte das crianças contribuindo para “potenciar a exploração das

crianças motivando-as a manipular e descobrir os objetos de forma autónoma e segura” (Silva, 2014, p. 31) e, conseqüentemente, promover um ambiente mais calmo e desafiante. Assim, *a frase “uma sala desarrumada é uma sala saudável”, proferida pela educadora, passou a fazer todo o sentido em contexto de berçário, pois um espaço para ser pedagógico, desafiante e promovedor de momentos de interesse, de brincadeiras e de aprendizagens terá de ser assim mesmo, desarrumado (3.ª reflexão cooperada⁸).*

De um modo geral, as intervenções selecionadas e mobilizadas neste relatório de projeto de investigação tiveram, como intencionalidade oferecer ao grupo de crianças oportunidades variadas de exploração livre de materiais não-estruturado de forma a potenciar aprendizagens significativas. Foi, também, minha intenção disponibilizar estes materiais para observar como as crianças os exploravam, as utilidades que lhes davam, como interagiam e perceber as escolhas que faziam, se optavam por brincar com brinquedos convencionais ou materiais não-estruturados.

Por último, importa referir que antes de intervir no sentido de potenciar momentos de exploração livre e autêntica por parte das crianças, foi fundamental construir uma relação afetiva com base na confiança e segurança, não só com as crianças, como também com as suas famílias, pois “quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, se tornar independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 251).

Apresento e descrevo de seguida duas propostas realizadas, e escolhidas entre várias, e a reflexão crítica.

2.1. “Cesto de Bolas”

A criança explora ativamente e, para tal, é necessário proporcionar-lhes materiais que facilitem a exploração autónoma e ativa. Contudo, à medida que as suas necessidades evoluem, a complexidade da brincadeira aumenta e as regras implícitas podem tornar-se explícitas. Para que a criança possa ter oportunidade de complexificar as suas explorações e brincadeiras, o educador, tem de ser desafiador, disponibilizando diferentes materiais e propostas e apoiar “a interação continuada das crianças com materiais e actividades em que manifesta interesse, em vez de se centrarem e obrigarem as crianças a interagir com coisas que não lhes despertam o interesse” (Post & Hohmann, 2011, p. 83).

⁸ Semanas de 29 a 31 de outubro e 5 a 7 de novembro de 2018

Esta proposta, que careceu de uma planificação prévia⁹, surgiu no seguimento de uma outra, a “piscina de bolas”, que consistiu na exploração de bolas coloridas dentro de duas caixas de cartão, ambas com dimensões diferentes (figura 1).



O L. e o E. adoram brincar com bolas, quer sejam grandes ou pequenas, quer sejam lisas ou rugosas. O gosto pelas bolas uni-os, porém também era motivo de “discussão”. Posto isto, decidi realizar uma “piscina de bolas” e, mais tarde, optei, igualmente por complexificar a atividade, originando o “cesto de bolas”.

Nota de Campo: 6 de novembro de 2018

Figura 1 – L. e E. na “piscina de bolas”.

Tal como menciono na nota de campo, a brincadeira livre com bolas causava alguns conflitos, principalmente com estas duas crianças. Apesar de na sala existirem um número de bolas de borracha e de plástico considerável, a ocorrência de conflitos entre pares e disputa por estes materiais era recorrente. Se, por um lado, queria proteger as crianças de frustrações excessivas, por outro também queria proporcionar-lhes tempo para resolverem, autonomamente, estes problemas. Tendo por base a conceção de que o adulto “não deve intervir constantemente, mas sim estar atento e intervir de forma adequada, reconhecendo os sentimentos das crianças” (Fernandes, 2016, p. 74), tentei, num primeiro momento, numa atitude de observadora atenta, perceber se as crianças conseguiam resolver o seu conflito sozinhas. Ainda que existisse da minha parte uma necessidade enorme em intervir, optei por esperar, até que o E., através do choro, mostra o seu desagrado por o L. lhe estar a puxar os cabelos o que, inevitavelmente, levou à minha intervenção. Foi, então, necessário abordar calmamente o L. e o E. e parar as suas ações, procurando uma solução rápida e calma para o problema. Para a sua resolução, lembrei-me que o L., adorava brincar com embalagens de toalhas e, visto estarem ao meu alcance, ofereci-lhe algumas embalagens vazias. Imediatamente, afastou-se do E., permitindo-o brincar com a bola.

⁹ Apêndice IX

Enquanto adulto gestor de conflito, reconheço que nesta tenra idade, as crianças “têm um sentido crescente de posse (é meu!) e uma crença fixa no seu ponto de vista” (Post & Hohmann, 2011, p. 260) e, tendo observado o interesse do L. e o E. por aquela bola, decidi planejar a atividade “piscina de bolas”, cujas características das bolas eram iguais. Ressalto ainda, que é perfeitamente natural estes conflitos entre pares acontecerem com crianças pequenas, pois é a sua forma de comunicarem e interagirem com o outro, daí ser tão importante o adulto oferecer apoio continuado nestes momentos, ao mesmo tempo, que deve estar atento e saber quando e como intervir, não esquecendo de que poderá estar a interromper e um momento abundante de interações. É, portanto, essencial, que os educadores estejam vigilantes “às características diferentes de cada criança, procurando apoiar as interações entre pares, proporcionando-lhes oportunidades de partilhar materiais, espaços e a atenção dos adultos” (Fernandes, 2016, p. 61).

Tal como já referi, sequencialmente à atividade da “piscina de bolas”, pensei numa outra relacionada e mais complexa, com a intencionalidade de promover o envolvimento por parte das crianças. Após um primeiro momento de exploração das bolas decidi colocar algumas dentro de um cesto de roupa envolvido em trapilho de forma a dificultar o acesso às mesmas¹⁰ (figura 2).

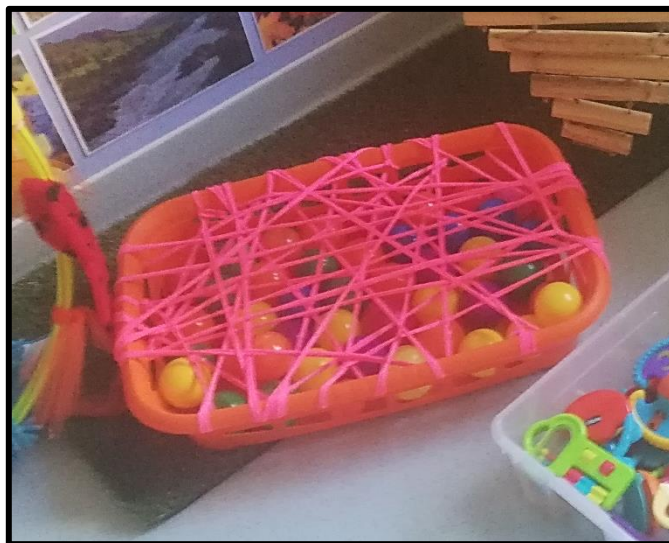


Figura 2 – Cesto de bolas

Foi interessante ver como as crianças mais velhas conseguiram de imediato, apesar da introdução de um novo desafio e dificuldade, alcançar as bolas e, como algumas das crianças mais novas conseguiram, através da observação e imitação chegar às bolas. Como refere Matwijszyn (2003, p. 126), nestas idades a criança “brinca ao imitar, e quer brincar imitando”, pelo que é importante o educador proporcionar explorações e ter uma atitude de observador participante, que

¹⁰ Apêndice X

está atento e solícito, mas que não é intrusivo. O adulto deve dar *feedback*, sorrindo, dizendo palavras de incentivo e motivação, nomeadamente, “boa, conseguiste!”, “continua, estás a ir muito bem!”, “não desistas, eu ajudo-te”, entre outras, promovendo que a criança continue o investimento na exploração.

Entre as variadas estratégias realizadas, destaco, a seguinte nota de campo:

A M. foi a primeira a dirigir-se ao cesto. Ela colocava as duas mãos em espaços diferentes e trazia sempre duas bolas. O L. e o E. agarravam vários fios de trapilho e desviavam-nos, para que com a outra mão conseguissem retirar a bola. A M. preferia inclinar o cesto para que as bolas ficassem empilhadas e assim fosse mais fácil de as alcançar. O G. utilizava apenas uma mão para alcançar as bolas, enquanto que outra servia, simplesmente, para agarrar a bola quando já estivesse fora do cesto. A B., sendo uma das crianças mais novas, e através da observação e imitação, conseguiu retirar algumas bolas. O R. foi a única criança que tirava as bolas e que voltava a colocá-las dentro do cesto.

Nota de Campo: 7 de novembro de 2018

Analisando estes momentos de exploração por parte das crianças, considero, tal como Malaguzzi (1999, p. 69), que

as crianças não aprendem automaticamente a partir de uma relação linear de causa-efeito entre os processos de ensino e os resultados, mas em grande parte, a aprendizagem decorre a partir das próprias crianças, das suas atividades e dos recursos que têm.

Apesar da minha intencionalidade principal se centrar na exploração livre dos materiais disponibilizados, tornou-se enriquecedor enquanto futura educadora, observar a forma como as crianças, através de diferentes estratégias, alcançaram as bolas. Ao analisarmos a nota de campo acima apresentada, pareceu-me claro que, com o “cesto de bolas”, a atenção e concentração das crianças centraram-se sobre a organização das suas ações. Ao propor-lhes a exploração destes materiais que se revelaram uma novidade, pude observar uma organização progressiva das atitudes “pré-lógicas”, ou seja, ainda que com métodos distintos, as crianças mostraram perseverança em alcançar, de maneira cada vez mais complexa, as bolas. Primeiramente, observaram, de seguida exploraram o cesto e, para o explorarem totalmente compreenderam, intuitivamente, que para chegar às bolas tinham de colocar a sua mão entre a teia de trapilho. Esta sequência de ações

repetitivas (tirar uma bola, tirar duas, tirar três; voltar a colocá-las dentro do cesto) levou a que as crianças não perdessem o interesse e se cansassem da exploração. Houve, portanto, uma coerência e riqueza dessa estruturação progressiva. O aparecimento precoce de atitudes complexas permitiu às crianças resolverem os problemas que se colocavam, construindo desta forma, o seu raciocínio (Sinclair, Stambak, Lézine, Rayna, & Verba, 2012).

Para tal, foi importante haver mais que um adulto na gestão da exploração, a fim de garantir a progressão da atividade de forma estável, segura e desafiante (Ódena, 2010). Só assim, se tornou possível responder a todas as chamadas de apoio das crianças e registar as observações realizadas no momento da atividade. Ainda, para que esse envolvimento ocorresse, precisei de assegurar às crianças o tempo necessário nas suas explorações e na apropriação dos materiais de forma intensa e autêntica. Para além deste tempo, foi essencial existir um momento de “silêncio” da minha parte e dos restantes adultos presentes, ou seja, “recuar e, metaforicamente, fazer silêncio, não no sentido literal de não falar, mas no exercício de aguardar e medir as palavras enunciadas, pois precisamos guardar a palavra para também guardar o excesso da intervenção” (Fochi, 2015, p. 137). Enquanto adulto gestor da atividade, tive de me manter numa postura atenta e tranquila, pois só assim é que a criança poderia “beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalização do adulto” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 54).

Dado o tempo de exploração e interesse por parte das crianças, considerei esta proposta significativa, talvez porque os materiais disponibilizados constituíssem uma novidade, da mesma forma que eram desafiantes e cativantes ao ponto de despertarem a sua atenção e curiosidade. A sua manipulação é, segundo Gomes (2011, p. 109), “o primeiro passo da criança na familiarização com os recursos disponíveis para a sua expressão”. Assim, partilho da mesma opinião da educadora cooperante, quando esta refere que todo este processo

é uma continuidade... Se eles estiverem habituados a serem ouvidos, a terem contacto com outro tipo de material, eles vão ter a certeza que podem explorar (...) se nós fizermos o nosso trabalho de estimular e acompanhar os interesses, acredito que eles... Não é só aprender, mas que desenvolvam o intelectual e o emocional muito mais rápido (entrevista à educadora cooperante A).

Mais tarde, após reunir-me com a educadora cooperante a fim de fazermos uma reflexão conjunta sobre a intervenção, apercebi-me de uma fragilidade que podia ter sido facilmente contornada. Contextualizando, o 1.º berçário era composto por duas salas, e para esta atividade

decidi fazer apenas um cesto de bolas. No momento da sua construção, fez-me sentido apenas construir um pelo facto desta atividade ter tido, inicialmente, como ponto de partida o interesse de duas crianças que eram da mesma sala. Contudo, e visto que as crianças pertencem todas ao mesmo grupo, poderia ter construído dois cestos de bolas. Apesar de haver somente um cesto, fiz questão que as crianças da outra sala pudessem explorar, igualmente, o cesto, sendo este transportado de sala em sala, caso a criança revelasse interesse para o explorar ou sempre que a equipa quisesse disponibilizar à mesma por algum motivo. Reforço a ideia de que, independentemente da sala onde o cesto de bolas se encontrasse, teria de estar à disposição e alcance da criança, para que esta se apropriasse e usufruísse deste sempre que assim o desejasse.

2.2. “Mãos Sensoriais”

Neste período, as crianças começam a identificar as suas preferências, a conhecer as suas habilidades e limites e, principalmente, a reconhecerem-se como indivíduos únicos e, nesse sentido é importante facultar diferentes materiais que lhes proporcionam experiências significativas nas quais intervêm os sentidos, o descobrimento e a percepção e o prazer da exploração.

A boca é um órgão por excelência para o bebé, pois é através desta que recebe grande parte da informação tátil. Desta forma, começa a explorar o seu próprio corpo levando as mãos e os pés à boca, transformando-se num dos principais meios de explorar o mundo. As mãos permitem, em certa parte, que tal facto aconteça de forma espontânea e autónoma por parte do bebé. Essa descoberta está diretamente relacionada com o desenvolvimento de novas habilidades físicas e cognitivas e, após o bebé descobrir as suas próprias mãos, precisará de aprender a usá-las (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

A coordenação entre mãos e olhos estabelece-se quando as crianças desta faixa etária conseguem agarrar o objeto com o qual pretendem brincar, proporcionando novas e mais desafiantes etapas que envolvem aperfeiçoamentos mais avançados e tarefas mais específicas e complexas. A partir dos seis meses, aproximadamente, quando já consegue facilmente levar o objeto à boca, começa a interessar-se pelas atividades dos adultos e, conseqüentemente, pelos movimentos das mãos que estes fazem (idem).

Neste sentido e após ter observado que esta curiosidade em observar os movimentos das mãos era comum a duas crianças, decidi realizar, em casa, uma proposta a que chamei de mãos sensoriais. *Em conversa com a educadora consideramos adequado introduzir estes novos objetos*

antes da pintura das mãos como introdução à exploração de uma das partes do corpo humano (4.ª reflexão cooperada¹¹).

Previamente planificada¹², esta atividade exploratória partiu da “curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço, quando os manipulam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 55). A nota de campo apresentada abaixo, descreve sucintamente o motivo que me levou a realizar esta atividade:

O T. e o R. têm fascínio por mãos. O T. era a criança mais nova (5 meses) e o R. a mais velha do grupo (11 meses) e, adoravam observar, atentamente, as suas mãos, bem como as mãos e os gestos que as outras crianças faziam. O R. gostava de acariciar as nossas mãos sempre que lhe fazíamos festinhas

Nota de Campo: 19 de novembro de 2018

Comecei por encher as luvas de látex com materiais de texturas diferentes, nomeadamente, areia, farinha, milho, jornal e algodão. Optei por utilizar luvas azuis, pois para além de terem sido disponibilizadas pela instituição, as crianças estavam, igualmente, familiarizadas com as mesmas e respetiva cor nos momentos de higiene. Quando terminadas, levei as 10 luvas (5 para cada sala) e deixei-as no centro da sala ao alcance das crianças, para que quando tivessem predispostas pudessem explorar livremente (figuras 3 e 4).



Figura 3 – Mãos sensoriais



Figura 4 – Crianças a explorarem as mãos sensoriais

¹¹ Semanas de 12 a 14 e 19 a 21 de novembro de 2018

¹² Apêndice XI

Para além da livre exploração e diversão inerentes, tornou-se fundamental definir um conjunto de intencionalidades educativas, que possibilitasse à criança explorar com todos os sentidos e corpo para o conhecimento do mundo; desenvolvesse as capacidades sensoriais, nomeadamente, o tato e a visão; desenvolvesse a capacidade de segurar e manusear objetos; tomasse consciência das diferentes partes do corpo; cooperasse e relacionar-se com os outros, favorecendo a socialização e o respeito; melhorasse a concentração.

Independentemente da faixa etária, as crianças exploraram as mãos sensoriais através dos seus sentidos¹³, porém, os bebés têm a tendência natural de os explorar “metendo-os na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, seleccionando ou descartando o que os atrai ou não” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115).

O facto de as luvas serem de cor azul, não estava visualmente perceptível o material que estas continham no seu interior, porém, ao manipularem com as mãos e levando-os à boca, as crianças conseguiram sentirem as diferentes texturas, pois começaram a mostrar preferências por determinadas luvas. Ao apertar e abanar, era possível ouvir os diferentes sons reproduzidos pela fricção do material que a luva continha e, desta forma, desenvolver a audição.

Confesso ter sido difícil aperceber-me quais as luvas que maior e menor interesse despertava no grupo, mas, com o passar dos dias, reparei que existia uma maior curiosidade pelas luvas que continham milho e farinha, pois sempre que motivava o grupo a explorar as outras luvas que não estas, descartavam-nas momentos depois. Ainda que esta ação não seja generalizada a todas as crianças, grande parte fê-lo quando pegavam nas luvas que continham no seu interior algodão e jornal. Esta primeira não produzia som contrariamente à segunda, contudo, uma vez a sensação da sua exploração ser semelhante à exploração de um boneco de pelúcia, levou-me a crer que não era um material suficientemente desafiante. Já no que respeita à luva que continha jornal, atrevo-me a dizer que foi aquela que o grupo menos gostou, pois no momento da sua exploração, a luva era rapidamente atirada para o chão. As luvas que continham milho e farinha despertaram um maior interesse no grupo, sendo o tempo e o envolvimento no momento da exploração superiores em relação às restantes luvas. Talvez pela sua textura irregular, a luva com milho tenha servido como estímulo para massajar e aliviar as gengivas. A luva com farinha, por ter uma textura macia, era mais facilmente modelada com as mãos. Apesar do látex ser resistente e lavável, é necessário estarmos atentos, pois o grupo ao situar-se num estádio oral poderá, eventualmente, perfurar a luva com os dentes, facto esse que acabou por acontecer, mais tarde, com estas duas, devido ao uso.

¹³ Apêndice XII

Nesta intervenção, destaco o **T.**, a criança mais nova do grupo e uma das impulsionadoras para a realização desta atividade. Manter o seu interesse revelou-se um desafio, pois era uma criança que pela sua idade precisava de alguma ajuda para agarrar os materiais disponíveis em sala (figura 5). A seguinte nota de campo complementa esta frase:

O T. era uma criança que estava em fase de adaptação e que ainda não se conseguia equilibrar sem apoio. Portanto, fiz questão de lhe entregar as mãos sensoriais e nessa manhã, ao contrário do que era costume, o T. não chorou, provavelmente, porque estava interessado com o que lhe tinha dado. Fiquei muito feliz por esta conquista, pois senti que o ele estava mesmo dedicado e desfrutar com prazer da exploração.

Nota de Campo 6: 19 de novembro de 2018



Figura 5 – T. a explorar as mãos sensoriais

Esta atenção mais direcionada ao T. fez toda a diferença para a sua integração na atividade, pois despontou em si uma enorme curiosidade enquanto explorava as diferentes mãos sensoriais. Ao contrário das outras crianças, que após algum tempo se desinteressaram e afastaram, o T., ainda que lhe fossem oferecidos outros objetos voltava a cara e largava-os, o que não acontecia sempre que lhe voltava a dar uma das mãos sensoriais. Saliento que, ao longo das semanas, o interesse por estes objetos manteve-se constante e isso era visível no tempo que este passava a explorar as diferentes mãos sensoriais. Em conformidade com esta observação, Mussatti e Mayer (2002, cit. por Fochi, 2015, p. 135) acreditam que as crianças desta faixa etária “procedem em suas explorações, consolidando suas descobertas passo a passo, por exemplo, pela repetição até mesmo das atividades mais simples, e apresentando mais ou menos sistematicamente elementos novos para substituir ou acrescentá-los a elementos já compreendidos”. Também Goldschmied e Jackson (2006, p. 116) aferem que o brincar heurístico reforça o prazer e interesse evidenciado pela criança sempre que escolhe os materiais/objetos que a atraem, assim como “a precisão que mostra ao levá-los à boca ou passá-los de uma mão à outra e a qualidade de sua concentração ao tomar contato com o material para o brincar”.

Todavia, foi importante oferecer ao T. outros materiais pedagogicamente estimulantes e desafiadores que constituíssem uma novidade e que despertassem igual interesse, a fim de

proporcionar um leque de oportunidades de exploração diferenciadas. Já Fochi (2015, p. 139) aferia que “o interesse e a motivação da criança de continuar ou abandonar a atividade, bem como resolver as situações que nascem da atuação com os objetos, são aspetos centrais no que se refere à aprendizagem”, o que não implica que o adulto que acompanha a criança não continue a apoiar continuamente as suas explorações e descobertas. Antes pelo contrário, a consciência do lugar que ocupa reside em acompanhar a forma como as crianças se envolvem nas suas ações, oferecendo condições para que continuem os “seus próprios empreendimentos” (idem).

De salientar que às mãos sensoriais foi atribuída uma outra funcionalidade para além da proposta, servindo como objeto antistress e com o intuito de aliviar a tensão e acalmar a criança. As crianças, principalmente as mais pequenas, continuam a precisar de uma atenção especial e personalizada na hora da sesta, principalmente aquelas que mais dificuldades tinham em adormecer. Desta forma, reconhecendo que “algumas crianças podem exigir que o educador lhes afague as costas ou lhes cante uma cantiga” (Post & Hohman, 2011, p. 244), foi importante proporcionar uma alternativa sossegada para que o R. adormecesse calmamente, sem que o adulto estivesse constantemente junto deste. Através de uma observação atenta, “da tentativa e do erro e de dicas dadas pelos pais, o educador consegue descobrir como melhor ajudar cada criança a acalmar[-se]” (idem) no momento do repouso. A estratégia que utilizei e que, eventualmente, teve sucesso, foi a de colocar uma mão sensorial nas costas ou na barriga do R. quando este já estava deitado e calmo. Importa referir que a mão sensorial só tinha o devido efeito quando o R. já estava embalado e prestes a adormecer. Optei, ainda, por escolher a mão sensorial que continha areia no seu interior, pois era a mais pesada e a que moldava melhor ao corpo, dando a sensação de que seria a mão de um adulto, podendo este sair do dormitório sem que o R. acordasse ou se levantasse, como já era habitual acontecer. A figura 6 e nota de campo seguintes relatam este parágrafo:



Figura 6 – R. a dormir com uma mão sensorial

As mãos sensoriais não serviram apenas para a função que estava destinada. Foram, igualmente, usadas para acalmar as crianças em momentos de choro e, principalmente, quando mostravam alguma resistência e dificuldade em adormecer. O R. era uma dessas crianças e foi o primeiro a dar uso à mão sensorial nesse sentido.

(As informações – nota de campo e imagem - foram disponibilizadas pela educadora, após o término do estágio)

Nota de Campo: 6 de janeiro de 2019

Após uma reflexão detalhada e um olhar crítico sobre toda a intervenção, importa referir os aspetos a melhorar. Primeiramente, saliento o facto de as luvas de látex utilizadas serem azuis. Num futuro próximo, se tiver a oportunidade de as construir novamente, utilizarei luvas mais esbranquiçadas ou até mesmo transparentes para que as crianças consigam visualizar os materiais que se encontram no seu interior, estimulando e desenvolvendo igualmente a visão. Tendo em conta que grande parte da informação que chega ao cérebro é através de estímulos visuais, não considerei este facto enquanto fragilidade, pois proporcionei à criança a oportunidade de utilizar outros sentidos que não a visão, nomeadamente o tato, a audição e o paladar. Neste sentido e uma vez que tanto o grupo de crianças como a equipa gostaram da ideia da realização de mãos sensoriais, sugeri que, caso alguma rompesse ou até mesmo se quisessem construir outras com diferentes materiais no seu interior, que o fizessem com luvas transparentes, pois a exploração sensorial seria ainda mais rica. Tal sugestão foi bem aceite, como podemos constatar na figura anterior.

Outro aspeto a melhor diz respeito à sequência das intervenções. Depois de as realizar, fiquei com a impressão de que poderia ter realizado esta segunda em primeiro lugar, uma vez que foi um interesse evidenciado por uma das crianças, antes da primeira intervenção. Contudo, não estou arrependida por a ter dinamizado depois do cesto das bolas, pois, entretanto, chegou uma nova criança que manifestou ter o mesmo interesse e fascínio em observar as suas mãos e as dos colegas.

3. Balanço global das intervenções

Como é evidenciado nos parágrafos anteriores, as intervenções realizadas em contexto de creche prenderam-se, principalmente, com a introdução de objetos, construídos com recurso a materiais não-estruturados, desafiadores e potenciadores de explorações e brincadeiras diferenciadas. Neste sentido, reconheço que o material não-estruturado,

dá um leque de oportunidades à criança de criar, imaginar, de ele ser o próprio agente do que quer fazer, de explorar ao máximo (entrevista à educadora cooperante A).

Ao oferecer estas experiências enriquecedoras, a criança está a manipular e explorar os diferentes materiais com o intuito de descobrir o que realmente são, as suas propriedades e para que servem (Post & Hohmann, 2011). Numa fase inicial começam por realizar uma manipulação descoordenada dos objetos, mas progressivamente alargam e complexificam as suas ações exploratórias e descobrem, também, a permanência do objeto. Para Golschmied e Jackson (2006) durante a ação exploratória dos objetos, a criança não se preocupa com o uso correto dos objetos, mas sim que utilidade lhes dar.

Transformar um espaço num ambiente emocionalmente rico e desafiante permite

a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades (Horn, 2017, p. 21).

Assim, ambas as intervenções, tiveram como ponto de partida essa premissa. Após a sua realização, ficou ainda mais clarificada a ideia de que a presença de materiais diversos e diferentes daqueles que habitualmente vemos em contextos de educação de infância, constituem uma mais-valia a todos os níveis, na medida em que o espaço físico, quando bem estruturado, “é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam” (Barbosa, 2006, p. 120).

Desta forma e, ainda de acordo com Zabalza (1998, p. 249) que nos diz que “as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através das descobertas pessoais”, constato que quando dadas as oportunidades e interações adequadas, a criança age com crescente autonomia e independência.

Ainda com recurso às palavras proferidas pela educadora e concordando,

acredito que nós damos, nós criamos oportunidades e a criança explora e cria e é livre nas suas escolhas, nos seus interesses e necessidades. E nós estamos cá para apoiar, como é lógico (entrevista à educadora cooperante A).

De um modo geral, o balanço que faço das intervenções é positivo, na medida em que proporcionei ao grupo diferentes materiais, com a intenção de os explorarem aberta e livremente. Durante ambas as intervenções, tentei proceder da mesma forma que a educadora e restantes elementos da equipa, mantendo, assim, uma continuidade educativa. Todavia, também tinha intencionalidade de fomentar a livre exploração, deixando que cada bebé manifestasse os seus interesses ao mesmo tempo que fazia as suas descobertas, sendo levados pela curiosidade natural que lhes é inata.

À medida que os dias iam passando, a forma como exploravam estes materiais (o cesto de bolas e mãos sensoriais) foi variando, pois, estando as crianças numa faixa etária onde as mudanças de semana para semana eram bastante visíveis, o modo como exploravam e interagiam com o meio onde estavam inseridos também não era exceção.

No que concerne às dificuldades sentidas e aspetos a melhorar destaco, primeiramente, a durabilidade das intervenções. Nenhuma das atividades foi iniciada e dada como terminada no mesmo dia, estendendo-se sempre para o dia seguinte e, isto acontece devido à existência de duas salas e às diferentes rotinas. Apesar de reconhecer a importância da flexibilidade na realização de atividades, sobretudo, com crianças tão pequenas, o meu maior receio prendeu-se com o facto de ter apenas três dias por semana para a sua dinamização, observação e avaliação. Para além das intencionalidades educativas definidas, pretendia aproveitar ao máximo o momento e registar as mais diversas observações, pois são através destas que, posteriormente, compreendemos o que observamos e refletimos sobre o que foi feito.

Outra adversidade encontrada e inteiramente ligada com a anterior, diz respeito à minha capacidade de conjugar os diferentes procedimentos de recolha de informação, nomeadamente a observação, o registo de notas de campo e, posterior, avaliação. Apesar de considerar que este é um fator que só irá melhorar com a experiência e prática, senti um crescendo positivo nesse sentido e, isso foi visível na segunda intervenção. Consegui manter um olhar mais atento e pormenorizado, e apercebi-me de aspetos e comportamentos individuais que na atividade anterior não me tinha apercebido. Como estratégia, solicitei a ajuda das auxiliares de sala para que registassem alguns momentos individuais através de pequenas filmagens, enquanto eu mantinha uma postura de

observadora e investigadora, em simultâneo. Contudo, não posso afirmar que a minha confiança mudou após a segunda atividade, antes pelo contrário. Anteriormente à realização da minha segunda intervenção, tive de delinear estratégias para me sentir expetante e confiante para a sua dinamização, como já referi. As reflexões constantes com a educadora cooperante e realização de outras atividades que não estivessem relacionadas com o tema também tiveram influência para esta positiva mudança de postura.

Na dinamização da 2.ª atividade, senti que estava mais confiante em mim mesma, pois tive um apoio diferente por parte da equipa que não tivera na atividade anterior. Isso refletiu-se nas notas de campo realizadas, pois consegui que ficassem mais pormenorizadas e individualizadas. A posterior e detalhada observação dos vídeos ajudou muito nesse sentido.

Nota de Campo: 20 de novembro de 2018

De modo a terminar este balanço, considero importante realçar que, *em concordância com a educadora, sentimos que se que tivesse optado por estagiar na sala azul, provavelmente, o meu desempenho não teria sido tão notório, pois aquele que era um receio meu, que passava pelo contacto com crianças mais pequenas, transformou-se numa conquista e numa realização pessoal com o qual não esperava confrontar neste meu primeiro momento de estágio ação-investigação. O facto da educadora valorizar as minhas opiniões, de me questionar, de me confiar a sua sala dando-me espaço e liberdade para dinamizar com o grupo o que achasse mais adequado sem que a mesma estivesse constantemente presente, fez com que o sentimento de realização crescesse, pois senti que o meu trabalho, esforço e dedicação foram valorizados e, desta forma, aprendi a ter mais confiança em mim mesma e nas minhas concessões (5.ª reflexão cooperada¹⁴)*

¹⁴ Semanas de 26 a 27 de novembro e 3 a 5 de dezembro de 2018

4. Contexto de Jardim de Infância

4.1. Caracterização do Contexto Educativo – Instituição B

A Instituição B localiza-se no interior de um bairro social, no concelho de Almada, freguesia do Laranjeiro. Esta entidade de rede pública com uma valência de jardim de infância e outra de 1.º ciclo do Ensino Básico é, atualmente, frequentada por crianças com um nível socioeconómico baixo a médio/baixo com uma grande diversidade cultural e étnica.

Quanto à estrutura do estabelecimento de jardim de infância, este é composto por um pavilhão de um piso. Este espaço contempla três salas espaçosas destinadas a esta valência, três casas de banho (duas separadas por sexos e outra a uso das funcionárias/profissionais), um polivalente comum às três salas, uma pequena arrecadação, uma sala destinada às funcionárias e de entretenimento (com jogos, sofás e televisão). Para além deste último espaço mencionado, todos os outros que se destinam às crianças apresentam boas áreas tendo em conta o número das mesmas existentes. O refeitório, é uma zona comum a toda a escola, pois está incutido no pavilhão do 1.º Ciclo. No que concerne ao espaço exterior, este é partilhado com os alunos de 1.º Ciclo e é um espaço que embora não possua equipamentos e estruturas de parque, é constituído maioritariamente por zonas alargadas repletas de natureza, nas quais é possível observar diferentes espécies de árvores, zonas arenosas e, ainda, algumas áreas com sombra.

4.2. Caracterização dos Grupos

No **1.º momento de estágio**, o grupo com o qual estive a estagiar, era composto por vinte e cinco crianças, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendida entre os 3 e os 6 anos.

No **2.º momento de estágio**, o grupo era constituído por vinte e uma crianças também com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Tal como o grupo anterior, a diferença entre ambos os sexos, era de uma criança, contudo, existiam mais meninas do que meninos, ou seja, onze crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino.

No que respeita às origens de ambos os grupos, estes eram, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa. Há exceção de uma criança oriunda do Brasil, existiam crianças com descendência africana e de etnia cigana.

Revelaram, ainda, ter uma boa capacidade de autonomia e entreadjuada no que respeita as diferentes tarefas e momentos da rotina.

4.3. Organização dos Espaços e das Estruturas Materiais

No que concerne à organização do espaço da sala, este manteve-se igual no **1.º e 2.º momentos de estágio**, a única variante foi a quantidade e variedade de materiais disponíveis. Esta diferença deveu-se aos momentos em que os estágios foram realizados – o 1º momento foi no final do ano letivo e o 2º momento no início do ano letivo – e às opções da educadora cooperante.

De um modo geral, a sala apresentava boa organização do espaço e dos materiais que facilitava às crianças o reconhecimento de si e do mundo à sua volta. De acordo com as intencionalidades da educadora cooperante e dos princípios do MEM, a organização do espaço deve ser acolhedora, estimulante e desafiante para a criança se sentir confortável e autónoma nas suas explorações, proporcionando interações de qualidade (Folque, 2014). As paredes estavam pintadas com tons neutros com o objetivo de fazer sobressair alguns produtos realizados e instrumentos pedagógicos criados pela educadora, com e para o grupo, como o mapa de presenças, o mapa de atividades, os inventários das áreas principais, o diário de grupo, o mapa de regras e o quadro de distribuição de tarefas.

Relativamente à disposição do espaço e materiais, a sala encontrava-se organizada por áreas bem definidas proporcionando conforto e segurança tanto ao grupo como a toda a equipa pedagógica.

Segundo Folque (2014) “[...] os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimentos” (p. 57). Posto isto, a sala continha oito áreas organizadas e distribuídas de acordo com os princípios do MEM, as intencionalidades da educadora e características do grupo. Estas áreas, que de imediato eram identificáveis pelas crianças, são as seguintes:

A área do “Faz de Conta” e Dramatização era uma zona da sala que integrava materiais desencadeadores do desenvolvimento do jogo simbólico, nomeadamente bonecos, berços, peluches, uma mercearia, uma cozinha, utensílios de cozinha, um sofá, um tocador com espelho, vestuário, adereços, entre outros materiais. Neste sentido, a criança irá “utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividade de jogo dramático, situações

imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 54).

A área da expressão plástica, possuía materiais de pintura, desenho, plasticina, folhas, papéis coloridos, revistas, tesouras, colas, cartão, embalagens, esponjas, carimbos, lãs e tecidos. “As expressões, as tintas e os pinceis são indispensáveis” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 18) e, portanto, permite à criança desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas, bem como expressar a sua opinião e leitura crítica (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Na área da matemática podíamos encontrar diversos jogos educativos, que estimulavam a resolução de problemas, a concentração e a persistência, nomeadamente, jogos de encaixe, de construção, de sequências, *puzzles*, animais, geoplanos, legos, *playmobil*, dominós e ábacos. De acordo com as OCEPE (2016), as crianças começam a reconhecer e operar formas geométricas e figuras e a identificar quantidades através de formas diferentes de representação.

A área das construções, tinha materiais estruturados e não-estruturados. Objetos/jogos como pistas, rampas, carros, volantes, blocos, tuneis, rolos de papelão, favorecem o desenvolvimento de brincadeiras planificadas e estruturadas, bem como permite à criança construir espaços múltiplos fazendo a organização espacial desses mesmo materiais, empilhando-os, ordenando-os e organizando-os de forma criativa tentando corresponder a situações vivenciadas do seu contexto social (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A área das ciências, permite às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo e as coisas que as rodeiam. Esta zona possuía uma variedade enorme de materiais, nomeadamente, binóculos e lupas, ampulhetas, caleidoscópio, pinças, copos de medida e de observação, termómetros, coleções de elementos naturais e observatório de animais. Desta forma e segundo as OCEPE (2016), as crianças começam a manifestar comportamentos de preocupação e respeito pela Natureza, tentando procurar explicações para fenómenos e transformações que observam no seu quotidiano, passam a compreender e identificar características dos seres vivos e, ainda, identificam diferenças e semelhanças entre diversos materiais.

Na área da biblioteca podíamos encontrar uma estante repleta de livros infantis, uma zona confortável para a sua observação e leitura e ainda, nas paredes, trabalhos desenvolvidos pelas crianças no âmbito de algumas atividades/projetos relacionados com a leitura. As crianças ao apoderarem-se dos livros começam “a reconhecer letras e aperceber-se da sua organização e

palavras” e a “aperceber-se do sentido direcional da escrita” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 70).

A área da escrita, que se encontrava contígua à área da biblioteca, tinha materiais associados à escrita como escantilhões e ímanes com letras, números e figuras, quadro branco, jogos de associação e livros/cadernos de atividades de grafismos e letras. Se a utilização da escrita for bem acompanhada e apoiada pelo educador, a criança passa a “identificar funções no uso da leitura e da escrita”, bem como a “usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 68).

De acordo com a educadora, o espaço foi pensado e construído com o grupo. Ainda que fosse indispensável envolver as crianças na tomada de decisões relativamente à sua organização, esta, no início de cada ano letivo, organiza o espaço sozinha tendo por base as suas intencionalidades educativas. A organização tinha igualmente uma certa lógica, pois ainda que não conhecesse os interesses e necessidades do grupo, era possível organizar o espaço consoante as suas idades. Se existia um grupo de crianças, do qual maioritariamente têm os 5 anos de idade, as áreas que por norma são mais calmas e que implicam um maior controlo da postura teriam de possuir um espaço de movimento mais alargado em relação às restantes áreas. Contrariamente, se o grupo tiver na sua maioria crianças com 3 anos, as áreas que envolvem mais brincadeira e movimento livres teria de ser mais espaçosa. Ainda que a sala tivesse sido organizada mediante estes pressupostos, era fundamental que ao longo do ano e à medida que a educadora ia conhecendo as características do grupo, fosse modificando estas áreas, alargando-as ou relacionando-as e, ainda, colocando materiais novos que desafiassem e suscitassem a curiosidade das crianças.

Os inventários presentes em cada área são, tal como afirma Folque (2014), “listagens escritas dos materiais e atividades, que são ilustradas pelas crianças e as ajudam a recordar e a ver as diferentes possibilidades de atividades nessa área” (p. 55). Em momento de grande grupo, ao adotar estratégias como questionar “onde brincaste?”, “que materiais utilizaste?”, “o que é que lá havia?”, “o que gostava que houvesse mais?”, “quantos meninos estavam lá? Muitos ou poucos?”, a educadora conseguia perceber de que forma podia complementar a área, se necessitava de mais recursos, se despertava o interesse do grupo ou se existia a necessidade de a alargar. Esta autonomia e participação ativa concebida ao grupo permitia à educadora definir melhor as diferentes áreas e os materiais que deveriam ser expostos, e ainda permitia que as crianças se apropriassem dos inventários, fazendo um levantamento geral do que havia e do que poderia haver, partilhando sugestões e ideias a fim de enriquecer determinada área.

Relativamente aos materiais existentes, estes eram variados, pois existiam materiais convencionais lúdico-pedagógicos e, ainda, objetos não-estruturados. Embora na sala não existisse uma grande variedade destes materiais não-estruturados, a educadora afirmou que era importante a sua existência, sendo notório a forma como as crianças apresentavam uma maior preferência por este tipo de materiais, cujo uso não estava predeterminado ou estritamente limitado a uma só funcionalidade, promovendo novas brincadeiras e interações, formas criativas de modificar a função de um objeto num outro mais dinâmico potenciador de experiências diferenciadas. Ainda de acordo com a educadora, os materiais deveriam ser flexíveis, seguros, duráveis e versáteis, devendo ser “cuidadosamente escolhidos, dando-se prioridade a materiais reais em detrimento de «brinquedos» (...), no sentido de conseguir uma boa qualidade do trabalho” (Folque, 2014, p. 57). Do que pude observar, os materiais expostos estavam de acordo com os critérios evidenciados acima pela educadora, eram acessíveis e encontravam-se ao alcance do grupo. A distribuição de novos materiais era feita ao longo do ano letivo, consoante o nível de organização e gestão de arrumação do grupo.

Relativamente ao espaço exterior, este é partilhado com os alunos de 1.º Ciclo. É um espaço que embora não possua equipamentos e estruturas de parque, é constituído maioritariamente por zonas alargadas repletas de natureza, nas quais é possível observar diferentes espécies de árvores, zonas arenosas e, ainda, algumas áreas com sombra, proporcionando o surgimento de múltiplas surpresas e formas de exploração, que enriquecem o brincar da criança (Bilton Bento & Dias, 2017).

4.4. Trabalho com as Famílias

É importante que a educadora saiba transmitir às famílias o quão significativa é a sua colaboração na educação dos seus filhos, procurando, através da partilha de informação, conhecer melhor a criança, quais os seus interesses e necessidades e, deste modo ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.

Partindo do que observei e presenciei no decorrer do estágio, posso afirmar que existia uma boa relação e um bom trabalho de cooperação entre a família das crianças e a equipa pedagógica de jardim-de-infância, onde a comunicação prevalecia e funcionava como base para um envolvimento parental saudável e harmonioso. As famílias mostravam-se seguras e com uma vontade para expor determinados assuntos com a equipa, permitindo criar uma confiança mútua entre ambos.

Contudo, contrariamente do que acontecia em contexto de creche, as famílias não participavam na organização do espaço nem dos materiais da sala. A maioria dos materiais não-estruturados presentes eram disponibilizados pela educadora e auxiliar com o objetivo de serem introduzidos nas brincadeiras das crianças e dispersos nas diferentes áreas. No caso dos materiais provenientes da natureza que são, igualmente, considerados materiais não-estruturados, eram recolhidos da rua pelas crianças e levados para a área das ciências.

4.5. Trabalho com as Equipas Pedagógicas

A educadora defende que o trabalho em equipa deva ser ativo, apoiante e respeitador, devendo ser essencialmente visto como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, no qual todos aprendem e ensinam, respetiva e mutuamente.

De forma a dar continuidade à sua intencionalidade educativa, era essencial que existisse uma compreensão e apoio incondicional por parte da auxiliar e também por parte da monitora, na realização das variadas tarefas e acompanhamento das rotinas diárias do grupo. Tal facto também pôde ser constatado no que diz respeito ao tema do meu projeto, ainda que não tão evidente como em contexto de creche. Apesar da educadora estar sempre presente em sala e com o grupo, era fundamental que existisse um clima de colaboração e respeito mútuo entre educadora e restantes elementos da equipa pedagógica, não só para levar a cabo as suas intenções com o grupo através da dinamização de atividades que envolvessem materiais não-estruturados, mas também nas observações realizadas ao longo do dia das crianças. Neste sentido, a educadora valorizava a participação e as partilhas de opiniões e ideias que a auxiliar e monitora propunham ao grupo, incluindo-as em todo o processo educativo e contribuindo, desta forma, para uma rede de envolvimento de competências e conhecimentos.

5. Apresentação e Interpretação da Intervenção

As intervenções que irei descrever e refletir, ocorridas em jardim de infância, foram planificadas previamente seguindo algumas intencionalidades educativas. Considero que a planificação permite ao educador “dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). Ainda segundo as OCEPE, “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (idem). Nesta linha de ideias, acredito que o ato de planear é uma das funções que mais caracteriza a profissão de um educador de infância,

sendo a planificação o guia da sua intervenção e que lhe confere a liberdade na ação. Importa reconhecer que planear não é apenas prever um conjunto de atividades, mas também estar atento e aproveitar as oportunidades espontâneas que vão surgindo, integrando-as em situações imprevistas que possam potenciar aprendizagens significativas às crianças.

Desta forma, pensar e construir uma planificação revelou-se pertinente e útil pedagogicamente, uma vez que exigiu uma reflexão profunda sobre o papel do educador e os interesses e necessidades do grupo, compreendendo de que forma se gere e organiza uma rotina diária/semanal em contexto de jardim de infância que deverá ser previsível e estável, mas com alguma flexibilidade (Folque, 2014).

Ambas as intervenções foram previamente negociadas e discutidas com a educadora cooperante com o intuito de as planificar tendo em consideração a sua opinião crítica e as suas sugestões de melhoria, sempre de acordo com os interesses e necessidades da criança. *O feedback recebido pela educadora após a partilha de algumas ideias das quais tencionava implementar foi bastante positivo, comentado que é de facto um tema pertinente e que faz todo o sentido ser aprofundado, uma vez ser algo que vá ao encontro dos interesses globais do grupo* (3.^a reflexão cooperada¹⁵). Tentei, ainda, enquadrá-las nos projetos que decorriam no momento em sala, respeitando a metodologia de trabalho da educadora assim como a rotina estabelecida.

Assim, as intervenções foram planificadas com a intencionalidade de promover a exploração e a brincadeira espontânea com recurso a materiais não-estruturados. Também era minha intenção que a criança utilizasse e recriasse o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados diversos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do dia-dia (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Segue a nota de campo, cuja observação evidenciada serviu como impulsionadora para as minhas intervenções:

Do que já pude presenciar e observar ao longo destas semanas de estágio, as crianças incluem diversos materiais não-estruturados em atividades e brincadeiras livres. Na área das construções podemos encontrar à sua disposição rolos de papelão e daí surgem múltiplas brincadeiras dependendo da criança que o utilize. Uma utiliza os tubos para fazer braços de robot, outra como espadas, outra como telescópio e, ainda outra como o motor de uma moto.

Nota de Campo: 3 de abril de 2019

¹⁵ Semanas de 29 de abril a 1 maio e 6 a 8 de abril de 2019

A infância tem uma característica muito forte que é marcada pelo brincar. É através desta ação, especialmente pelo jogo simbólico, que a criança revive situações diversificadas do quotidiano, possibilitando a compreensão e a reorganização das suas estruturas mentais. O jogo/brincar simbólico é predominante na exploração realizada pelas crianças. Contudo, ainda que este jogo prepondere a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por “prender” a criança à realidade (Kamii, 2003).

De acordo com as OCEPE, esta forma de jogo,

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 50).

Hohmann e Weikart (2007, p. 302), defendem que as crianças “brincam com pessoas e materiais de formas que implicam um vasto leque de interações – desde manipulações exploratórias simples até brincadeiras sociais e imaginativas”. Enquanto brincam com o imaginário, não só exercitam a sua capacidade de pensar ao representar simbolicamente as suas ações, como também desenvolvem as suas habilidades motoras, já que ao brincar, estas saltam, correm ou manipulam objetos. As crianças conseguem exprimir, através das suas brincadeiras, algo que não conseguiriam exprimir por palavras, visto serem representadas e espelhadas, muitas vezes, as emoções e preocupações por si sentidas (idem). Por todas estas razões e muito mais, o brincar revela-se uma ferramenta indispensável na formação de todas as crianças, visto desempenhar um papel importantíssimo ao contribuir, forte e positivamente, para o seu desenvolvimento global.

5.1. “Introdução de materiais não-estruturados na sala”

Após a minha adaptação ao grupo de crianças, à equipa pedagógica e suas rotinas, foquei-me em identificar situações problema que se relacionassem com a minha temática e, essencialmente, com a questão de investigação.

Assim que iniciei o estágio em contexto de jardim de infância, reparei que existia uma quantidade notável de materiais não-estruturados disponíveis na sala, sobretudo nas áreas da ciência e expressão plástica. Neste sentido, em conversa com a educadora cooperante, sugeri

algumas estratégias para a introdução de materiais não-estruturados, com o objetivo de enriquecer as áreas de brincadeira que não integravam ou integravam poucos materiais não-estruturados. A primeira estratégia baseava-se em introduzir diretamente os materiais não-estruturados nas áreas onde a sua quantidade era menor ou até mesmo inexistente; a segunda, em colocar em cima de uma mesa ou no chão para que, autonomamente, as crianças distribuíssem pelas diferentes áreas; seguindo-se a terceira, que consistia em solicitar às famílias que trouxessem de casa materiais não-estruturados. Após refletir com a educadora, decidi optar pela segunda estratégia, pois, para além de privilegiar o fator surpresa para as crianças através da manipulação dos materiais e das suas descobertas pessoais, enriquecia, conseqüentemente, as minhas observações. Ainda, permitia que as crianças se tornassem os “verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem” (Zabalza, 1998, p. 249) ao assumirem responsabilidades na tomada de decisões, individualmente ou com outros.

Antes de desenvolver a minha proposta de acordo com a planificação¹⁶ que tinha realizado, decidi, primeiro, partilhá-la com o grupo na reunião de conselho da manhã, com o intuito de explicitar o que tinha planeado, porém não disse como iria dinamizar. Nesse dia, no período da tarde durante o momento de trabalho curricular participado pelo grupo e tempo de animação cultural, coloquei sem me prenunciar, os materiais não-estruturados¹⁷ no centro da sala e ao alcance das crianças (figura 7). Estes materiais reais, reciclados e de desgaste incorporam “objetos do ambiente de casa e de um mundo mais vasto” (Buckingham, 2011, p. 31), nomeadamente, embalagens de plástico (de manteiga, de leite, de champô, de gel de banho, de elixir bucal, de detergentes, de iogurtes, de azeite, de molhos, entre outros), caixas de armazenamento de alimentos, blocos de esferovite, garrafas de plástico (água e sumo), tampas de plástico; cápsulas de café, rolhas de cortiça, caixas de cartão (de cereais, de sapatos, de ovos), caixas de plástico (de ovos, de pipocas, *tupperwars*), colheres (de plástico, de inox, de pau), rolos de cartão (de papel higiénico e de papel de cozinha), medidores de água, funis, elásticos e molas de cabelo, molas da roupa, tecidos, linhas, novelos de lã e um panela.

¹⁶ Apêndice XIII

¹⁷ Apêndice XIV



Figura 7 – Alguns dos materiais não-estruturados espalhados pelas mesas.

Realço o facto de ter considerado importante não ter quebrado a dinâmica do grupo, ou seja, interromper as atividades que estavam a decorrer, pois assim era possível observar a reação das crianças quando vissem os materiais e compreender se, efetivamente, aqueles materiais cativavam a atenção do grupo enquanto brincavam livremente pelas áreas da sala ou se, pelo contrário, não lhes despertava interesse algum. Assim, através desta estratégia consegui *observar a quantidade de crianças que opta por brincar com os materiais não-estruturados, questionando-as o porquê de preferirem brincar com aqueles materiais e não com os outros de outras áreas* (3.^a reflexão cooperada¹⁸)

Depois de colocar todos os materiais na mesa, esperei para observar as reações das crianças. Para surpresa minha, aproximaram-se algumas crianças questionando, primeiramente, se podiam utilizar os materiais expostos nas suas brincadeiras. Estas levaram aqueles que mais lhes interessavam para a área do “faz-de-conta” e, de forma autónoma e organizada, começaram a arrumá-los nos móveis da cozinha e mercearia. O episódio abaixo relata isso mesmo:

¹⁸ Semanas de 29 de abril a 1 maio e 6 a 8 de abril de 2019

O R., a J., a D. e a B. pegaram em todos os materiais que lhes eram familiares e transportaram-nos para a área do “faz-de-conta”, arrumando-os em diferentes lugares, como por exemplo: os rolos de papel higiénico, os detergentes, as embalagens de elixir, gel de banho e champô foram levados para um canto; as caixas de ovos, os pacotes de leite, as embalagens de azeite, cereais, bolachas, maionese, mostarda, iogurtes, manteigas, entre outros, foram colocados em cima da mesa e bancada da cozinha ou então arrumados na despensa e frigorífico.

Nota de Campo: 28 de maio de 2019

Depois de arrumarem os materiais, as crianças deram início às brincadeiras. Adotei uma atitude de observadora participante e estive atenta, de forma não intrusiva, a observar o que acontecia e como acontecia. Foi perceptível a forma como as crianças inventaram diferentes personagens e situações, assim como representaram as ações dos adultos, característica essa associada ao jogo simbólico. Através desta representação corporal do imaginário, a criança “pode imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e, assim, pouco a pouco, vai reconstruindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu” (Macedo, 2004, p. 10).

Passado um tempo comecei a envolver-me nas brincadeiras que estavam a acontecer. Sem ser intrusiva, questionei *diferentes crianças que função daria a um determinado objeto e como tencionariam brincar com o mesmo* (3.^a reflexão cooperada¹⁹). Esta iniciativa revelou-se necessária para uma melhor compreensão das suas explorações, da apropriação dos objetos e construção de significados, pois, tal como a educadora cooperante,

nunca consigo pensar o que eles vão fazer com aquilo, porque eles pegam e fazem coisas que nós nem imaginamos (entrevista à educadora cooperante B).

O jogo simbólico esteve presente nas ações das crianças, mas também nos seus diálogos quando tentavam recriar momentos do quotidiano. O brincar pode ajudar a criança a passar de ações concretas para ações com outros significados, avançando em direção ao pensamento abstrato, partindo do pressuposto que qualquer criança tem a capacidade de transformar e criar um objeto vulgar num outro criativo e autêntico, pois

mesmo uma coisa que é tão limitada em termos de utilização, eles conseguem imaginá-la com outra função (entrevista à educadora cooperante B).

¹⁹ Semanas de 29 de abril a 1 maio e 6 a 8 de abril de 2019

A seguinte figura 8 e nota de campo, traduz esse facto:



A J. foi a criança que se mostrou mais interessada em toda a atividade. Logo de imediato, assumiu o controlo, dizendo que era a “mãe da casa” e, organizou, com as restantes crianças, a área. A B. sugeriu construirmos uma casa de banho e, em grupo, criamos um espaço onde colocamos uma sanita, papel higiénico e outros produtos associados à divisão.

Nota de Campo: 28 de maio de 2019

Figura 8 – B. sentada na sua sanita improvisada.

As crianças quiseram construir uma casa de banho dentro da área, pois sentiram a necessidade de associar alguns dos materiais, bem como queriam igualar o espaço de brincadeira à realidade. Foi curioso observar a sua capacidade de autonomia em “fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 36) e, de entreajuda e “respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (idem, p. 40).

Desta exploração surgiram outras brincadeiras criativas (figura 9), como a que descrevo no seguinte episódio:



O L. pegou num tubo de cartão e em duas cápsulas de café e, autonomamente, foi buscar um tubo de cola e colou as cápsulas nas pontas do tubo. Perguntei-lhe o que era e ele respondeu-me dizendo que era a sua “espada de fogo”.

Nota de Campo: 28 de maio de 2019

Figura 9 – L. a construir a sua “espada de fogo”.

Refletindo sobre este episódio, compreendemos que o L. estava a criar um objeto de exploração recorrendo a materiais não-estruturados para preconizar a sua brincadeira. Para além da capacidade criativa do L. em olhar para um tubo de cartão e idealizar uma espada, o que mais me surpreendeu foi o facto de ter observado a sua convicção e empenho em querer modificar um objeto com o qual não estava satisfeito, a sua autonomia na realização desta tarefa e, acima de tudo, a sua perseverança quando percebeu, por experiência própria, que teria de deixar as cápsulas de café secarem ao tubo para, posteriormente, o utilizar nas suas brincadeiras. Segundo a educadora cooperante, esta atividade exploratória proporcionou à criança idealizar outras formas de utilizar um material e em simultâneo, desafios cognitivos, pois

quando eles têm uma ideia e vão testar aquele material, aquele material pode não encaixar logo naquilo que eles estavam a ver e vão ter de resolver aquele problema, vão ter de testar, vão ter que experimentar, às vezes, vão ter até de reformular aquilo que estavam a pensar (entrevista à educadora cooperante B)

Relativamente ao envolvimento e interesse das crianças, notou-se uma maior adesão por parte das meninas, que levaram a maioria dos materiais para a área do faz-de-conta. Esta situação não me surpreendeu, pois sabia que era uma das suas áreas de preferência. Apesar da capacidade de organização e arrumação, o excesso de materiais não-estruturados nesta área, tornou-a demasiado “cheia” e confusa o que levou a que, posteriormente, fosse necessário proceder a uma seleção. Ao refletir com a educadora sobre este aspeto, considerei importante abordar o grupo no momento do lanche e, em conjunto, chegarmos a um consenso e solução. Após chegarmos à conclusão de que a melhor solução seria retirar alguns destes materiais da área do “faz-de-conta” e distribuí-los por outras áreas, nomeadamente, a área da expressão plástica, a área da matemática e a área das construções, decidimos colocá-la em prática, no dia seguinte. E, porque “a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 25), tornou-se fundamental incluir o grupo nesta reorganização, a fim de se apropriarem da utilização do espaço e da localização destes materiais. A seguinte nota de campo relata isso mesmo, “pensar a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. vii):

(...) Apesar de eu estar presente nesta dinâmica, foram as crianças que decidiam entre si quais os materiais que deveriam sair e ficar na área. O meu papel era de observar e apoiar apenas quando necessário ou no esclarecimento de alguma dúvida.

As colheres, a panela, os elásticos e molas do cabelo, as caixas de plástico e de cartão (de cereais e de ovos) ficaram na área do faz-de-conta, assim como outras embalagens de plástico associadas à casa, como a manteiga, azeite, champô, detergente. Alguns rolos de papel higiénico ficaram na área, e outros, incluindo os mais compridos, foram levados para a área das construções, assim como alguns iogurtes líquidos e blocos de esferovite. O copo medidor e os funis foram levados para a área das ciências. As tampas de plástico, rolhas de cortiça, cápsulas de café foram levados para a área das matemáticas e área das expressões plásticas. Os tecidos, os novelos de lã e as molas da roupa foram levados para esta última.

Importa dizer que nem todas as crianças participaram nesta tarefa.

Nota de Campo: 29 de maio de 2019

Reconhecendo que estes materiais têm variadas funcionalidades, considerou-se oportuno permitir que as crianças os “misturassem” e os utilizassem em diferentes áreas, desde que os arrumassem novamente na(s) respetiva(s) área(s).

Dada a motivação, interesse e tempo de exploração por parte das crianças, considero que a atividade proposta foi bastante significativa. Na minha opinião, tanto a seleção dos materiais disponibilizados, como a estratégia utilizada para a sua introdução foram os mais adequados, pois, para além do motivo principal já evidenciado anteriormente, evitou conflitos que, eventualmente, poderiam surgir se todos estivessem focadas nesta proposta. Embora não tenha observado conflitos, foi importante estar física e emocionalmente disponível, numa postura de observadora participante, para apoiar as crianças nas suas descobertas e explorações e fomentando as relações sociais. Também de referir que foi essencial, não só para mim como para as crianças, respeitar a suas vontades e interesses individuais, aceitando que nem todas mostraram interesse e iniciativa em participar na proposta, dando continuidade às suas brincadeiras e explorações. Ao “criar uma atmosfera de liberdade na qual ela possa mover-se ao ensaiar, sentir e ser, em qualquer direção que desejar” (Rogers, 1985, p. 138) estou, na qualidade de futura educadora e adulta ciente, a aceitar a criança e a sua individualidade enquanto ser competente e responsável pelas suas decisões e atos.

5.2. “O que sabemos sobre os materiais não-estruturados?”

Em Educação de Infância devemos promover a participação das crianças, numa escuta atenta da sua voz, reconhecendo-as sempre como seres competentes e ativos, com o legítimo direito de manifestar a sua opinião, de se expressar livremente, de falar e propor ideias e, sobretudo, de ser ouvida (Convenção dos Direitos da Criança, 1989). Ao garantir-lhes estes direitos de cidadania, estamos a considerá-las como os principais agentes da sua aprendizagem e a dar-lhes a “[...] oportunidade de ser[em] escutada[s] e de participar[em] nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar[em] a sua aprendizagem e contribuir[em] para a aprendizagem dos outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Desta forma, encarar as crianças como sujeitos e agentes do processo educativo significa valorizar as suas experiências, os seus conhecimentos e as suas competências, a fim de desenvolver todas as suas potencialidades (idem). Observar o que fazem, o que dizem, como interagem e aprendem “constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (idem, p. 13) e, por isso, considere importante colmatar as duas primeiras intervenções com esta última que objetiva a compreensão por parte das crianças em relação aos materiais não-estruturados. Se por um lado a compreensão do ponto de vista do outro já se constitui por si só num desafio, por outro, a faixa etária enfocada torna-o ainda maior, uma vez que o discurso da criança expressa o seu modo particular de pensar.

As conversas informais não foram planificadas, mas foram intencionais e, realizaram-se no último dia do segundo momento de estágio. Organizei dois pequenos grupos para melhor registar a voz das crianças. O primeiro grupo era constituído por seis meninos e uma menina e, o segundo composto por oito meninas, perfazendo o total de catorze crianças. Na constituição dos grupos tive como referência o interesse das crianças que queriam participar. Neste sentido, não considere necessário incluir as vinte e uma crianças da sala, uma vez que nem todas mostraram interesse em participar. Importa, ainda, referir que este momento ocorreu no período da tarde durante o tempo de animação cultural e trabalho curricular participado pelo grupo, o que significa que aconteceu em simultâneo com outras atividades orientadas pela educadora cooperante. O espaço utilizado para a realização das conversas em pequeno grupo revelou-se um aspeto importante, pois precisava que fosse espaçoso e calmo. Para tal, aproveitei o facto de a outra sala de jardim-de-infância estar vazia naquele momento para lá realizar as conversas.

Ainda que estas conversas não tenham sido planeadas, foi minha intenção compreender o que as crianças tinham para me dizer sobre a exploração e brincadeira com os materiais não-estruturados. Este momento permitiu-me perceber o que pensavam sobre a oportunidade experienciada, a exploração de materiais não-estruturados que iriam ser integrados numa área da sala. Antes de iniciar a conversa, quer num grupo, quer noutra, considerei importante contextualizar e justificar a realização da conversa. Saliento que, a estrutura e complexidade das questões colocadas no desenrolar das conversas, acompanharam o ritmo de compreensão das crianças e o seu interesse.

Os brinquedos e os materiais não-estruturados utilizados (avião, camião, puzzle, tubo de cartão, molas da roupa, conchas e utensilio de cozinha) apoiaram os momentos da conversa e, a distinção entre materiais estruturados e materiais não-estruturados.

Destaco de seguida o que as crianças disseram quando lhes perguntei “o que são materiais não estruturados?”: *materiais reciclados* (C.); *são brinquedos* (Ev.); *podemos ser o que nós quisermos com essas coisas* (C.). Ainda, a exploração e utilização destes materiais permitem *fazer muitas coisas* (B.; Ev.), *montes de coisas* (Be.), *fazer tudo* (J.), *ter muitas funções* (B.). Precisamos apenas ter *cabeça para pensar* (P.), *inteligência* (P.) e *imaginação* (P.; R.; Ev.; J.; G.; Be., C.).

As crianças, referiram que um tubo de cartão pode-se transformar numa variedade de coisas, nomeadamente, um *túnel* (B.); um *braço do robot* (M.); um *telefone* (B.), uma *espada* (C.; B.; En.); uns *binóculos* (H.), um *microfone* (B.); uma *régua* (G.); *dá para martelar* (Ev.); um *nariz do Pinóquio* (Ev.).

Refletindo sobre o que as crianças disseram, compreendi que facilmente “atribuem novos propósitos e significados aos objetos” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 144) e constroem diversificados brinquedos desde que lhes ofereçamos materiais não-estruturados que potenciam a imaginação, a criatividade, “o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objectos” (Amabile, 1996, cit. por Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p. 42).

Com o segundo grupo, a dinâmica foi diferente. Para além da conversa, iniciei uma proposta de um jogo que consistia em separar os materiais estruturados (brinquedos de diferentes áreas da sala) dos materiais não-estruturados. Fiz duas equipas para melhor compreenderem as diferenças características entre ambos os materiais: *Vamos fazer duas equipas, a dos materiais estruturados e a dos materiais não-estruturados. Os materiais que têm apenas uma função, ficam aqui (lado direito) e os que têm mais que uma função e que dão para fazer outras coisas ficam aqui (lado*

esquerdo) (conversa informal com as crianças – Grupo 2). As crianças tiveram facilidade em separar os materiais de acordo com as características dos mesmos (figura 10).



Figura 10 – Separação dos materiais estruturados dos materiais não-estruturados.

Esta estratégia, proporcionou um momento lúdico e interativo entre crianças, aumentou o seu interesse pela proposta, assim como facilitou a compreensão sobre a temática da conversa. Atividades desta natureza, possibilitam às crianças a “desenvolver as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (cooperação ou oposição)” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44). Na realização da tarefa proposta, as crianças cooperaram entre si no processo de aprendizagem, ao demonstraram comportamentos de apoio e entajuda, por iniciativa própria, umas pelas outras. De seguida uma maneira a exemplificar este facto, mobilizo uma ínfima parte da conversa referente à separação dos materiais baseada nas suas características:

Estagiária: E as conchas, materiais da Natureza? C.: Do tubo. B.: Tubo? Estagiária: E., as conchas vão para a onde? E: Para aqui. (materiais estruturados) Estagiária: O que vocês acham? C.: Não! É para aqui (materiais não-estruturados).

Através da análise minuciosa destes episódios, compreendo que investigações desta natureza são,

antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora (Vasconcelos, 2016, p. 97).

Partindo desta premissa que assume que as crianças devem estar no centro do currículo, sendo “sujeitos que têm voz própria, pelo que terão de ser consideradas com muita seriedade, devem ser ouvidas e deve ser captado, com toda a atenção e rigor, o que dizem, sentem, fazem, inventam, brincam” (Correia, 2018, p. 17), considerei pertinente incluir neste relatório as conversas informais com as crianças colocando, desta forma, os processos de escuta das suas vozes como um dos principais instrumentos de recolha de dados para a investigação.

Esta escuta atenta das crianças contribuiu para as minhas reflexões enquanto investigadora e para compreensão do estudo desenvolvido relacionado com a exploração de materiais não-estruturados. O envolvimento por parte das crianças, quer nas conversas quer no jogo, foi muito positivo, na medida em todas as crianças estavam descontraídas, participaram na conversa, deram a sua opinião e trocaram ideias, cooperaram e experimentaram uma atividade nova. Apesar de nem todas as crianças terem participado de igual forma, penso que houve um crescendo no à vontade por parte daquelas que inicialmente se mostravam mais reservadas e com vergonha de intervir. A minha atitude foi sempre de disponibilidade, de apoiar, de escutar atentamente e observar o desenrolar da conversa e da proposta, incentivando as crianças a darem a sua opinião, sem insistir caso não quisessem cooperar, pois acredito que, por vezes, “a melhor coisa que se pode fazer para ajudar na aprendizagem é se afastar e deixar a criança experimentar” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 35).

Saliento que, o conhecimento que já tinha sobre as crianças no momento destas conversas, foi determinante para considerar, além da sua fala, os silêncios, que em alguns momentos eram acompanhados de expressões variadas como gestos, sorrisos ou caretas.

Termino, evidenciando, novamente, que estas conversas contribuíram para compreender as ideias das crianças relativamente aos materiais não-estruturados e suas potencialidades, como também acabou por impulsionar a definição do título deste relatório de projeto, *dá para fazer...* (estagiária), *tudo* (R.), *mil coisas* (Be.).

5.3. “(Re)pensar e (re)organizar a área do faz-de-conta”

No regresso ao contexto de jardim de infância, deparei-me com a falta de materiais não-estruturados na sala. Num primeiro momento, tornou-se pertinente compreender se a educadora cooperante tinha dado continuidade ao trabalho desenvolvido por mim no primeiro momento de estágio e se, efetivamente, pretendia incluir materiais não-estruturados na sala. Uma vez que o segundo momento de estágio ocorreu em outubro, apercebi-me que não era descuido ou desinteresse por parte da educadora em não disponibilizar estes materiais às crianças, mas sim porque acreditava que estes teriam de ser introduzidos no decorrer do ano e quando o grupo revelasse interesse e/ou necessidade de os ter bem presentes no seu espaço, salientando que

a conceção de criança é aquela que nós temos e queremos desenvolver, é aquela que está, à partida, quando pensamos no espaço, portanto, um espaço para eles serem autónomos é sempre um espaço onde eles possam circular à vontade, não haver muitas barreiras e os materiais estarem acessíveis e à altura deles (entrevista à educadora cooperante B).

Percebendo a situação, mas estando consciente que o estágio tinha a duração de 2 semanas, tentei perceber que materiais estavam disponíveis e se estavam ao alcance da criança, possibilitando brincadeiras espontâneas. O meu objetivo era compreender se era pertinente introduzir materiais não-estruturados na sala, e em que áreas.

Observei as rotinas e dinâmicas do grupo, reparei que as crianças deste grupo, comparativamente ao grupo do ano letivo anterior, escolhiam pouco a área do “faz-de-conta”. Consultei o mapa de atividades mensal e percebi pelos registos que, efetivamente, a área do faz de conta (segunda coluna) era pouco escolhida, tal como se pode observar na figura seguinte:

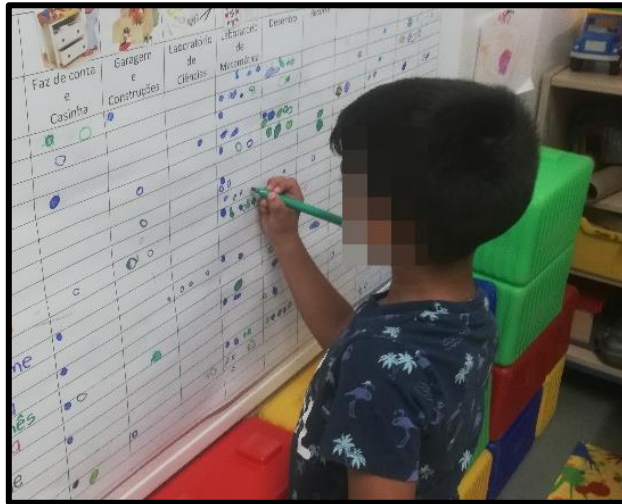


Figura 11 – Mapa de atividade do mês de outubro

Perante esta evidência falei com a educadora cooperante. A nota de campo que se segue retrata este momento:

Hoje, após 3 dias de observação e reflexão sobre o assunto, decidi questionar a educadora sobre o porquê de as crianças não irem para a área do faz-de-conta. Esta respondeu-me, sorrindo – “Sim, é verdade, já tinha reparado, mas sabes porquê, certo?”. Pois bem, aparentemente, as crianças tinham-se acostumado, ainda que por pouco tempo, aos materiais não-estruturados que lhes tinha disponibilizado e que, por sua opção, os tinham levado para aquela área. Visto que muitos deles ficaram danificados devido ao uso, a área não continha praticamente materiais deste género. Confesso que estou admirada por este ser o principal motivo, mas a verdade é que mais de metade do grupo permaneceu de um ano letivo para o outro... Este desinteresse pela área foi comum a muitas crianças! A presença destes materiais teve o impacto que eu queria que tivesse no grupo e, por isso, não posso ficar indiferente a isso. Tenho de fazer alguma coisa para cativar novamente esse interesse pela área.

Nota de Campo: 16 de outubro de 2019

Antes de decidir como e quando intervir, procurei questionar o grupo em reunião de conselho da manhã sobre o porquê de não escolherem a área do “faz-de-conta” e o que poderíamos fazer, enquanto grupo, para que a área se tornasse do seu interesse. Segue o seguinte registo de parte da conversa:

(...) a C. e da B. (duas das crianças que permaneceram no grupo de um ano para o outro e que passavam imenso tempo naquela área no ano anterior) disseram-me logo que faltava qualquer coisa. A seguir, perguntei-lhes se o motivo que as levava a não procurarem a área era porque as amigas do ano passado já não estavam lá... Pensando eu que poderia ser o principal motivo, a C. diz-me, com toda a convicção, que tinha muitas saudades delas, mas que o problema da área era de não estar completa, pois faltavam os “materiais da casa” que eu lhes tinha oferecido.

Nota de Campo: 22 de outubro de 2019

Esta conversa com as crianças foi determinante para a minha intervenção motivando-me a intervir na reorganização da área do faz-de-conta introduzindo materiais não-estruturados, com o intuito de enriquecer o espaço e torná-lo mais interessante de forma a potenciar a escolha das crianças para as suas brincadeiras.

Optei por introduzir novamente diferentes materiais não-estruturados²⁰, nomeadamente embalagens de cartão e plástico, caixas de armazenamento de alimentos, blocos de esferovite, garrafas de plástico, tampas, cápsulas de café, caixas de ovos, caixas de plástico, colheres, rolos de cartão, entre outros, com a diferença de que, desta vez, os materiais foram expostos diretamente na área do faz-de-conta ao alcance das crianças (figura 12).



Figura 12 – Introdução de alguns materiais não-estruturados na área do “faz-de-conta”.

²⁰ Apêndices XV e XVI

Importa referir que só foi possível colocar os materiais não-estruturados na respetiva área ao final do dia de sexta-feira, último dia de estágio. O facto de a conversa informal com o grupo não ter sido previamente planeada e se ter realizado no dia idealizado para a realização desta intervenção, interferiu com a gestão e planificação para a introdução destes materiais não-estruturados. Devido a este fator, tive de arrumar os materiais na área sem a participação das crianças, porém organizei-os de forma a estarem bem visíveis e ao seu alcance. Desta forma e, após refletir sobre o assunto, considereei que as conversas informais com as crianças serviram como mote introdutório para esta intervenção, uma vez que os materiais não-estruturados foram introduzidos na área do “faz-de-conta” depois do término das conversas. Ressalto o facto de não ter comunicado ao grupo quando iria colocar os materiais ou se iria colocar, sequer. Assim, considero que o elemento surpresa, apesar de não ter sido planeado, constituiu-se como uma mais-valia não só para as crianças, quando na segunda-feira se aperceberam da existência destes materiais na respetiva área, como também se revelou fundamental para analisar todos os passos realizados durante a intervenção e para refletir sobre flexibilidade inerente e soluções propostas.

A forma como expus os materiais não-estruturados e consequente reorganização objetivou despertar nas crianças uma maior curiosidade e necessidade de exploração direta com os materiais. Fiz uma seleção cautelosa dos materiais de maneira a não introduzir uma quantidade excessiva, mas sim uma quantidade adequada e suficiente, com a intenção de serem introduzidos outros à medida que estes se iam danificando.

Infelizmente, importa mencionar que, devido à duração do estágio, não tive a oportunidade de observar diretamente o impacto que esta proposta teve no grupo, assim como o desenrolar das suas brincadeiras nesta área. Contudo, realço que após o término do estágio, o contacto constante com a educadora cooperante manteve-se também com esse intuito, de ter um *feedback* diário sobre o que acontecia – se as crianças escolhiam a área do faz-de-conta, se faziam e como faziam a exploração dos materiais, como interagiam e que significados davam aos materiais.

Analisando as fotografias e vídeos gravados pela educadora na semana seguinte, compreendi que os materiais selecionados e disponibilizados despertaram interesse nas crianças que começaram a escolher a área do faz-de-conta e, em simultâneo, utilizaram e recriaram “o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 54).

Compreendi que as crianças se sentiram mais motivadas em escolher a área, bem como curiosas com as oportunidades que os materiais não-estruturados proporcionavam. A forma como disponibilizei os materiais, provocou nas crianças uma vontade de querer brincar, explorar, experimentar e investigar e, isso foi visível, posteriormente, nas suas brincadeiras e representações de situações diárias através da apropriação destes materiais. Grande parte destes materiais foram explorados e integrados em brincadeiras, dando-lhes os mais variados significados, como atentemos no episódio seguinte mobilizado de um vídeo gravado pela educadora cooperante:

A D. estava no cabeleireiro a tratar do cabelo à amiga e usou os rolos de cartão como rolos do cabelo, dizendo: “é para fazer caracóis como a minha faz”.

A E. pegou na caixa de ovos e disse muito entusiasmada – “olha, é uma caixinha para guardar os meus tesouros da natureza”.

A M. pegou na embalagem da manteiga e disse – “vou guardar as pulseiras aqui para não se perderem”.

O G. pegou nas tampas fingindo que eram moedas, afirmando – “já temos dinheiro para dar na mercearia. Os amigos já podem vir comprar as nossas frutas e legumes, porque agora já são ricos”.

Nota de Campo: 28 de outubro de 2019

A presença desta categoria de materiais revela-se como uma mais-valia e um incentivo a novas explorações, ao ponto de serem imprescindíveis para o desenvolvimento das brincadeiras espontâneas das crianças, na medida em que “reinventados, [potenciam] novas possibilidades, a construção e reconstrução de cenários, o jogo simbólico e a rememoração de experiências passadas, transformando-as segundo a sua perspetiva e regras do jogo” (Vale, 2013, p.12). Assim, partilho da mesma opinião da educadora ao afirmar que

a aprendizagem desenvolve-se muito mais com um material não-estruturado, porque os obriga a agir mais sobre os materiais, a encontrar soluções e ter uma criatividade maior do que um material que é dado para uma determinada função (entrevista à educadora cooperante B).

Ainda de acordo com Fochi (2015, p. 132),

esse tipo de descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central, fato que potencializa sua aprendizagem, e ocorre por meio da sua ação de poder

iniciar a investigação sobre os materiais dos “conflitos” causados pelos materiais durante as tentativas de combinações feitas entre eles e / ou com receptáculos, do prazer do êxito ao efetivar soluções nas combinações, da relação física com as propriedades do material disponível, da escolha de posturas para as atuações com o material e, com isso, tendo um papel importante na concentração das crianças.

A ação das crianças no manuseio deste tipo de materiais parece “ser sempre o início para inventar, produzir, fazer algo inimaginável e surpreendente, muitas vezes, com aquilo que faz parte do cotidiano” (Fochi, 2015, p. 132). Tonucci (2008, p. 11, cit. por Fochi, 2015, p. 132) partilha da mesma ideia, dizendo que “tudo aquilo com que se faz algo, que se serve para produzir, para inventar, para construir”. Se por um lado, os materiais não-estruturados parecem ser simples por não representarem um brinquedo com uma finalidade concreta, por outro, os significados atribuídos pelas crianças a estes materiais potenciadores de brincadeiras constituem-se como motivo para manter o interesse e “prender” a atenção durante a livre exploração.

Nas situações observadas enquanto manuseiam os materiais não-estruturados, as crianças deparam-se com a oportunidade de, gradualmente, perceberem o que conseguem ou não carregar, descobrem noções de leve, pesado, grande, pequeno, cheio, vazio, entre outras, tudo em situações de brincadeira. Assim, torna-se essencial contemplar a curiosidade das crianças, instigando-a de forma qualificada a utilizar os seus sentidos, a fim de promover o uso do pensamento de forma criativa e de potencializar aprendizagens significativas de forma livre e autônoma.

6. Balanço global das intervenções

No que concerne às intervenções em jardim de infância, as estratégias centraram-se, fundamentalmente, em disponibilizar às crianças uma variedade de materiais não-estruturados com o intuito de proporcionar momentos ricos de exploração potenciadores de aprendizagens significativas. Partilho da mesma opinião da educadora cooperante quando esta refere que

os materiais não-estruturados são aqueles que te vão abrir mais a ideia, e vão abrir mais as possibilidades de serem utilizados de forma diversa (entrevista à educadora cooperante B).

Acredito que todo o trabalho desenvolvido tenha sido reconhecido e valorizado tanto pelas crianças, como pela educadora cooperante e restantes elementos das duas equipas pedagógicas, visto que as atividades foram realizadas em anos letivos distintos. Foi gratificante perceber, uma

vez mais, que estes materiais contribuem, efetivamente, para o conhecimento e desenvolvimento das crianças. A sua acessibilidade não só oferece uma “utilização autónoma” (Zabalza, 1998, p. 247), livre e autêntica, como também “maiores possibilidades de independência e autonomia” (idem). Ainda, a sua presença e variedade tem a capacidade de estimular e proporcionar atividades diferenciadas. Com as intervenções das crianças, os materiais não-estruturados transformaram-se “em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas” (Meirelles, 2016, p. 16) e, isso, foi observável nas atividades planeadas, na medida em que as crianças criaram brincadeiras diversas em torno dos materiais não-estruturados introduzidos, não só na área do “faz-de-conta”, como também na área das construções, na área da matemática e na área da expressão plástica.

Assim, considero pertinente e indispensável que as crianças, desde muito cedo, tenham a oportunidade de conhecerem e contactarem com materiais diversificados provenientes do seu quotidiano, pois o seu contacto precoce com estas ferramentas permite-lhes explorar as suas habilidades criativas, ampliar possibilidades e fazer novas descobertas (Majem, 2010).

O desenvolvimento da motricidade também está, fortemente, aliado à exploração de materiais não-estruturados. As crianças têm um espírito de descoberta e, tudo o que se encontra ao seu redor apresenta um nível de curiosidade, podendo ser “perceptivo e sensorial, motor, táctil e experiencial” (Zabalza, 1992, p. 126). Ao explorarem o material, as suas características e propriedades a fim de descobrirem qual a sua função, estão a apropriar-se dele através dos seus sentidos. Assim, o que utiliza e a forma como utiliza é fundamental para o desempenho do seu corpo com o objeto.

Tal como referi anteriormente, é um facto que as crianças incluem materiais não-estruturados em atividades e brincadeiras diferenciadas. *O mesmo material pode ser apresentado de diversas formas e assim criar uma infinidade de brincadeiras e atividades* (3.^a reflexão cooperada²¹). Exemplo disso, evidencio o tubo de cartão. Este objeto que, aparentemente, é simples, gratuito e facilmente acessível pelo adulto, para as crianças é um objeto, igualmente, apelativo, mas por razões distintas. Estas

usam aquilo para inúmeras coisas [...] para fazer torres de altura, para enfiar nos braços e fazerem de robot ou até para fazer de espadas, [...] para fazerem

²¹ Semanas de 29 de abril a 1 maio e 6 a 8 de abril de 2019

túneis para os carros, de alavanca, portanto utilizam para inúmeras funções e são uns meros tubos de cartão (entrevista à educadora cooperante B).

Goldschmied e Jackson (2006) referem que as crianças descobrem e alcançam a compreensão de algo espontaneamente quando lhes são disponibilizados materiais para tal. Ainda, Òdena (2010) cita que a brincadeira heurística aproveita as ações espontâneas das crianças, da mesma forma que contribui para o estruturamento do seu pensamento, linguagem, relações pessoais e ações.

Também importa mencionar as fragilidades sentidas e sua resolução no decorrer de todo este processo, destaco duas que se revelaram comuns a ambas as intervenções. A primeira diz respeito à dificuldade em gerir a minha constante vontade de intervir com a postura de observadora participante. Realço que esta dificuldade se revelou como sendo bastante desafiante, na medida em que considero que o educador “não deve intervir constantemente, mas sim estar atento e intervir de forma adequada, reconhecendo os sentimentos das crianças” (Fernandes, 2016, p. 74). Contudo, só me apercebi que estava a ser intrusiva após ter visualizado os primeiros vídeos gravados da primeira a intervenção. Ao refletir à posteriori, percebi que tinha de modificar a minha atitude, assim como reconheci que uma manter uma postura de observadora participante se trata de uma tarefa extremamente difícil. Apesar de não ter perturbado as brincadeiras das crianças, reconheço que poderia ter sido menos intrusiva, isto é, permitir que o momento fluísse naturalmente e interagir somente quando necessário, sem esquecer o olhar atento sobre todas as interações que ocorriam e como as crianças exploravam os materiais. Destaco a importância da observação enquanto ferramenta em educação de infância, na medida que foi crucial para conseguir ter uma maior e melhor perceção dos acontecimentos, nomeadamente, que utilização davam as crianças aos materiais não-estruturados disponibilizados, que funcionalidades diversas lhes atribuíam, como os exploravam e como os integravam nas suas brincadeiras. No Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, está referido que é através da observação das crianças que o educador de infância realiza “uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”. Neste sentido, reconhecendo que “a observação das crianças [é] um instrumento essencial da avaliação, esta não pode assentar numa observação informal, exigindo um processo intencional e sistemático, que implica registos, que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos” (Cardona & Guimarães, 2013, p. 52). Ainda, segundo as OCEPE, “a observação e o registo permitem recolher informações para

avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Outra fragilidade que considero relevante destacar foi o facto de, por vezes, não conseguir avaliar a criança e as aprendizagens que estavam a ser adquiridas com a atividade que estava a desenvolver, mas sim, avaliar o grupo e a sua envolvência. Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 18) referem que

a atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o (a) educador (a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em companhia.

Deste modo, compreendi que avaliar as atividades e os acontecimentos vividos com o grupo é a melhor forma de investigar a nossa prática, pois sempre que investigamos e refletimos estamos a avaliar, como que se tratasse de um ciclo que começa e recomeça sempre que se pretende melhorar a aprendizagem para ampliar os nossos conhecimentos. Incluir as crianças no “planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19).

Para além da análise detalhada dos vídeos gravados foi, igualmente, importante incluir o grupo no processo de avaliação, ou seja, perguntar-lhes o que achavam da proposta realizada, nomeadamente, se sentiram dificuldades, se a proposta tinha sido interessante. Não me alonguei muito nas questões colocadas, porém, as suas respostas contribuíram para que eu realizasse uma avaliação mais integra e fidedigna.

CAPÍTULO IV

Considerações Finais

Este último capítulo representa, fundamentalmente, o fim de um percurso construído com dedicação, perseverança e empenho. É um espaço de balanço e reflexão retrospectiva sobre todo o processo de investigação realizado, cuja intenção é dar resposta à questão de partida, partilhar as aprendizagens e conhecimentos adquiridos, assim como as experiências vivenciadas e adversidades encontradas, posteriormente, ultrapassadas. É, portanto, imprescindível repensar todas as fases deste relatório, desde a escolha do tema da investigação e respetiva informação teórica, à prática em cada contexto e sua descrição e reflexão.

O projeto de investigação-ação visou compreender o modo como os materiais não-estruturados influenciam o desenvolvimento da criança e quais as estratégias a adotar a fim de otimizar a exploração e potenciar aprendizagens significativas.

Como potenciar a exploração de materiais não-estruturados em contextos de Creche e Jardim de Infância? - Esta foi a questão impulsionadora para as minhas pesquisas, reflexões e intervenções, porém também foi importante construir outras para melhor complementar a questão orientadora, nomeadamente: Como utilizar e mobilizar os materiais não-estruturados para otimizar o desenvolvimento da criança?; Qual a importância da existência dos materiais não-estruturados em contexto de creche e jardim-de-infância?; Qual a opinião das educadoras de infância sobre a utilização destes materiais na sua prática?; De que forma a criança explora os materiais não-estruturados?

Num primeiro momento, foi fundamental observar se as educadoras cooperantes utilizavam materiais não-estruturados no quotidiano das crianças. De seguida, após compreender que ambas as educadoras mobilizavam este tipo de materiais nas suas práticas, procurei perceber de que forma otimizavam o desenvolvimento e as aprendizagens da criança e, o modo como esta os explorava e porquê. Posteriormente, através da realização de entrevistas, compreendi a importância que as educadoras cooperantes atribuíam à exploração deste tipo de materiais, o porquê de os utilizarem, em que circunstâncias e onde os colocavam. Foi importante analisar, fundamentar, articular e refletir, detalhadamente, toda esta informação para uma melhor compreensão aquando a leitura do presente relatório.

O processo de investigação requer, então, muita disciplina, regularidade e flexibilidade por parte do investigador. É um percurso que tem, por vezes, limitações, desafios e/ou constrangimentos que acabam por influenciar direta ou indiretamente o estudo. Assim, passo a descrever alguns aspetos que se revelaram desafiantes e que, simultaneamente, me motivaram e facilitaram no momento da sua realização assim como, algumas adversidades com as quais me deparei ao longo da realização deste relatório, que originaram, efetivamente, inseguranças e medos e que consequentemente interferiram no decorrer da investigação.

Em primeiro lugar, destaco a escolha da temática a investigar. Esta fase inicial revelou-se um desafio, porém, antes de iniciar o primeiro momento de estágio em creche, já era de meu interesse investigar e construir conhecimento sobre a temática escolhida, uma vez que, atualmente em Portugal, a utilização e exploração de materiais não-estruturados em ambientes educativos ainda não é prática para alguns profissionais de educação e famílias. Desta forma, tornou-se

importante, num primeiro momento, compreender se de facto, seria uma temática transversal e, se se adequaria aos dois contextos educativos. Seguindo-se, de uma investigação mais pormenorizada acerca das potencialidades e benefícios inerentes à exploração deste tipo de materiais.

Saliento também a complexidade que é ser-se estudante, estagiária e investigadora, em simultâneo. Durante os períodos de estágio tornou-se difícil e, até mesmo desafiante, conciliar todos os procedimentos que uma investigação exige com as tarefas solicitadas pelos docentes das diferentes unidades curriculares e, ainda, com a vontade de usufruir na plenitude a experiência enquanto estagiária. De modo a rentabilizar o tempo, foi importante articular alguns trabalhos académicos com o tema da minha investigação a fim de, mais tarde, poder mobilizar essas observações e notas de campo para este relatório de projeto.

Outro desafio está relacionado com o enquadramento teórico, pois grande parte da investigação realizada acerca deste tema é traduzido do Brasil e incide-se, principalmente, em creche. Consequentemente, apesar de existir essa vertente positiva da escrita estar no português do Brasil, facilitando a sua leitura, são poucas as referências bibliográficas disponíveis à venda em Portugal e, por sua vez, é escassa a informação encontrada em bibliotecas municipais. De forma a contornar estas duas dificuldades tentei, por um lado, fazer várias e diferentes leituras de relatórios de projeto de investigação realizados em Portugal fazendo um paralelismo entre a informação que encontrava nos livros que tinha acesso com os documentos disponibilizados na *internet* e artigos facultados pela orientadora deste relatório. Relativamente ao facto de existir pouca informação neste âmbito em contexto de jardim de infância, optei por adaptar as minhas leituras às observações e registos realizados por mim no decorrer do estágio.

Por último, realço a dificuldade associada à seleção das intervenções a mobilizar neste relatório. Foram várias as atividades desenvolvidas por mim no âmbito da temática, quer em contexto de creche quer em jardim de infância e, por esse mesmo motivo, tornou-se difícil escolher quais as que melhor se adequariam a este estudo. Assim, as intervenções refletidas no capítulo III foram escolhidas segundo alguns critérios, nomeadamente, o envolvimento do grupo, a intencionalidade educativa baseada nas necessidades e interesses observados e, o impacto que teve a sua realização no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Apesar de a maioria das intervenções realizadas em jardim de infância estarem relacionadas com o espaço exterior, pois grande parte dos materiais não-estruturados presentes na sala eram elementos da Natureza, o que motivou a abordagem no capítulo I deste trabalho, optei por mobilizar três intervenções que estão interligadas.

Apesar dos momentos de estágio terem a duração de doze semanas cada um (dez semanas no 1.º ano e duas semanas no 2.º ano), não se revelou uma limitação para o meu estudo. Considero que foram momentos vividos com grande intensidade e, em certa parte complicado devido à complexidade em se ser investigadora, estudante e estagiária em simultâneo, como já referi anteriormente. Contudo, penso que o tempo é o suficiente para conseguimos criar relações de afetividade e confiança com as crianças e elementos das equipas pedagógica e educativa, compreender a rotina, a prática desenvolvida pela educadora cooperante e, “mergulhar” na nossa investigação.

No que respeita a estas experiências, tenho a afirmar que se revelaram pertinentes para o crescimento da minha identidade profissional e pessoal, pois através delas realizei aprendizagens essenciais que me irão auxiliar num futuro próximo, nomeadamente, reconhecer a importância de enfrentar novos desafios, aproveitar oportunidades oferecidas, conhecer novas formas de pensar, de cuidar e educar, ver o mundo através dos olhos dos mais novos e levar uma bagagem cheia e rica de novos conhecimentos.

Ao longo dos estágios, senti-me cada vez mais incluída e presente nas dinâmicas e nos tempos de cada criança, bem como comecei a ter uma maior perceção dos seus ritmos e potencialidades individuais, procurando adotar uma postura mais atenta e cuidadosa para algumas questões observadas na rotina do grupo. Neste sentido, pude desenvolver a minha capacidade de observação, compreendendo as ações observadas e, posteriormente, proceder ao registo, refletindo sobre o que foi observado.

De entre os mais variados aspetos positivos, destaco o modo que fui acolhida, tanto em creche como em jardim de infância. Toda a comunidade educativa, desde o corpo docente à equipa não docente, recebeu-me de “braços abertos” e isso contribuiu para um ótimo ambiente educativo e uma melhor inserção nos contextos. As equipas, desde o início do estágio, colocaram-me à vontade e a incluírem-me em todos os momentos de rotina, permitindo que me sentisse confiante, segura e integrada nos grupos, a fim de realizar um conjunto de aprendizagens gratificantes que contribuíssem para a minha formação profissional. Destaco a simpatia e preocupação que todos os elementos das equipas pedagógica e educativas tiveram comigo, em especial as educadoras cooperantes, que se demonstram recetivas e sempre disponíveis para responder às minhas intervenções e dúvidas. Outro ponto a salientar, é o facto de, quer em creche, quer em jardim de infância, as equipas solicitarem a minha opinião, valorizando-a e considerando-a como válida, elogiando positivamente as minhas intervenções e reconhecendo-me como parte integrante da

equipa e não como apenas uma estagiária. As reflexões cooperadas também se revelaram como sendo fundamentais na medida em que através destas consegui adotar uma atitude mais crítica e reflexiva sobre as minhas ações e prática pedagógica.

Reconhecendo que a construção da identidade da criança desenvolve-se a partir das suas interações, tentei, desde o início de ambos os estágios, construir e priorizar uma relação com todas as crianças. O sentido de si própria torna-se claro quando a criança cria um laço forte com quem a rodeia, estabelecendo, desta forma interações positivas. Estas interações positivas seriam conseguidas se eu as apoiasse nas suas conversas e brincadeiras, se as ouvisse com atenção e considerasse as suas observações como pertinentes. Ao agir dessa forma, permiti que a criança se sentisse mais confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos. Assim, através desta interação com as crianças começaram a reconhecer-me enquanto adulto preocupado e interessado em estruturar uma relação de parceria com base na afetividade, confiança e segurança. Ao longo das semanas, notei uma evolução nos seus comportamentos em relação à minha presença em sala. Os sorrisos convidativos, os olhares confiantes, os toques afetuosos começaram a existir a partir do momento que comecei a participar nas suas rotinas e a interagir de forma dinâmica nas suas brincadeiras e explorações livres, mostrando-me física e emocionalmente disponível para dar resposta às suas solicitações.

Os momentos de estágio, foram essenciais para observar, registar e implementar atividades relacionadas com a temática deste projeto de investigação-ação relacionado com os materiais não-estruturados. Os *feedbacks* recebidos pelas educadoras cooperantes foram sempre bastante positivos realçando o facto de este ser um tema pertinente e que fazia todo o sentido ser aprofundado, uma vez que ia ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de 1.º berçário e de jardim de infância. Neste sentido tentei, ao longo dos meus estágios compreender como é que os materiais não-estruturados influenciariam o desenvolvimento da criança e quais as estratégias a adotar a fim de otimizar essa exploração e potenciar aprendizagens significativas.

De acordo com a obra de Majem e Òdena (2010), a exploração de materiais não-estruturados potencia na criança a capacidade de concentração e atenção; de estruturar o seu pensamento; de aprender sozinha e por si mesmo sem depender de um adulto; de exploração variados objetos através dos cinco sentidos; de descobrir as propriedades e possibilidades de um determinado objeto; de imaginar e transformar a função de um objeto num outro. Coletivamente, estas explorações e brincadeiras com recurso a materiais não-estruturados, promovem um ambiente harmonioso que fomenta a concentração e a ação; o interesse da criança pelo outro e pelo que este desenvolve; e o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal. Já o educador, através de

uma observação atenta e não intrusiva, consegue ter um melhor conhecimento da criança e do seu ritmo, compreender a forma como explora a sua criatividade, como se envolve na brincadeira e como interage com os outros. Importa que esteja aberto a diferentes possibilidades e descobertas prazerosas feitas pelas crianças e, sobretudo, partilhe do mesmo fascínio pelo fator surpresa, pois só assim conseguirá refletir, positivamente, a sua prática pedagógica.

A brincadeira com materiais não-estruturados requer uma planificação e organização cuidada, tendo em consideração aspetos como o tempo, o espaço, os materiais e a dinamização da proposta. Se o educador organizar e gerir bem este momento, oferecendo materiais diversificados e tempo, se estiver disponível e atento, numa postura de observador participante, a exploração decorrerá fluidamente sem, ou com poucos, conflitos e num ambiente promotor de investimento e concentração.

Os materiais não-estruturados têm a particularidade de serem facilmente encontrados e, devido ao seu custo zero, torna-se uma das vantagens para que as famílias e os educadores ofereçam este tipo de materiais às crianças para as mais variadas brincadeiras. Apesar de os brinquedos convencionais serem na sua maioria materiais coloridos, sonoros, seguros, laváveis e duráveis, não podem nem devem ser os únicos materiais disponíveis para as crianças brincarem e explorarem. Não há necessidade de o adulto estar constantemente a comprar um grande número de brinquedos comercializados. Ao invés, poderá utilizar materiais que estejam em casa e/ou na natureza, materiais simples que apelam, de forma diferenciada, os sentidos da criança, proporcionando-lhe uma infinidade de momentos ricos de aprendizagem.

Ainda para promover a exploração de materiais não-estruturados, o educador deve estar consciente da importância da organização do espaço e respetiva seleção dos materiais e, essencialmente, do tempo que lhes dedica, de modo a possibilitar às crianças oportunidades de iniciarem as suas brincadeiras e interações, assim como de explorarem e apropriarem-se deste tipo de materiais. Deve, igualmente, possuir uma conceção de brincar como atividade essencial para o desenvolvimento holístico da criança, equilibrando as propostas de brincadeira orientada com a liberdade da brincadeira espontânea, tentando manter uma postura de observador participante. Só assim, conseguimos que a criança explore de forma livre, autêntica e diferenciada o material não-estruturado, desenvolvendo, desta forma, a sua capacidade criativa.

Considero, portanto, esta temática bastante interessante e pertinente porque, por um lado, é um facto de que as crianças passam cada vez mais tempo nas instituições educativas e, por outro, porque a existência de materiais desafiadores e potenciadores de aprendizagens significativas,

como é o caso dos materiais não-estruturados, revela-se como sendo um dos compromissos no desenvolvimento de práticas adequadas em educação de infância. Trata-se de criar ambientes ricos e estimulantes que permitam o desenvolvimento global das crianças (Zabalza, 1998). Assim, a organização dos materiais deve ser entendida como uma componente do processo de aprendizagem, na medida em que, quanto maior for a sua diversidade, maiores serão as oportunidades e possibilidades das crianças explorarem e de se envolverem em experiências diferenciadas (Malaguzzi, 2001). Ainda, reconheço que, quanto mais cedo esta temática for abordada, mais depressa se torna possível consciencializar as crianças para um mundo mais ecológico e, conseqüentemente, maior será a probabilidade de despertar a necessidade de prevenção e de reutilização. A exploração de materiais não-estruturados, além de proporcionar aprendizagens enriquecedoras, contribui para a transformação das gerações futuras, levando à mudança de comportamentos, valores e atitudes relacionados com a preservação do meio ambiente.

Tendo em conta o interesse das crianças por estes materiais, fui promovendo situações e propostas para a oferta e exploração destes objetos sensoriomotores, indo ao encontro do que também era esperado nesta prática. Desta forma, todas as minhas intervenções, quer em creche, quer em jardim de infância, mantiveram sempre como base o respeito pela opinião, necessidade e interesse das crianças, sendo essencial adotar uma postura de observadora participante a fim de observar as interações das crianças para, num momento posterior, refletir e avaliar as situações e, compreender quais as potencialidades da exploração de materiais não-estruturados.

O meu papel enquanto investigadora passou, primeiramente, por recolher e organizar estes materiais, seguindo-se, oferecê-los às crianças para se apropriarem deles e, explorá-los e incluí-los nas suas brincadeiras. Foi importante manter uma atitude atenta e observadora, intervindo apenas caso necessário. Assim, considero que a observação e posterior reflexão crítica sobre a prática pedagógica deva ser considerada como elemento chave para a constante evolução do trabalho de um educador de infância, permitindo um questionamento eficaz sobre as suas atitudes com o grupo de crianças, face a situações diferenciadas.

Para além do referido, estes momentos de intervenção direta constituíram-se como um processo contínuo de aprendizagem, da minha parte, a outros níveis, nomeadamente, na valorização do trabalho em equipa, pois não teria sido possível concretizar o que planeava sem o seu incansável apoio, e do contributo das crianças, logicamente. Fazer as planificações e implementar as respetivas atividades exigiu que desenvolvesse o meu pensamento crítico e a minha flexibilidade na ação, bem como a minha capacidade de agir na urgência do momento

(Perrenoud, 2008). Procedi, ainda, à reflexão e avaliação que, de acordo com Mendes (2005) “percorre contínua e sistematicamente as actividades diárias que constituem o acto educativo” (p. 9). Ainda segundo a Direção-Geral da Educação (2003),

avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Esta avaliação foi, maioritariamente, realizada através da observação intencional, que objetivava, acima de tudo, conhecer a criança integralmente, porém, tentei focar o processo de avaliação, não só nos resultados de aprendizagem, como também nas diferentes estratégias e materiais de intervenção utilizados, nos interesses das crianças e na adequação dos conteúdos ao seu nível de evolução (Sanches, 2005). Em jardim de infância, fiz ainda questão de, após cada atividade, questionar o grupo como considerava ter sido desenvolvida, nomeadamente, se sentiram dificuldades, se acharam a proposta interessante e se foi ao encontro dos seus interesses, contribuindo, assim, para uma avaliação mais íntegra e fidedigna. Em creche, apoiei-me, essencialmente, na observação das reações das crianças, na forma como exploravam os materiais, como interagiam e, no *feedback* recebido pela equipa pedagógica, que esteve sempre presente em ambas as atividades, e famílias.

Um dos aspetos fulcrais a realçar diz respeito à minha conceção de criança. Através da compreensão da criança, estamos a promover o desenvolvimento da sua autonomia, da sua autoestima, e a favorecer a construção do seu ser enquanto membro social, sendo importante consciencializar os educadores nas suas ações, promovendo assim que valorizem e escutem a criança, dando-lhe importância no seu próprio processo de aprendizagem. Post e Hohmann (2011, p. 101) concordam com esta ideia ao referirem que “um contexto de aprendizagem activa em funcionamento [é] um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as acções, as escolhas e as ideias das crianças”.

Acredito que todas as crianças são seres competentes que aprendem pela ação e, que necessitam de tempo e de um adulto disponível que apoie e coloque “andaimes” para desenvolverem as suas capacidades e colocarem em prática aquilo em que acreditam. São seres humanos ativos, autónomos e capazes, que estão constantemente a surpreender-nos, quer no desenvolvimento de alguma atividade ou na resolução autónoma de conflitos entre pares, quer na forma genuína e sincera como nos respondem a determinados assuntos, objeto esse que servirá, sempre, de reflexão. Considero fundamental

que os educadores estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, na medida em que, pode fornecer as informações necessárias para adaptar o ambiente educativo, as atividades e o apoio, de forma a contribuir para um desenvolvimento íntegro e de excelência. (Coelho & Tadeu, 2015, p. 113)

Só assim conseguiremos conduzir crianças autónomas, criativas, preocupadas e, sobretudo, teremos crianças felizes. Ainda que nos sejam apresentadas dificuldades, são a partir delas que devemos repensar novas forma de pensar e de agir, tentando fazer a diferença no presente, e representando um modelo para as crianças que por nós passarem. Desta forma, assumimos que o papel de um educador de infância influencia diretamente a construção de um futuro melhor.

De modo a terminar, concluo que esta investigação e todas as etapas realizadas foram muito gratificantes, sentindo-me expectante para novos desafios e para desenvolver na prática as aprendizagens que desta experiência resultaram. Para além do conhecimento construído relativamente à temática em estudo considero que adquiri muitas outras competências no que respeita o ser investigadora em educação, nomeadamente, a realização de notas de campo que serviriam de objeto de análise e reflexão para a construção deste relatório e a constante postura de observadora participante com a intencionalidade de otimizar o ambiente pedagógico, porque sem esta difícil capacidade nada teria sido possível. Representou, também, um momento intrínseco de reconhecimento do meu perfil profissional e das minhas certezas relacionadas com a educação, pois com o avançar deste processo, tinha como foco aprofundar os meus conhecimentos teóricos, vivenciar diferentes experiências e, refletir e superar as minhas maiores dificuldades, transformando-as sempre em conquistas merecedoras.

Acumular aprendizagens e experiências não implica ser uma boa educadora. Sinónimo de uma boa educadora é ter a vocação, é amar o que se faz, é desenvolver e aprofundar uma atitude reflexiva e interrogativa, de questionamento, de compreensão daquilo que fazemos ou que nos rodeia, é observar, é planear, é ter a capacidade de reconhecer que é uma profissão em que está em constante aprendizagem e que nunca é demais querer aprender algo desafiante e novo e, ainda, querer idealizar um “caminho” que é construído por nós tendo por base as nossas concessões e aquilo em que acreditamos, porque na realidade, tal como refere Malaguzzi (1999, p. 101), “estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”. Neste sentido, pretendendo continuar a crescer e a evoluir, dia após dia, a fim de me tornar uma educadora de infância consciente da importância da minha profissão e dos meus atos. Por fim, é com um imenso orgulho e alegria que encerro etapa da minha vida com o sentimento de dever cumprido e com o coração cheio de bons momentos e vivências a recordar.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A., Baptista, M., & Marques, L. (s.d.). A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância? pp. 1-6.
- 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
- Barbosa, M. (2006). *Por Amor e por Força - Rotinas na Educação Infantil*. São Paulo, Brasil: Artmed.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación - vol. 72*, 85-104.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, LDA.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1995). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. São Paulo: Artmed.
- 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.
- Braz, M. M., & Silveira, C. T. (2014). *O Espaço da Sala de Aula e a sua Organização como Elemento Constituidor/Potencializador das Aprendizagens na Educação Infantil*. Obtido em Março de 2019, de https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/9_o_espaco.pdf

- Buckingham, A. (2011). Em foco... Transformar o lixo num tesouro. *Infância na Europa* 21, 31.
- Cardona, M., & Guimarães, C. (2013). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicossoma.
- Carvalho, C. M., & Potugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Colás, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. Em L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill, (pp. 225-249).
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, I. M. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* (Tese de doutoramento). Obtido em 31 de maio de 2020, em Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>.
- Corsino, P. (2006). *O Cotidiano na Educação Infantil*. Brasil: Ministério da Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-380.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Direção-Geral da Educação. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Direção-Geral da Educação. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/convencao_direitos_crianca.pdf
- Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (2015). *As Cem Linguagens da Criança - Volume 1*. Brasil: Penso.
- Fernandes, A. M. (2006). 3. A Investigação-Ação como Metodologia. Em A. M. Fernandes, *Projecto SER MAIS*. Porto: Universidade do Porto. Obtido de

http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf

- Fernandes, M. L. (2016). A Promoção da Aprendizagem Ativa Suportada por um Ambiente que Promove o Envolvimento Parental. Em T. Sarmiento, *Juntos... Pela Criança na Creche!* (pp. 57-93). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância* (90), 35-37.
- Fino, C. (2001). Revista Portuguesa de Educação. *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*, 14(2), pp. 273-291.
- Fochi, P., (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*. Santana, Brasil: Penso Editora LTDA.
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-137). Lisboa: Porto Editora.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. São Paulo, Brasil: Porto Alegre, Artmed.
- 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.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Formação e Contributos: Workshop vivencial para pais e filhos - A Importância da Criatividade. *Cadernos de Educação de Infância, n° 88*, 41-46.
- Horn, M. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo, Brasil: Artmed.
- Horn, M. (2017). *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Horta, M. H. (Maio/Dezembro de 2016). *A Organização e a Gestão de um Ambiente "comunicativamente estimulante" à luz das novas OCEPE*. *Cadernos de Educação de Infância n° 108*, pp. 26-30.
- ISS (2005). *Manual de Processos-Chave: Creche*. Lisboa: ISS, I.P.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação*. Brasil: Porto Alegre: Artmed.
- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal, 17(1)* (pp. 7-21).
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget de Lisboa.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. *Cadernos de Educação de Infância, n° 90*, pp. 4-7. Lisboa, Portugal: APEI.
- Kishimoto, T., & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica*. Brasil: Ministério da Educação.
- Latalisa de Sá, A. (aneiro/Junho de 2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paidéia - Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC, 55-80*.
- Latorre, A. (2003). *La Investigacion-Accion*. Espanha: Grao.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2013). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas (5ª Edição)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Limites Invisíveis: Educação na Natureza. (2015). Coimbra, Portugal. Obtido em 30 de agosto de 2020: <http://limitesinvisiveis.pt>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.º ed., pp. 109-139). Lisboa: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Macedo, L. (dezembro 2003/março 2004 de 2004). *Faz-de-conta na escola: a importância do brincar*. In: Revista Pátio, Porto Alegre, nº3, p. 10.
- Majem, T. (2010) A Cesta dos Tesouros. Em T. Majem, P. Òdena, *Descobrir brincando*. São Paulo, Brasil: Autores Associados.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In: C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L. (2001). *A educação infantil em Reggio Emília*. Barcelona: Rosa SensatOctaedro.
- Matwieszyn, M. (2003). *A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposóficas e walloniana*. Brasil: Universidade Federal de Pernambuco. Obtido em 29 de outubro de 2020, de Repositório Digital da UFPE: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4748>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirelles, D. (2016). *Brincar Heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Porto Alegre.
- Meirelles, D., & Horn, M. (2017). O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. Em S. Albuquerque, J. Felipe, & L. Corso, *Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso: Lutamos pela Educação Infantil* (pp. 69-83). Brasil: Brasil.

- Mendes, L. (2005). Escola Moderna nº 24. *Avaliação: Um processo partilhado*, pp. 5-13.
- Miguel, F. (2010). *A Entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada*. Revista Odisseia, 11.
- Moreia, A. (5 de Maio de 2020). *Ética em Investigação Qualitativa: uma reflexão....*
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Lisboa: Câmara Municipal de Cascais; Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.º ed., pp. 141-160). Lisboa: Porto Editora.
- Òdena, P. (2010). A brincadeira heurística com objetos. Em T. Majem, & P. Òdena, *Descobrir brincando* (pp. 37-67). São Paulo, Brasil: Autores Associados.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). In: J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. vii-ix). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Papalaia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill
- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança - Volume 2*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Perrenoud, P. (2008). *Ensina: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Brasil: Artmed Editora.

- Pimentel, A. (2008). *A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural*. Psicologia da Educação (26), 109-133. Obtido em 3 de junho de 2020: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a07.pdf>
- Portugal, G. (2003). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roberto, M., & Gonçalves, M. (2009). *Proposta Curricular para Berçários*. Brasil: Prefeitura do Município de São José dos Campos.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Em Revista Lusófona de Educação (pp. 127-142).
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, M., Vieira, S., & Balbi, S. (2016). Cesto dos Tesouros: descobrir brincando. Em M. Silva, *Cesto dos Tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas* (pp. 8-15). Rio de Janeiro: Editora Albatroz.
- Silva, R. (2014). *A Organização do Espaço - O seu impacto na aprendizagem das crianças*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silveira, R. (2018). *Bebês, Brincadeiras e Natureza: Brinquedos não estruturados e naturais no cotidiano do berçário de uma creche privada no Município de Feira de Santana-Ba*. São Cristóvão, Brasil: Colóquio Internacional.
- Sinclair, H., Stambak, M., Lézine, I., Rayna, S., & Verba, M. (2012). *Os bebês e as coisas*. Brasil: Autores Associados.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Vale, M. J. (Jan-Abr de 2013). Cadernos de Educação de Infância. *Brincadeiras sem teto*, n.º 98, pp. 11-13. Obtido em 21 de outubro de 2020: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. (L. M. Editora, Ed.) Obtido em 09 de junho de 2020, de Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-aformac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). 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.

Zavalloni, G. (2009). Os direitos naturais das crianças. *Infância na Europa* 17, 28-29.

Legislação Consultada:

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Lisboa.

Documentos Institucionais Consultados:

Plano de Ação (2018/2020). Almada: Instituição A.

Projeto Educativo (2016/2020). Almada: Instituição A.

Projeto Pedagógico (2019/2020). Almada: Instituição A.



Projeto Educativo (201/2018). Setúbal: Instituição B.




Regulamento Interno (2018): Almada: Instituição A.




Regulamento Interno (2015). Almada: Instituição B.

Apêndices

Apêndice I: Exemplos de notas de campo registadas nos contextos de Creche e de Jardim de Infância, relacionadas com o tema do projeto de investigação.

Contexto de Creche		
Data/Nome da Atividade	Notas de Campo	Registo Fotográfico
<p>Sala, 22 out. 2018</p> <p><u>Exploração de colheres</u></p>	<p>Nota de Campo 1: Enquanto algumas crianças estavam a dormir, foram oferecidos à M., à B. e ao G. colheres de diferentes tamanhos, formatos e cores. A B. não revelou interesse, optando simplesmente por observar os amigos. A M. explorou as colheres todas, tanto quanto pôde, levando à boca aquelas que conseguia, mas com alguma preferência nas colheres de inox porque eram as mais frias. O G. focou-se apenas em duas, produzindo sons ao bater uma na outra.</p>	
<p>Sala, 23 out. 2018</p> <p><u>Exploração do arco sensorial</u></p>	<p>Nota de Campo 2: A M. e o E. ainda não gatinham. Foi-lhes dado o arco sensorial para o explorarem. A M. tentou puxar os diferentes materiais para ver se saíam, já o E. optou por levar alguns à boca. À medida que ia rodando o arco, percebi que a M. revelou ter mais interesse nas fitas e tecidos tule e o E. aparentou gostar mais das esponjas de banho.</p>	

<p>Sala, 6 nov. 2018</p> <p><u>Exploração de materiais não-estruturados</u></p>	<p>Nota de Campo 3: O R., o L. e a M. estavam a brincar com os materiais não-estruturados presentes em sala. A dada altura, a M. pega em duas tampas e começa a batê-las uma na outra ao som da música que estava a tocar na rádio. O R. olhou para a M. e sorriu, pegou em duas embalagens de iogurte líquido e imita a M. O L. que estava longe da brincadeira, observa e aproxima-se tentando tirar as tampas à M., mas ao ver que esta não lhe queria dar, voltou costas e foi pegar nas embalagens de iogurte líquido e tentar imitar o R..</p>	
<p>Sala, 19 nov. 2018</p> <p><u>Exploração de guizos/chaveiros</u></p>	<p>Nota de Campo 4: O L., de todas as crianças, foi aquele que revelou mais curiosidade e entusiasmo e que, consequentemente, se envolveu mais na atividade, explorando os guizos através dos seus sentidos. Explorou com as mãos e com a boca, achocalhava e divertia-se com o som que produzia, e ainda escolheu o seu preferido – a colher de pau com as chaves penduradas.</p>	
<p>Sala, 21 nov. 2018</p> <p><u>Exploração das embalagens das toalhetas</u></p>	<p>Nota de Campo 5: O L. sempre teve um fascínio em mexer nas embalagens das toalhetas durante a sua higiene, portanto a educadora e as auxiliares acharam que deveriam colocar algumas na sala para as crianças explorarem livremente, pois era algo com o qual estavam familiarizadas. O L., muitas das vezes era o primeiro a espalhar estas embalagens que estavam num cesto, no chão, passando minutos a explorá-las, sozinho.</p>	



<p>Exterior, 4 out. 2019</p> <p><u>Um balde que passou a ser um chapéu</u></p>	<p>Nota de Campo 6: O G. andava com um balde pequeno de um lado para o outro, até que lhe perguntei o porquê. Ele não me responde e eu volto a perguntar: Eu: isso parece-te com o quê? (G. mete o balde na cabeça, imaginando um chapéu).</p>	
<p>Exterior, 7 out. 2019</p> <p><u>Um pneu que passou a ser uma piscina</u></p>	<p>Nota de Campo 7: Em momento de brincadeira no exterior a L. pede-me ajuda para levantar o pneu. Ajudei-a, mas questiono-a: Eu: Vais levar para aonde? L.: Para ali (e aponta). Para a minha casa. Eu: Mas é para quê? L.: É a minha piscina.</p>	
<p>Exterior, 8 out. 2019</p> <p><u>O carro do grupo</u></p>	<p>Nota de Campo 8: Os pais do L. construíram um carrinho com recurso a um cesto da roupa e ofereceram ao grupo. Durante dias, este carro foi o foco das brincadeiras das crianças. A partilha, o trabalho em equipa, o envolvimento e a confiança foram cada vez mais evidentes, sempre acompanhados com boa disposição, alegria e gargalhadas genuínas.</p>	




**Exterior, 9 out.
2019**

Exploração da
areia da praia


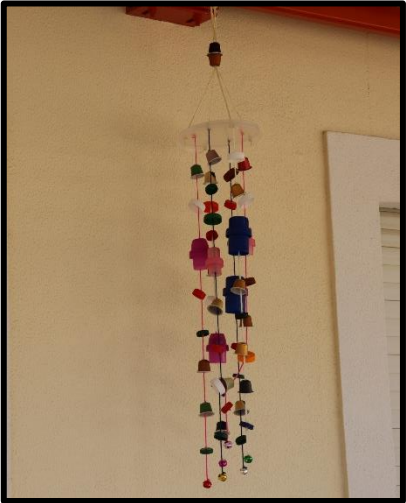
Nota de Campo 9: Levei para a sala uma caixa com areia e diferentes utensílios para a explorarem, nomeadamente, tampas, colheres, funis, caixinhas, etc. Em conversa com a equipa optou-se por levar a caixa para o exterior a fim de as crianças explorarem a areia da praia, livremente. O entusiasmo foi imenso, mas tal como todas as atividades, nem todas as crianças apresentam o mesmo interesse. A M. talvez por nunca ter visto areia da praia, foi a criança que mais tempo teve em volta da caixa. O E., por sua vez, achou que poderia comer a areia, e após levar uma colherada à boca, apercebeu-se que não era assim tão bom como achava, porém, voltou a repetir a ação. A M. passou imenso tempo a tentar decifrar a dinâmica do funil, pois enchia-o com uma tampa, mas a areia saía sempre por baixo. Já o F. desenvolvia conceitos como encher e vaziar, pois, enchia uma tampa com areia e transportava para o copo de iogurte e assim, sucessivamente. Havia outras crianças que levaram a areia para outras zonas e o H., reclama que assim a caixa iria ficar sem areia. Neste sentido, optou como estratégia usar um recipiente de plástico como transportador de areia de um lado par ao outro.



Contexto de Jardim de Infância		
Data/Nome da Atividade	Notas de Campo	Registo Fotográfico
<p>Sala, 7 mai. 2019</p> <p><u>Brincadeira com tubos de cartão</u></p>	<p>Nota de Campo 1: O L., o S., a B. e o G. estavam a brincar com os tubos de cartão que estavam disponíveis na área das construções. Após alguns minutos a observar, questionei-os sobre as múltiplas funções que estavam a dar aos tubos.</p> <p>Eu: L., os teus tubos são o quê?</p> <p>L.: São tubos de mau.</p> <p>Eu: São os teus braços?</p> <p>L.: Sim.</p> <p>Eu: E tu S.?</p> <p>S.: Os meus são tubos do bem. Sou um robot.</p> <p>Eu: E tu B.? O teu tubo é o quê?</p> <p>B.: Um martelo. Eu sou uma menina.</p> <p>G.: O meu é uma espada de fogo.</p> <p>(risos).</p>	
<p>Sala, 13 mai. 2019</p> <p><u>Exploração da caixa de cartão</u></p>	<p>Nota de Campo 2: Para a construção do fantocheiro, levei uma caixa de cartão, cuja suas dimensões fizeram despertar a curiosidade do grupo após ter chegado à sala. Deste momento, surgiu uma infinidade de brincadeiras espontâneas, criativas e prazerosas para aqueles que fizeram da caixa um motivo para “dar asas” à imaginação:</p> <p>Eu: O que é que vocês estão a fazer aqui dentro?</p> <p>(risos)</p> <p>L.: Estamos escondidos!</p>	

	<p>Eu: Pois, isso já eu vi. Já estão aqui há algum tempo... Estão a gostar de estar aqui dentro, é?</p> <p>R. S.: Sim! É um castelo!</p> <p>E.: Estamos na casa.</p> <p>Eu: Um castelo, uma casa, mais alguma coisa? L...?</p> <p>L.: É um esconderijo secreto. Podemos contar segredos.</p> <p>(risos)</p> <p>Eu: que bem, estou a gostar das vossas ideias. E tu R., estás tão caladinho...</p> <p>R.: Estou no castigo, não posso falar.</p>	
<p>Exterior, 21 mai. 2019</p> <p><u>Construções de barquinhos de Esferovite no parque</u></p>	<p>Nota de Campo 3: Duas das crianças abordaram-me para as ajudar a construir pequenos barcos com a esferovite e, daí surgiu a ideia de, mais tarde testarmos se este material flutuava na água, ou se pelo contrário, se afundava. Esta iniciativa de construir barcos teve de tal forma êxito que, posteriormente, a maioria das crianças pediu que também lhes ajudasse a construir os seus barquinhos”</p>	
<p>Sala, 29 mai. 2019</p> <p><u>Jogo do berlinde (construído com uma caixa de cartão)</u></p>	<p>Nota de Campo 4: O D. veio ter comigo com alguns berlindes e perguntou-me se sabia jogar. Disse-lhe que sim, mas que podíamos ir mais além e inventar um jogo diferente. Ele, empolgante, disse-me logo que sim. Perguntei-lhe se tinha algo em mente, ao qual me respondeu que queria fazer túneis. Então, fomos buscar alguns rolos e uma caixa, ambos de cartão, e construímos uma espécie de labirinto cujo objetivo era tentar passar o berlinde pelos</p>	

	diferentes túneis apenas movimentando a caixa.	
<p>Sala e Exterior, 3 jun. 2019</p> <p><u>Comedouros para pássaros</u></p>	<p>Nota de Campo 5: A P. tinha tido a ideia de fazermos comedouros para alimentar os pássaros que por ali passavam. Decidi, portanto, levar garrafas de plástico e construir comedouros para pendurar em algumas árvores. A M.I. foi buscar a comida para os pássaros à arrecadação da Ed. A., a P. quis decorar a garrafa à sua maneira e a E. foi buscar um galho à rua que servia como suporte para os pássaros pousarem. As três realizaram a atividade com grande entusiasmo sem nunca perder o interesse e o foco do que estavam a fazer. Todas colaboraram, todas colocaram a comida no comedouro com uma colher e, todas acordaram qual a árvore indicada para se pendurar o comedouro. O orgulho no produto final foi enorme, assim como a felicidade por terem trabalhado as três em equipa.”</p>	 
<p>Sala e Exterior, 4 jun. 2019</p> <p><u>Enfeites para árvores</u></p>	<p>Nota de Campo 6: Depois de termos concluído os enfeites com garrafas de plástico para decorar as árvores, fomos para a rua com a intenção de os pendurar. Mas, antes de o fazermos, a B. teve a ideia de ir correr, saltar e dançar ao sabor do vento. Obviamente, que a C., a M., e o R. quiseram fazer o mesmo. Eu permiti e deixei-os desfrutar daquele momento, que porventura estava a ser muito prazeroso para eles.</p>	

<p>Sala e Exterior, 5 jun. 2019</p> <p><u>Espanta-espíritos</u></p>	<p>Nota de Campo 7: Em conjunto com algumas crianças, decidimos fazer um espanta-espíritos com materiais não-estruturados (tampas de garrafas e detergentes, guizos e cápsulas de café) para decorar a nossa festa de final de ano. Para tal tive de furar todos estes materiais para as crianças realizarem os enfiamentos com facilidade. A E. revelou ter alguma dificuldade em fazer esta tarefa, porém nunca desistiu e comparativamente com todas as outras crianças, foi a que mais interesse e empenho demonstrou. No final, escolheu o local onde deveria ser pendurado e com alguma ajuda, lá conseguimos as duas pendurar o nosso espanta-espíritos.</p>	 
<p>Exterior, 21 out. 2019</p> <p><u>Arte com flores no chão</u></p>	<p>Nota de Campo 8: A L., a M.I. e a C. adoram desenhar na terra com elementos que encontram no espaço exterior e isso tornou-se ainda mais claro quando vi os seus desenhos maravilhosos. Todas elas desenharam-se a si próprias, repletas de cores e flores, tal como se viam. No final, foram ver os desenhos umas das outras, e muitos foram os elogios que dali saíram.</p>	

Apêndice II: Transcrição das conversas informais com as crianças de Jardim de Infância.

Data: 25 de outubro de 2019 (período da tarde)

Local: Instituição B

1.º Grupo: 6 meninos e 1 menina

En. (4 anos), M. (4 anos), Be. (5 anos), R. (5 anos), Ev. (5 anos), G. (5 anos), J. (6 anos)

Duração: 18 minutos

Estagiária: Meninos, vocês sabem que eu estou a estudar para ser uma educadora como a Arminda, certo? E na minha escola, dos crescidos, estou a fazer um trabalho muito importante e para isso eu tenho de vos fazer umas perguntas. Umas perguntinhas para eu saber se vocês sabem a resposta áquilo que vos vou perguntar. É lógico que vocês não têm de saber tudo aquilo que eu vos vou perguntar, ok? Eu estou a gravar com o meu telemóvel para ficar registado tudo aquilo que vocês disserem... Então, a minha primeira perguntar é se vocês sabem o que são materiais não-estruturados. Alguém tem uma ideia? O que é que vocês pensam que é?

R.: Eu sei...

Estagiária: Uma ideia, uma ideia... A primeira coisa que vos vem à cabeça.

Ev.: Desconstruir, desconstruir.

Estagiária: Ok... Desconstruir o que?

Ev.: Legos...

G.: Dinossauros. Legos...

Estagiária: Dinossauros?

G.: Construir!

Estagiária: Tu achas que é desconstruir e tu achas que é construir? É isso? (aponta para cada criança). Mas construir o quê? Legos?

G.: Sim...

Estagiária: Isso quer dizer o que? Brinquedos?

G.: Sim.

Estagiária: Construir ou desconstruir brinquedos, é isso?

Ev.: É.

Estagiária: Muito bem, por falar em desconstruir, vamos lá desconstruir as palavras materiais não-estruturados. Materiais... O que é que vocês acham que é só a palavra materiais? O que é que para vocês é um material?

G.: Eu já estou a ver uma coisa.

Estagiária: O que?

G.: Esqueleto.

J.: E eu estou a ver um avião...

Estagiária: E tu achas que um avião é um material?

(sem resposta)

Estagiária: A palavra material, o que acham que é?

Ev.: Esqueleto.

Estagiária: Tu achas que é um esqueleto?

R.: Não!!!

Estagiária: Então? Quando falamos: dá-me esse material...

G.: Avião (aponta)

Estagiária: Ok, tu achas que um avião é um material?

R.: Não!!!

Ev.: Uma régua.

Estagiária: Uma régua é material. Mais ideias?

R.: Uma borracha.

Estagiária: Uma borracha é um material, ok...

Be.: Um lápis!

G.: Uma caneta.

Estagiária: E isso que vocês agora estão a dizer... a régua, a borracha, os lápis são o que?

Ev.: Fio, fio, fio, fio.

J.: Afia.

Be.: Estojo

Estagiária: Afia, estojo... são considerados o que? Materiais escolares, não é?

Todos: Sim...

Estagiária: Então e vocês acham que esta cadeira é um material?

Todos: Não...

Estagiária: Então o que é que significa material? Vocês não acham que esta cadeira é um material?

R.: Não!

Estagiária: Porquê?

(sem resposta)

Estagiária: E a madeira, é um material?

Ev.: Não.

R.: Tinta!

Estagiária: Vocês acham que só existem materiais de escrita usado na escola?

Ev., R., Be.: Não...

Estagiária: Então, há mais? Deem exemplos...

(sem resposta)

Estagiária: Vamos lá ver, vocês estão certos. Os materiais escolares são um conjunto de objetos como aqueles todos que vocês disseram. O afia, as canetas, os lápis...

Todos: Sim...

Estagiária: E isto, é um material? (pego num brinquedo de plástico - dinossauro)

G., Ev., R., Be.: Sim!!

Estagiária: Isto é um brinquedo, um dinossauro, mas é feito de plástico. Neste caso o plástico é um material. É como quando nós dizemos que vamos fazer brinquedos com materiais reciclados.

R.: Ya.

Be.: O plástico é um material?!

Ev.: Olha o dinossauro desconstruiu-se.

Estagiária: Olha, pois, este já perdeu a perna, está coxo.

(risos)

Estagiária: Então e se eu vos disser que para além dos materiais escolares também existem materiais estruturados e materiais não-estruturados? Lembram-se da primeira pergunta? Eu falei apenas dos materiais não-estruturados. Então agora, materiais estruturados, são por exemplo, este que eu tenho aqui...

Ev.: Avião.

G.: Dinossauro!

Ev.: *Puzzle*.

Estagiária: São esses todos. Estes são materiais estruturados, são brinquedos que são feitos em fábricas e que servem para vocês brincarem. São brinquedos que vocês estão habituados a ver e que compramos nos supermercados.

En.: E isto, Tânia? (aponta para o tubo de cartão)

Estagiária: Já vamos lá, é a seguir, já mostras ao grupo! (sussurrar). O *puzzle* serve para que?

Be.: Para construir.

Estagiária: E mais?

Be.: E desmontar.

Estagiária: E este dinossauro?

Ev.: Para montar e desmontar.

Estagiária: Este dinossauro não é para isso.

R.: Pois não.

Estagiária: Isto não é para desmontar. Não tem perna porque já caiu ao chão e a perna saltou, mas este brinquedo não é como o *puzzle*.

Be.: Pois, eu deixei cair.

Estagiária: E estes aqui?

Ev.: Papelão.

Be.: Conchas.

Estagiária: E se eu vos disser que estes aqui é que são os materiais não-estruturados?

G.: Pinça...

Estagiária: Este tubo de cartão? O que dá para fazer com ele? Dá para fazer várias coisas, pensem lá...

En.: Um braço.

Ev.: Dá para martelar.

Estagiária: Também dá para fazer uns binóculos, não é? Mais?

J.: É como um rinoceronte.

En.: Uma espada.

G.: Uma régua.

Ev.: Também pode fingir que é o nariz do Pinóquio.

Estagiária: Pois é. Dá para fazer montes de coisas...

Ev.: Também dá para fazer um túnel para os carros.

Estagiária: Já viram o que dá para fazer? Tanta, mas tanta coisa. E o *puzzle*?

R.: Só para montar e desmontar e montar.

Ev.: Só para montar.

Estagiária: Tem apenas uma função, não é? Ao contrário do tubo.

Ev.: Sim...

Estagiária: Então e que diferença há entre os dois materiais? Este é um material estruturado (*puzzle*) e este é um material não-estruturado (tubo de cartão). O que perceberam disto?

Ev.: Espada!

Estagiária: Este aqui só dá para fazer uma coisa (*puzzle*).

Ev.: Sim, só dá para fazer uma coisa.

Estagiária: Só tem uma função, porque foi feito assim. Este... (tubo de cartão)

Ev.: Dá para fazer muitas coisas.

Estagiária: Boa. E para fazer essas muitas coisas precisamos de ter principalmente muita imaginação.

Be.: Dá para fazer muitas coisas! Mil...

Estagiária: Se nós tivermos imaginação conseguimos transformar este tubo em várias coisas e ter assim vários tipos de brincadeiras.

J.: Dá para fazer tudo.

Estagiária: Temos aqui também as molas, a colher de pau e conchas... O que acham que dá para fazer com as molas?

Ev.: Estender a roupa!

Estagiária: Essa é a principal função das molas, mas se usarmos a nossa imaginação podemos fazer o quê com elas?

En.: Avião, avião!

Ev.: Eu acho que isso também só dá para uma coisa.

R.: Dá para meter no cabelo.

Estagiária: Dá para fazer coisas com as molas...

J.: Dá... para fazer bonecos de neve.

Estagiárias: Sim, também.

J.: E outros animais.

Estagiária: Também podemos fazer construções com as molas, vejam lá.

G.: Pois dá...

Estagiária: Conseguimos fazer padrões, um azul, um amarelo, um azul, um amarelo...

J.: Dá para fazer um boneco, com braços e pernas.

Estagiária: Pois é, olha... Assim? Meto aqui duas molas e mais duas aqui e fica um boneco.

J.: E também dá para fazer um espantalho pequenino.

Estagiária: É como o tubo. O que é que as molas nos permitem?

J.: Fazer muita coisa.

Estagiária: Desde que a gente tenha...

J.: Imaginação!

Estagiária: Exatamente. E este avião?

Ev.: Isso só dá para brincar aos aviões. Só dá para uma coisa.

Estagiária: Com estes materiais (não-estruturados) podemos criar várias brincadeiras. É a principal diferença.

J.: É...

Ev.: O avião não dá para brincar tanto como o tubo.

Estagiária: E as conchas que vocês apanham, e as folhas, e os paus?

G.: Não dá para brincar com nada...

Ev.: Dá.

J.: Dá para fazer um sistema de segurança.

Estagiária: Vocês utilizam tantos elementos da natureza nos vossos trabalhos. No ano passado pintamos com as folhas, a fazer de pincéis. Ainda agora estiveram a colar folhas em folhas de papel. E no outro dia a fazer desenhos na areia, não foi?

Todos: Sim...

Estagiária: G., ainda ontem estivemos a fazer uma cara com massa de moldar e com as folhas, os paus e as bolotas que apanhaste. Foi a nossa obra de arte para meter na nossa tília, não te lembras? Não foi divertido?

R. e Be.: Sim...

Ev.: Usamos paus e azeitonas para os olhos.

J.: Até as folhas dão para embrulhar e fazer uma bomba. Embrulhando a areia numa folha. Como uma bomba de areia.

Ev.: Também usamos as flores para colorir os desenhos.

Estagiária: Dá para fazer as mandalas, sim...

Ev.: E podemos fazer as coisas do outono e do inverno.

Estagiária: Exatamente, como temos estado a fazer.

Ev.: E da primavera e do verão.

Estagiária: Agora eu volto a fazer-vos aquela pergunta. A primeira que vos fiz.

G.: Ah...

Estagiária: Lembram-se? O que é que são materiais não-estruturados?

Ev.: São brinquedos.

G.: Espada!

Estagiária: O que é que os materiais não-estruturados nos permitem?

J.: Dá para fingir que é um braço e laser. E uma vela também...

Be.: Montes de coisas.

G.: Também dá para cantar, uh!

Estagiária: Pois dá, dá para fazer um microfone.

G.: Este só dá para montar e desmontar (*puzzle*) e este dá para fazer muita coisa (tubo de cartão).

Estagiária: Basta termos o quê?

J.: Imaginação.

Estagiária: Vocês perceberam a diferença?

R.: Sim. Este está estruturado, é um brinquedo (*puzzle*) e este não estava (tubo de cartão).

Estagiária: Dá para fazer...

R.: Tudo!

Be.: Mil coisas...

Estagiária: Basta termos?

R., Ev., G. e Be.: Imaginação.

2.º Grupo: 8 meninas

E. (4 anos), H. (4 anos), L. (4 anos), C. (4 anos), P. (5 anos), D. (5 anos), B. (5 anos), M. (6 anos)

Duração: 19 minutos

Estagiária: Atenção, atenção, vamos meter o cérebro a funcionar. Primeiro, vou fazer a primeira pergunta.

C.: A primeira pergunta...

Estagiária: Não têm mal se vocês ao início não souberem bem o que é, mas no final vão ficar a saber. Até lá eu quero que me digam o que vos vem à cabeça, quero perceber o que vocês acham o que é, ok?

B.: Está bem.

Estagiária: O que são materiais não-estruturados?

B.: Materiais para trabalhar.

Estagiária: Materiais para trabalhar...

C.: Materiais reciclados.

Estagiária: Materiais reciclados... H.?

H.: Materiais que nós usamos na escola.

Estagiária: Materiais da escola. Como o que?

B.: Como fazer trabalhos de casa, ou estudar, ou recortar os desenhos que nós queremos recortar.

Estagiária: Mas isso são ações, não é?

C.: Ah...

Estagiária: Ações é aquilo que nós fazemos. Não é material. Mas eu estou a perceber o que queres dizer.

M.: É para escrever.

(Entra mais uma menina na sala)

Estagiária: Vamos dizer à P. o que estamos a fazer. A pergunta que fiz às tuas colegas foi: o que acham que são materiais não estruturados? É para responder aquilo que te vem à cabeça, ok?

D.: Para trabalhar.

Estagiária: Trabalhar com os materiais?

D.: Os materiais são importantes para nós trabalharmos.

C.: E também podemos recortar os trabalhos em formas.

M.: Sim, e depois é para cortar e não é com muita pressa.

Estagiária: E., e tu? O que achas que é? O que é que te vem à cabeça quando se fala em materiais não estruturados?

(sem resposta)

C.: A B. estava só a conversar enquanto nós estávamos a falar.

D.: A P. levantou.

P.: Nós podemos transformar em uma coisa.

Estagiária: Os materiais não-estruturados podem ser transformados em alguma coisa?

M.: Eu já sei.

C.: Eu já sei Tânia. Podemos transformar numa fábrica. Os senhores mandam para a fábrica e depois transformam-se em coisas nova.

E.: Ainda não fui!

Estagiária: É verdade, faltas tu, E. O que é que tu achas?

E.: Hmmm...

B.: Estimar o material.

Estagiária: Isso é algo que nós devemos fazer, cuidar dos materiais, é uma regra.

M.: Oh Tânia?

Estagiária: Elsa, queres dizer alguma coisa?

E.: Sim.

M.: Então fala.

Estagiária: Só faltas tu, eu já ouvi a opinião de toda a gente.

E.: Também é um material quando estamos a fazer o trabalho de casa.

Estagiária: Então vamos lá ver. A palavra material... Olhando para a sala, o que acham que é um material?

C.: Eu sei. Um material é um dos trabalhos que nós podemos fazer.

B.: Uma cartolina grande!

Estagiária: Ok...

M.: Eu quero falar.

Estagiária: Mais?

M.: E não podem entrar meninos grandes.

B.: Nem podem rasgar o material.

(Entra a Larissa)

Estagiária: Mas isso são “regras”, não é? Eu estou a perceber onde querem chegar, mas não estamos a falar em regras. Concentram-se lá, a pergunta agora é o que vocês acham que é um material?

D.: Um material é feito para nós brincarmos e aprendermos.

B.: E também dá para trabalhar.

Estagiária: Deem exemplos de materiais... Esse sofá onde estão sentadas, é um material?

C.: Não. Sim!

Estagiária: E esta cadeira?

L., B. e C.: Não.

Estagiária: Um lápis é um material?

Todas: Não!

C.: Uma folha é um material.

Estagiária: Pois é, e um livro?

C.: Um livro é material.

B.: Podemos trabalhar com o material.

C.: E uma cartolina.

Estagiária: Então, mas existe o termo material escolar, não? Para o ano quando vocês forem para o primeiro ano vão receber uma lista com alguns materiais escolares que terão de comprar com os vossos pais no supermercado. O que acham que isso quer dizer? Há meninas aqui que têm irmãos mais velhos, devem saber...

B.: A nossa mãe também compra.

Estagiária: Lápis, borracha, canetas, estojos, *dossier*, folhas. Isso tudo é considerado material escolar.

B.: Eu já tenho.

M.: Tânia, Tânia, quero falar.

C.: O que é um *dossier*?

Estagiária: É um género de uma capa com argolas para colocar folhas lá dentro. Deixa cá ver...

B.: É como aquilo que está ali (aponto para um *dossier*).

Estagiária: Sim, é exatamente aquilo.

D.: É como um caderno.

Estagiária: Também pode ser um material escolar.

B.: Para fazer trabalhos de casa.

Estagiária: Houve alguém que me disse que um material é um brinquedo. Quem foi?

P.: Uma coisa que parece um *robot* é um material.

B.: Os brinquedos são materiais!

P.: E as molas...

C.: O tubo é um material.

P.: As conchas também são...

C.: Hmmm...

Estagiária: Ok, vocês estão a dizer tudo o que está aqui em cima da mesa... Então agora digam-me uma coisa. Eu tenho aqui um *puzzle*. Qual é o objetivo do *puzzle*? Serve para quê?

B.: Montar com peças...

C.: Eu sei! Montar e desmontar. É um material reciclado.

Estagiária: Sim, pode ser, mas não é o caso deste.

P.: Nós construímos o material.

Estagiária: Continuando aqui com o *puzzle*, que é o exemplo mais fácil...

C.: Sim.

Estagiária: O *puzzle*, geralmente, é comprado num supermercado, não é? Tal como o avião e o dinossauro, podemos comprar em qualquer lado...

B.: Podemos comprar no fórum...

Estagiária: ... Mas pergunto outra vez, o que é que o *puzzle* dá para fazer?

P.: Construir.

C.: Desmontar e montar.

Estagiária: Ok. É só isso?

E.: É...

Estagiária: Ok. Então estão-me a dizer que não dá para fazer mais nada para além disso, é isso?

B.: Mas podemos brincar com as peças, algumas estão perdidas.

Estagiária: Mas não é suposto perder as peças do *puzzle*, ou é? Há outros tipos de *puzzle*, uns mais difíceis que outros, mas este aqui é para montar em cima duma mesa e formar uma imagem.

B.: Podemos montar?

Estagiária: Agora não. Olhem agora para isto (tubo de cartão). O que é isto?

C.: É uma coisa para carros.

Estagiária: Um tubo.

C.: É um tubo.

Estagiária: O que dá para fazer com o tubo?

B.: Dá para fingir que é um túnel.

Estagiária: Sim, dá para fingir que é um túnel.

C: É para fingir que entram carros lá dentro e depois fazem assim e saem.

Estagiária: Isso é um túnel, mas em vez de fingir que metemos lá os carros podemos...

M.: Dá para fingir que é um braço do *robot*.

B.: Ou podemos pôr o pé.

P.: Ou também podemos fazer assim ou pôr o braço.

Estagiária: Então, já dá para ser um túnel, um braço, que mais?

C. e B.: Uma espada!

Estagiária: Mais o que?

H: Binóculos.

Estagiária: Uns binóculos. É isso H., muito bem. Dá também para...

C.: Cantar!

B.: Microfone.

Estagiária: Um microfone. Mais?

B: Dá para ser um telefone também.

Estagiária: Dá para ser um telefone sim. Boa, pode ser...

C.: Dá para ser...

Estagiária: Dá para construir montes de coisas, não é? Imensas!

P.: Sim, e dá para construir um *robot* só disso.

Estagiária: Dá para fazer um *robot* feito apenas de tubos de cartão, já imaginaram?

B.: Dá para fazer um *yo-yo*.

Estagiária: Nós deitamos muitas coisas fora, mas algumas delas dão para fazer muita coisa...

Enquanto que isto (*puzzle*) dá para fazer o quê? Qual a diferença entre estes dois?

B.: É que este não dá para desmontar (tubo de cartão) e este dá (*puzzle*).

Estagiária: D., estás com o dedo no ar...

B.: E este dá para montar (*puzzle*).

D.: Este tem cor (*puzzle*) e este não (tubo de cartão).

Estagiária: Sim, mas não é isso. Quais as funções de cada um?

C.: Eu sei!

P.: Esse é pequenino (*puzzle*) e esse é grande (tubo de cartão).

Estagiária: Sim, é verdade. Mas vamos lá ver, este dá para...? (*puzzle*)

C.: Eu sei!

B.: Para montar e desmontar.

C.: Eu sei!

Estagiária: E este? (tubo de cartão)

B.: Dá para fazer muitas coisas...

Estagiária: Muitas coisas, não é?

C.: Eu já sei!

Estagiária: E o que é que isso quer dizer? Que este aqui só tem... (*puzzle*)

C.: Uma função. Eu sei...

B.: E aquele tem muitas funções.

Estagiária: Basta termos o que?

C.: Ah...

P.: Cabeça para pensar.

Estagiária: Imaginação, não é?

E.: Sim.

Estagiária: Basta termos criatividade para criarmos coisas diferentes. Nós podemos brincar com isto de várias formas, criar diferentes brincadeiras.

B: Podemos pensar o que nós queremos ser com isso...

Estagiárias: Então e se eu vos disser que este tubo é um material não-estruturado? E este aqui é um material estruturado... Qual a diferença? É que os materiais estruturados são feitos apenas para fazer uma coisa, como os brinquedos que vocês compram nos supermercados, como este avião, como este dinossauro, como este *puzzle* e muitos outros que estão na sala. Enquanto que os materiais não-estruturados, como este tubo que foi feito para uma coisa, mas que ao aproveitarmos pudemos fazer montes de coisas, transformar o tubo em algo diferente e usá-lo nas nossas brincadeiras. E basta termos o que?

P.: Inteligência.

B.: Ah...

C.: Imaginação.

Estagiária: Exatamente. Criatividade... É como estas molas, vocês acham que são materiais estruturados ou materiais não-estruturados?

C.: Não... Não-estruturados?

Estagiária: Está na equipa do *puzzle* ou do tubo de cartão?

C.: Equipa do tubo.

B. e P.: Do tubo!

Estagiária: Porquê?

C.: Porque não é...

E.: Do avião!

Estagiária: Tu achas que está na equipa do avião?

E.: Sim.

Estagiária: Achas que foram feitas somente para pendurar roupa, é isso?

C.: Não!

M.: Não E....

Estagiária: Então? Em qual ficamos?

C., B., P. e M.: Do tubo...

Estagiária: Mas porquê?

B.: Porque também dá para fazer uma espada mais pequena.

Estagiária: Também dá para fazer construções, fazer padrões, vejam lá... Azul, amarelo, azul, amarelo... Estamos a trabalhar o matemática.

B.: Também podemos meter verde, rosa, verde, rosa...

Estagiária: E o que dá para fazer mais?

B.: Para brincar...

P.: Fantoches...

Estagiária: Boa, dá para fazer um género de fantoches, dá para fazer bonecos... Vocês fizeram renas e bonecos de neve no ano passado com molas, não foi?

C.: Sim, foi, levamos para casa.

Estagiária: Estamos a reutilizar a mola e transformá-la em algo diferente à função dela que é pendurar roupa, não é?

B.: Hmhm.

Estagiária: É considerado um material não-estruturado. Vocês já disseram que o tubo é, as molas também, e estas conchas? As folhas e os paus que vocês apanham?

C.: Também são!

P.: Dá para colar em folhas.

B.: Dá para meter na cabeça.

Estagiária: Dá para fazer trabalhos manuais, as mandalas que vocês fizeram...

B.: Da Natureza!

C.: Também dá para fazer os desenhos na areia ali na rua.

Estagiária: Pois dá, C.. Com as pinhas, com as bolotas.

C.: As conchas dão para ouvir o mar...

B.: Posso ouvir o mar?

Estagiária: E isto aqui? (pinça de plástico para a salada)

P.: É para apanhar salada.

B.: E dá para apanhar esparguete também.

C.: Dá para apanhar as coisas da Natureza.

Estagiária: E os insetos... Olhem, também dá para coçar as costas...

P.: Sim!

E.: A mim...

C.: A mim, a mim, a mim...

M.: Eu quero!

Estagiária: Dá para ser tanta coisa, não é? Também podemos fazer fantoches. Imaginem fazer uma cara aqui na parte redonda da colher. Vocês já devem ter feito bonecos com as colheres de pau, colar olhinhos, fazer a boca, colar tecidos, não?

C.: Sim, fizemos com a educadora A..

M.: Sim e brincamos com eles.

Estagiária: B., essas conchas não dão bem para ouvir o mar, os búzios é que dão... Devem ter lá na sala.

B.: Eu quero que tu mostres o que é um búzio quando chegarmos à sala.

Estagiária: Está bem. Agora voltando à pergunta inicial, o que são materiais não-estruturados?

P.: É um avião.

Estagiária: Achas que um material não-estruturado é o avião?

P.: Não...

Estagiária: Vamos fazer duas equipas, as dos estruturados e não-estruturados. Os materiais que têm apenas uma função ficam aqui (lado direito) e os que têm mais que uma função e que dão para fazer outras coisas ficam aqui (lado esquerdo).

(as crianças começam a separação dos materiais)

B.: H. é para aqui!

Estagiária: E as molas?

B.: Vão para a equipa do tubo.

Estagiária: E isto? (pinça de plástico para a salada)

P.: Equipa do tubo.

Estagiária: E as conchas, materiais da Natureza?

C.: Do tubo.

B.: Tubo?

Estagiária: E., as conchas vão para a onde?

E: Para aqui. (materiais estruturados)

Estagiária: O que vocês acham?

C.: Não! É para aqui (materiais não-estruturados)

Estagiária: Todas de acordo? Ok, já estão todos. Então o que aprendemos?

P.: Que os materiais estruturados...

Estagiária: Têm...

C.: Só dá para uma coisa.

Estagiária: E os materiais não-estruturados?

B.: Dá para ter muitas funções.

Estagiária: Basta termos o que?

P.: A imaginação.

C.: E podemos ser o que nós quisermos com essas coisas.

Apêndice III: Pedido de autorização às famílias para recolha de imagens.

≥ PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS ≤

Olá famílias, como sabem a sala Arco-Íris abriu os braços e abraçou mais uma nova estagiária... E essa estagiária sou eu! Para quem não sabe nem me conhece (ainda) chamo-me Tânia e sou aluna de 1.º ano de Mestrado em Educação Básica. Durante esta caminhada irei observar o grupo e a sua rotina, bem como planear e dinamizar algumas atividades relacionadas com o tema do meu Projeto de Investigação-Ação, o qual seria importante incluir fotografias/vídeos dos vossos filhos... Deste modo, queria pedir-vos autorização para tal, deixando claro que as mesmas servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade das crianças **SEMPRE** asseguradas.

Agradeço, desde já, a vossa compreensão! 😊

A Educadora,

A Estagiária,

29 de setembro de 2019



≥ PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS ≤

Eu, _____, Encarregado de Educação da
criança _____,

autorizo a recolha de imagens para fins académicos.

não autorizo a recolha de imagens para fins académicos.

O Encarregado de Educação,

Data: ___/___/_____

Apêndice IV: Guião das Entrevistas.

Objetivos Gerais:		
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as conceções das Educadoras Cooperantes sobre os materiais não-estruturados; - Perceber a intencionalidade das Educadoras Cooperantes na disponibilização de materiais não-estruturados nas suas práticas – organização dos espaços e materiais (sala e exterior); - Compreender a opinião das Educadoras Cooperantes sobre a utilização de materiais não-estruturados em Educação de Infância. 		
Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Informações e Questões da Entrevista
<p><u>Bloco 1:</u> Legitimação da Entrevista</p>	<p>- Legitimar a Entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informar as educadoras cooperantes sobre os objetivos da investigação e respetiva entrevista; - Agradecer a disponibilidade e colaboração; - Garantir a confidencialidades dos dados recolhidos e anonimato das pessoas e instituições envolvidas; - Assegurar que toda a informação cedida servirá, apenas, como instrumento de análise e reflexão; - Solicitar autorização para gravação de áudio e para citar na integra todos a informação cedida; - Informar que, antes de qualquer tratamento, análise e divulgação dos dados recolhidos, a transcrição da entrevista será, previamente, devolvida para ser validada.

<p><u>Bloco 2:</u> Organização dos espaços e materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender quais as concepções subjacentes e critérios privilegiados na organização da sala e escolha dos materiais; - Perceber de que forma os princípios pedagógicos/o modelo pedagógico influencia a maneira como as educadoras organizam o espaço e os materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que concepções estão subjacentes na organização dos espaços e materiais da sua sala? - Quando está a organizar a sala que critérios privilegia na escolha dos materiais? - E para o espaço exterior? - O modelo pedagógico com o qual se identifica influencia a maneira como organiza o espaço?
<p><u>Bloco 3:</u> Importância dos materiais não-estruturados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender qual a importância que as educadoras atribuem à existência dos materiais não-estruturados em Educação de Infância; - Perceber qual a influência da utilização dos materiais não-estruturados nas práticas das educadoras e de que forma é potenciada essa exploração nos tipos de brincadeiras da criança; - Compreender como as educadoras utilizam e mobilizam os materiais não-estruturados para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre a utilização de materiais não estruturados em creche/jardim de infância? - Utiliza materiais não estruturados na sua prática? Se sim, em que situações e em que áreas? Se não, porquê? - Para finalizar, gostava de saber se, na sua opinião, a utilização de materiais não-estruturados promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

Apêndice V: Entrevistas Individuais às Educadoras de Infância Cooperantes.

Data: 6 de fevereiro de 2020 (período da tarde)

Local: Instituição A – Contexto de Creche

Duração: 14 minutos

Boa tarde, antes de mais quero agradecer a tua disponibilidade em colaborar nesta investigação. Gostava de começar por perguntar que conceções estão subjacentes na organização dos espaços e materiais da tua sala?

Bom, como tu sabes, eu reajo-me um bocadinho e acredito no Modelo da Escola Moderna, portanto, logo tu aí entras na minha sala e consegues perceber. Não só me reajo por ele, como acredito nele e tento fazer a minha prática segundo o mesmo, mas só após conheceres o grupo é que consegues acabar por “limar”, por assim dizer, algumas ideias que tu tens... O modelo diz e orienta-te das áreas que tu tens de ter em sala, supostamente, mas a partir do momento que eu conheço o grupo, a partir de setembro quando o grupo chega, aí é que me faz mais sentido começar sim, apetrechar, entre aspas, a sala e começar a ver o que faz sentido para o grupo, o que é que eles se interessam mais, o que é que eles se interessam menos, o que é que eles precisam para colmatar algumas necessidades que eu sinto que o grupo tenha ou que alguma criança terá, ok? É isso, portanto...

Quando estás a organizar a sala que critérios privilegas na escolha dos materiais?

Bom, eu quando organizo a sala vou sempre pelo básico... Para já peço muito a colaboração das famílias, logo desde o início de setembro. Eu disponho os materiais que tenho em sala, portanto eu faço sempre as reuniões em sala, na sala de atividades, e eles têm a oportunidade de ver o que é que a sala tem e o que é que deixa de ter. Pergunto sempre se eles podem colaborar com alguma coisa, nomeadamente, com materiais reutilizáveis ou materiais de desgaste que eles vão tendo em casa, como por exemplo as caixas dos ovos, os champôs, sei lá, caixas dos soros, tanta coisa que eles vão tendo e trazendo de casa e... Peço a ajuda deles, portanto, é uma rotina...

No 1.º Berçário também?

No 1.º Berçário também. É uma rotina que eles vão acabando por criar, portanto, neste momento na sala Azul, sala de 1-2 anos, quem me traz mais ainda é o M., sem dúvida. É uma família que percebeu, que acaba só por si se preocupar um bocadinho com o ambiente, mais que a outras famílias, então tem esse cuidado de fazer a separação. Antes levavam para o ecoponto e agora vão trazendo para cá. Todas as embalagens, tudo o que seja cartão de caixas, tudo o que seja embalagens de detergentes, por exemplo... pacotes de leite, iogurtes, eles lavam e vão trazendo e nós apetrechamos a nossa área do faz de conta. No 1.º Berçário, não sinto tanto isso, portanto, neste momento não estamos... Sinto que estou a caminhar para lá, mas as famílias não são tão participativas em comparação com o ano passado, por exemplo. Não são tão participativas, estão um bocadinho mais centradas só no desenvolvimento do seu bebé e esquecem-se um bocadinho dos pedidos que nós lhes fazemos e colaboram menos, mas pronto, vai aos poucos. Eu acredito que vai aos poucos! Aqui, esses materiais que eles trazem, tanto vai para o faz de conta como se der, por exemplo... sabes que é um bocadinho transversal, não é? Portanto, eles utilizam para o faz de conta, mas acaba depois, a nível de contagem, tu aprendes a matemática, treinas outros conceitos que eu também acho que é uma mais valia.

E para o espaço exterior?

Para o espaço exterior tu sabes, não é? Pronto, mas eu vou te dizendo... O espaço exterior, nós, o que... A minha preocupação foi este lado, aqui, lateral, que estava um bocadinho ao abandono, como tu viste quando vieste estagiar no início deste ano letivo. Tentamos procurar materiais naturais, porque de estruturas nós já temos. Temos aquele parque lá de fora, do piso 0, que tem escorrega, tem escalada, tem carros e faltava-nos um que tivesse produto natural, que eu acredito que eles precisem de ter esse contacto próximo. Criamos três gavetas, que surgiu de uma brincadeira... Nós estávamos no parque e, por acaso, a auxiliar, acho que foi a auxiliar que estavam a colocar no lixo aquele armário com as gavetas e até foste tu, com ela, que foram buscar as gavetas num instante e depois então: o que é que colocamos nas gavetas? Então espera aí, três gavetas, então vamos lá tentar perceber o que é que podemos colocar que eles acabem por não ter tanto contacto, na vida deles em casa e, às vezes, em creche, nós acabamos por descuidar um pouco... E foi, portanto... Temos uma caixa com terra, outra caixa com tampas, e outras caixas com as rolhas e que dá para “n” situações de criatividade e imaginação que eles fazem sempre que vamos lá fora. Hoje, nós estamos com o projeto das motas e hoje fomos lá fora, por exemplo, surgiu, apareceu ali um saco de tangerinas que não era de ninguém e eu fui perguntar, fui com o grupo

perguntar se podíamos ficar com o saco de tangerinas. Estas tangerinas vão ser as rodas da mota e fomos apanhar paus, lá fora, para fazermos o reto da mota, não é? Para puxar ali um bocadinho pela imaginação.

O modelo pedagógico com o qual te identificas influencia a maneira como organizas o espaço?

Sim, como te disse na primeira pergunta, eu organizo o espaço consoante o modelo, se bem que em creche o modelo está a crescer ainda, não é? Portanto, eu sinto que é pouco ainda, para o que eu necessito de respostas, então vou beber um bocadinho ao pré-escolar. Eu faço este paralelismo. Em creche, como te disse na primeira pergunta, eu organizo logo, quando estou a montar a sala, no final de agosto e, quando as crianças chegam, depois aí é que vamos vendo o que eles precisam, se eles se identificam com as áreas ou não, se eu tenho de fundir alguma área, porque já aconteceu este ano fundir a área do faz de conta, de início, com a área da biblioteca e depois acabou por não funcionar, e então estruturamos, restructuramos outra vez a sala e modificamos também a área da ciência, que ganhou outro impacto também com o acréscimo de materiais naturais, como tu sabes também, porque foste tu também a impulsionadora disso e, neste momento é como está a funcionar melhor. Portanto, ali a parte da metodologia, criei aquele canto, o canto da sala que tem a mesa da reunião da manhã e da reunião da tarde, ok? Do momento do bom dia e depois a avaliação do dia. Nesse momento eles já estão, como têm tudo ao nível deles, a trabalhar a nível da autonomia numa escala muito acima do que já eu estava à espera, porque neste momento eles já são autónomos ao ponto de irem buscar e dizerem “Andreia, eu queria fazer isto”, e nós, o adulto só diz “Então, vai buscar”. Eles sabem perfeitamente onde está e vão buscar e criar e, depois “Andreia, podes colar na parede?”. Portanto, neste momento ao trabalhar um modelo e ao ter uma sala organizada desta maneira acaba por ter outro impacto, que nós vemos logo no imediato, a longo prazo. Vemos a autonomia e a voz da criança, lá.

Qual a tua opinião sobre a utilização de materiais não-estruturados em creche?

Pronto... Não se vê em creche... Não se vê muito trabalho com recurso a materiais não-estruturados. Eu acredito nisso, sempre acreditei, portanto, sempre tive em sala materiais não-estruturados o máximo possível, ok? Deixando aqueles bonecos que os pais lhes dão e que eles têm acesso ao redor da vida deles, fora das escolas, espero eu, nem quando tiverem comigo na instituição, nós acreditamos nisso. Possibilita, não só por exemplo... o que é que é o material-estruturado? O material estruturado acaba por ter um botão, por exemplo, tu carregas naquele

botão, aparece um animal. O animal, faz “qua-qua” se for o pato, faz “gri-gri” se for o grilo, e é só aquilo, ok? Criatividade zero, imaginação zero, é aquilo e acabou, é o que oferece à criança. O material não-estruturado, material que eles... até os paus... dá um leque de oportunidades à criança de criar, imaginar, de ele ser o próprio agente do que quer fazer, de explorar ao máximo, não é? Não é precisa de ser alguém que lhe diga “podes fazer isto”, que é o que a maioria das creches fazem, é isso que acontece, creche e pré-escolar, “é isto que é para fazer!”. Não, não é nisso que eu acredito. Eu acredito que nós damos, nós criamos oportunidades e a criança explora e cria e é livre nas suas escolhas, nos seus interesses e necessidades. E nós estamos cá para apoiar, como é lógico.

Segundo o que disseste, tu utilizas materiais não-estruturados na tua prática, mas em que situações e em que áreas?

Pronto, eu tenho em todas as áreas quase, não é verdade? Onde há mais, é mesmo na área da ciência e na área do faz de conta, sim. Na área da plástica, neste momento, até na área da plástica... Por exemplo, para contextualizar, nós fomos à Quinta do Bonaparte e nesta quinta achamos interessante o dono dizer que utiliza... não é a crina, é o rabo do cavalo, para fazer pinceis, portanto, nós quando chegamos criamos este painel que está aqui, não com o rabo do cavalo que ele não ia cortar de propósito para nos dar, ele só utiliza quando cai ou quando os escova, mas utilizamos as penas, que era o que tínhamos. Utilizamos as penas e o alecrim que ele também nos deu para criarmos, e o interessante é que não fomos nós a dizer, não é? “O que é que podemos fazer? Podemos pintar!”, não... Foram eles! Portanto, eles lembravam-se perfeitamente no dia seguinte do que é que o senhor J. tinha dito. “Ah, lembras-te Andreia que o rabo do cavalo servia...”, e nós “Uau, é mesmo isso! Então boa, querem fazer o mesmo? Querem tentar?”, e eles “Não...”. Eu fui buscar o pote dos pinceis para pintarmos, não é, e eles “Não! As penas...”, e nós “Ah, as penas, porque não?”, porque eles são muito rápidos, muito mais rápidos que nós, têm uma mente muito mais aberta do que nós, não é? E é isso que eu tento impulsionar, desde cedo, desde o 1.º Berçário, que não há cá limites, não há cá para pintar só pés e mãos, não é? Mãos e pés, pés e mãos, mãos e pés... E há pouca escolha da criança neste momento, e já não acreditamos nisso, pelo menos eu já não acredito nisso, e tento estimulá-los doutra maneira, para que eles abram a mente e sejam crianças capazes de decidir e que não seja só limitarem-se a fazer o que o adulto diz.

Para finalizar, gostava de saber se, na tua opinião, a utilização de materiais não-estruturados promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

Sim, claro que sim. Tal como te estava a dizer, se eu acredito quanto mais nós dermos contacto com o material não-estruturado, o material que não seja só não carregar no botão, como nós lhe dizemos “Está aqui, pinceis para pintar!”... Claro que eles vão se apropriar de muito mais, eles vão ver o mundo de outra maneira, certo? Eles vão ver a potencialidade de um objeto que muito adulto não vai ver, e que nem hoje em dia vai ver. É uma continuidade... Se eles estiverem habituados a serem ouvidos, a terem contacto com outro tipo de material, eles vão ter a certeza que podem explorar e podem ver que... “Agora vou criar, quero pintar!”, outra vez o pintar... Vai pintar, mas porque não pintar com os carros? Porque não pintar com os berlines? Porque não pintar com os paus? Porque não pintar com as penas? Porquê? Porque não podem pintar, por exemplo no 1.º Berçário esta semana andaram à volta dos animais outra vez, não é? Parece que só se fala de animais, mas foi o interesse do grupo e depois uma família trouxe os animais que tinha em casa para mostrar em fotografia e a partir houve um interesse e acabou por despontar uma série de situações. Pintaram com os animais que têm. Na área da ciência, vieram buscar à Sala Azul e pintaram com os animais. E, porque não pintar com esses animais? Se os têm... Fizeram o decalque das patas e agora estamos a ver que as patas são diferentes umas das outras, portanto, há aqui uma partilha entre a Sala Azul e o Arco-Íris. Acaba por ser engraçado de se ver, sim... Portanto, acredito! Acredito, não só por criar uma série de situações de criatividade e imaginação com os materiais, coisa que materiais que só, por exemplo, os pinceis só fazem aquilo, ou um botão que só carrega e que só faz aquilo ou a bola que só rola, ok? Acredito também que depois, efetivamente, se nós fizermos o nosso trabalho de estimular e acompanhar os interesses, acredito que eles... Não é só aprender, mas que desenvolvam o intelectual e o emocional muito mais rápido.

Data: 6 de fevereiro de 2020 (período da manhã)

Local: Instituição B – Contexto de Jardim de Infância

Duração: 15 minutos

Bom dia, antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade em colaborar nesta investigação. Gostava de começar por perguntar que conceções estão subjacentes na organização dos espaços e materiais da sua sala?

Quando organizamos a sala, nós temos sempre de ter a ideia de qual a nossa noção de criança e do que é que nós queremos para as crianças que vão estar na nossa sala. Portanto, se nós queremos que sejam crianças autónomas, se nós queremos que sejam crianças que explorem à vontade, que possam adaptar-se a várias situações e a vários contextos, nós vamos criar uma sala onde os materiais estejam ao acesso da criança, onde os materiais sejam diversificados, onde haja a possibilidade de áreas não serem áreas fechadas e demasiado marcadas, onde possa haver a partilha de materiais entre espaços apesar de estarem identificados e das crianças saberem a principal função de determinado espaço, mas haver a liberdade de circulação de crianças, de circulação de materiais. Portanto, a conceção de criança é aquela que nós temos e queremos desenvolver, é aquela que está, à partida, quando pensamos no espaço, portanto, um espaço para eles serem autónomos é sempre um espaço onde eles possam circular à vontade, não haver muitas barreiras e os materiais estarem acessíveis e à altura deles.

Quando está a organizar a sala que critérios privilegia na escolha dos materiais?

Têm de ser critérios que tenham a ver com o uso que vão ter, não é? Se realmente para as crianças usarem de forma livre, tem de ser de durabilidade, de qualidade, que tenham de alguma forma... seja clara a sua utilização, por exemplo... a sua utilização não, a sua organização, a sua organização! Portanto, caixas de jogos com caixas de jogos, para a que arrumação também seja de forma autónoma... e que sejam coisas de qualidade, não é? Privilegiem a qualidade, que sejam duráveis, que sejam laváveis, que possam ser manuseadas de forma livre.

E para o espaço exterior?

Ah, para o espaço exterior, nós vamos... Eu, eu vou privilegiar um espaço exterior bastante livre! Eu não sou das pessoas que acha que os equipamentos exteriores fazem muita falta. Para mim, fazem falta que eles possam usar alguns materiais, mais materiais não-estruturados...

materiais que eles possam utilizar como panela, ou como pá, ou como bola, mas não tem de ser aquele equipamento que está ali fixo, porque eu privilegio muito a liberdade e a criatividade e acho que se eles tiverem, um só escorrega e um baloiço, eles vão se centrar em fazer esse tipo de... Limita-os. Não vão andar a tentar ser mineiros como os nossos que andam a descobrir pedras, não é? E que andam à procura de tesouros, e que encontram nos paus o seu lápis de desenho na terra. Portanto, eu para mim, o espaço exterior tem de ter terra, tem de ter natureza, tem de ter espécies diversas, e então no nosso caso que temos ali os animais, a capoeira, para mim ainda melhor... A horta, exatamente nos vários tipos de árvores, arbustos, podemos procurar os pulgões, podemos procurar as joaninhas... Portanto, isso para mim é que é o ideal de espaço exterior para a criança e não um espaço com uma casa e uma torre, não... eles podem inventar uma casa no tronco de uma árvore e dizer que ali é a casa deles, portanto, não precisam... Para mim, na minha perspetiva, não precisam lá da casinha de madeira ou da casinha de plástico.

O modelo pedagógico com o qual se identifica influencia a maneira como organiza o espaço?

100%. Claro, claro! Porque o modelo pedagógico que eu utilizo está dentro das minhas conceções pedagógicas e educativas, não é? Claro que é a partir aí que eu penso a criança, a minha ação com a criança e que penso como eu vou organizar todo o espaço. E o modelo está subjacente a isso tudo. Claro que limita.

Qual a sua opinião sobre a utilização de materiais não estruturados em jardim de infância?

Tenho muito boa opinião. Recomendo vivamente! Eu acho que os materiais não-estruturados são aqueles que vão permitir a criança ir mais além, porque se eu lhe dou materiais... para já, eu tento dar as coisas sempre mais próximo do real e não infantilizadas e, depois se eu lhe dou mesmo um material muito estereotipado, a criança não vai nunca saltar... ou até vai, porque a criança tem imaginação para isso, mas não é provocada, é isso... Eu tenho uma fotografia já de há uns anos, maravilhosa, em que eles estão a cortar o cabelo, estão numa barbearia, estão a fazer uma barbearia e estão a cortar o cabelo com a espátula que imita a espátula de tirar as batatas da frigideira. Portanto, eles estão então a cortar o cabelo com aquilo, porque é assim um pouco lisinho na ponta e está a fazer de máquina de barbear, o que é maravilhoso, não é? Eles, mesmo uma coisa que é tão limitada em termos de utilização, eles conseguem imaginá-la com outra função, mas os materiais não-estruturados são aqueles que te vão abrir mais a ideia, e vão abrir mais as

possibilidades de serem utilizados de forma diversa. Os tubos de cartão que nós temos na sala, eles usam aquilo para inúmeras coisas, não é? Para fazer torres de altura, para enfiar nos braços e fazerem de *robot* ou até para fazer de espadas, eles utilizam-nos... para fazerem túneis para os carros, de alavanca, portanto utilizam para inúmeras funções e são uns meros tubos de cartão.

Tem mais algum exemplo que queira referir?

Tenho... Tenho imensos! Por exemplo, nós temos agora, neste momento, um circulo de madeira, não sei se é do teu tempo... um circulo de madeira com uma abertura no meio, em que me deparei com eles a fazer uma torre de blocos e depois colocaram o circulo por cima, é um circulo de madeira grande, eles colocaram o circulo por cima, que tem o buraquinho no meio, e começaram a encestar como fazem no jogo do paraquedas, só que o paraquedas é móvel, é mole e aquilo é um circulo de madeira, é rijo mas eles estavam a utilizar aquilo para fazer um jogo em que tentavam encestar no buraquinho, as bolinhas. Portanto, é criativo da parte deles, porque eu nunca imaginei... Pensei em eles rolarem aquilo, pensei que podiam... Quer dizer, eu nunca consigo pensar o que eles vão fazer com aquilo, porque eles pegam e fazem coisas que nós nem imaginamos.

Utiliza materiais não estruturados na sua prática? Se sim em que situações e em que áreas? Se não, porquê?

Sim, sim. É assim, os materiais não-estruturados estão mais na área das construções e na área da casinha, mas também utilizamos nas expressões, porque nós temos caixinhas de tudo que servem para muitas outras funções, não é? Como as cápsulas, as rolhas, os cordéis, que servem para cabelos para olhos que não era essa a função deles, portanto... Também na área das expressões nós temos muito materiais não-estruturado, o chamado de materiais de desperdício, não é? Na área da matemática também, para as contagens, para as seriações. Eles usam muito as cápsulas da Nespresso para fazerem as sequências, para empilhar, para fazerem contagens, muita coisa...

Para finalizar, gostava de saber se, na sua opinião, a utilização de materiais não estruturados promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

Claro que sim, claro que sim! Porque se vão promover... provocar que a criança idealize outras formas de utilização, está a provocar na criança desafios cognitivos. Quando eles têm uma

ideia e vão testar aquele material, aquele material pode não encaixar logo naquilo que eles estavam a ver e vão ter de resolver aquele problema, vão ter de testar, vão ter que experimentar, às vezes, vão ter até de reformular aquilo que estavam a pensar, porque o material não se equilibra ou é mole demais. Portanto, a aprendizagem desenvolve-se muito mais com um material não-estruturado, porque os obriga a agir mais sobre os materiais, a encontrar soluções e ter uma criatividade maior do que um material que é dado para uma determinada função, não é? E que aí fica acabado na sua função, é utilizado, está utilizado, nem se pensa sobre ele. Pega-se num lápis azul e pinta-se de azul... só se pegar num lápis azul e se fizer um ganchinho para o cabelo, mas por norma os materiais são muito diretos para determinada função, eles não têm tanto aquele conflito cognitivo de “o que é que eu vou fazer com isto?”.

Apêndice VI: Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida em contexto de Creche e Jardim de Infância.

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores de Contexto			
			Creche		Jardim de Infância	
			Entrevista	Notas de Campo	Entrevista	Notas de Campo
Organização dos Espaços e Materiais	Conceções Subjacentes	Organizar a sala de atividades e os materiais	<p>“[...] a partir do momento que eu conheço o grupo, a partir de setembro quando o grupo chega, aí é que me faz mais sentido começar sim, apetrechar, entre aspas, a sala e começar a ver o que faz sentido para o grupo”</p> <p>“[...] vamos vendo o que eles precisam, se eles se identificam com as áreas ou não, se eu tenho de fundir alguma área”</p>	<p>24 out. 2018 O espaço é acolhedor, seguro e desafiante, permitindo à criança fazer as suas escolhas e explorações de forma autónoma. Todos os materiais estão à disposição e ao alcance das crianças.</p> <p>26 out. 2018 Ambas as salas de 1.º Berçário foram organizadas para que estivessem o mais idênticas possível. Toda esta gestão foi</p>	<p>“Quando organizamos a sala, nós temos sempre de ter a ideia de qual a nossa noção de criança e do que é que nós queremos para as crianças que vão estar na nossa sala”</p>	<p>22 mar. 2019 A distribuição dos materiais é feita ao longo do ano letivo, consoante o nível de organização e gestão de arrumação do grupo. A educadora tem guardado na arrecadação da sala uma variedade de objetos para serem expostos em momentos posteriores.</p> <p>22 mar. 2019 A área da escrita, partiu do interesse do</p>

				<p>planeada antes do início do ano letivo.</p> <p>10 out. 2019</p> <p>A sala Azul sofreu algumas alterações durante o meu segundo momento de estágio (início do ano letivo). A educadora tinha uma zona com uma tenda, junto à área da biblioteca, porém teve de a retirar pois gerava imensa confusão e conflito entre o grupo. [...] Eu acrescentei e dinamizei a área da Natureza/ciência, uma vez que era do interesse do grupo que existisse uma.</p>		<p>grupo em querer abordar o tema da escrita, e, portanto, foi-lhes disponibilizado materiais diversificados que permitem esse primeiro contacto com a escrita e a leitura. A área da expressão plástica, que inicialmente era pouco aproveitada pelas crianças, passa a ser uma das áreas mais escolhidas pelas mesmas, devido à estratégia utilizada pela educadora – o concurso dos desenhos.</p>
--	--	--	--	---	--	--

		<p>Conceção de criança</p>	<p>“[...] há pouca escolha da criança neste momento, e já não acreditamos nisso, pelo menos eu já não acredito nisso, e tento estimulá-los doutra maneira, para que eles abram a mente e sejam crianças capazes de decidir e que não seja só limitarem-se a fazer o que o adulto diz”</p> <p>”Eu acredito que nós damos, nós criamos oportunidades e a criança explora e cria e é livre nas suas escolhas, nos seus interesses e necessidades. E nós</p>	<p>5 nov. 2018</p> <p>Em conversa com a educadora, refletimos que uma das salas aparentava ter mais ‘vida’ do que a outra, ou seja, uma tinha grande parte dos materiais no chão e ao nível das crianças e a outra com estes arrumados em caixas e fora do seu alcance.</p> <p><i>Uma sala desarrumada é uma sala saudável</i> – esta frase proferida pela educadora passou a fazer todo o sentido, pois um espaço para ser pedagógico, desafiante e promovedor de</p>	<p>“[...] se nós queremos que sejam crianças autónomas, [...] que explorem à vontade, que possam adaptar-se a várias situações e a vários contextos, nós vamos criar uma sala onde os materiais estejam ao acesso da criança, onde os materiais sejam diversificados, onde haja a possibilidade de áreas não serem áreas fechadas e demasiado marcadas, onde possa haver a partilha de materiais entre espaços”</p> <p>“[...] a conceção de criança é aquela que</p>	<p>30 abr. 2019</p> <p>No decorrer das semanas, pude observar a forma como as crianças fazem as suas escolhas, quer individualmente quer enquanto grupo, a forma como ordenadamente escolhem e registam a área para a qual iriam desenvolver a atividade que escolheram fazer, a livre interação associada à autonomia da escolha dos pares nas filas e também nas brincadeiras livres. Ainda que com algum apoio do adulto, a</p>
--	--	-----------------------------------	--	---	--	---

			estamos cá para apoiar, como é lógico.	momentos de interesse, de brincadeiras e de aprendizagens terá de ser assim mesmo, desarrumado.”	nós temos e queremos desenvolver, é aquela que está, à partida, quando pensamos no espaço, portanto, um espaço para eles serem autónomos é sempre um espaço onde eles possam circular à vontade, não haver muitas barreiras e os materiais estarem acessíveis à altura deles”	criança regista diariamente de forma autónoma a sua presença e marca a área que quer desenvolver no mapa das atividades.
	Seleção dos materiais	Colaboração das famílias	“[...] quando organizo a sala vou sempre pelo básico... Para já peço muito a colaboração das famílias, logo desde o início de setembro”	23 out. 2018 [...] no início, havia famílias que, evidentemente, não participavam, mas no final a maioria já colaborava.		

			<p>“[...] eu faço sempre as reuniões em sala, na sala de atividades, e eles têm a oportunidade de ver o que é que a sala tem e o que é que deixa de ter”</p> <p>“Pergunto sempre se eles podem colaborar com alguma coisa, nomeadamente, com materiais reutilizáveis ou materiais de desgaste que eles vão tendo em casa [...]. Peço a ajuda deles, portanto, é uma rotina...”</p>	<p>[...] nem todas as famílias compreendem o objetivo da exploração destes recursos, porém a educadora tenta sensibilizar para a sua importância, quer em reuniões quer em momentos menos formais, através de conversas, artigos, vídeos e fotografias.</p> <p>1 out. 2019</p> <p>Muitos dos materiais que estão na sala, principalmente os materiais não-estruturados, são trazidos pelos pais a pedido da educadora no início do ano.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

		<p>Arrumação dos materiais</p>	<p>“Todas as embalagens, tudo o que seja cartão de caixas, tudo o que seja embalagens de detergentes, por exemplo... pacotes de leite, iogurtes, eles lavam e vão trazendo e nós apetrechamos a nossa área do faz de conta”</p> <p>“[...] esses materiais que eles trazem, tanto vai para o faz de conta como se der, por exemplo [...] a nível de contagem, tu aprendes a matemática, treinas outros conceitos que eu também acho que é uma mais valia”</p>	<p>5 nov. 2018</p> <p>“Existe em ambas as salas um móvel repartido em quatro para a arrumação dos diferentes materiais. Tenta-se que estas divisões estejam organizadas consoante a funcionalidade do brinquedo, a fim de promover nas crianças um precoce sentido de seriação/classificação de materiais, incentivando-as para a arrumação nos devidos locais.</p> <p>8 out. 2019</p> <p>É interessante observar como cada criança explora os</p>	<p>“[...] os materiais não-estruturados estão mais na área das construções e na área da casinha, mas também utilizamos nas expressões, porque nós temos caixinhas de tudo que servem para muitas outras funções, não é? Como as cápsulas, as rolhas, os cordéis”</p> <p>“Na área da matemática também, para as contagens, para as seriações. Eles usam muito as cápsulas da Nespresso para fazerem as sequências, para empilhar, para fazerem</p>	<p>14 mai. 2019</p> <p>Após a minha intervenção é possível afirmar que a área do “faz-de-conta” possui a maioria dos materiais não estruturados presentes na sala. Apesar de essa não ter sido a minha intenção, as crianças associaram grande parte desses objetos à respetiva área.</p>
--	--	---------------------------------------	--	--	---	--

				<p>diferentes objetos de cozinha e acarinhos um boneco como se de um bebé se tratasse. [...] tão pequenas e já sentem uma enorme necessidade de se inserir no jogo simbólico em função daquilo que observam do meio que as rodeiam.</p>	<p>contagens, muita coisa...”</p>	
		<p>Caraterísticas dos materiais</p>		<p>12 nov. 2018 [...] materiais que produzam som e movimento apelando aos sentidos da criança, que sejam duráveis, laváveis, seguros, coloridos e de fácil acesso, de material leve, macio, fofo, resistente, de</p>	<p>“Se realmente para as crianças usarem de forma livre, tem de ser de durabilidade, de qualidade, que tenham de alguma forma... seja clara a sua [...] organização”</p> <p>“[...] que sejam laváveis, que possam</p>	<p>27 mar. 2019 Os materiais em sala são flexíveis, seguros, duráveis e versáteis e, segundo a educadora, são cuidadosamente escolhidos, dando-se prioridade a materiais reais em detrimento dos convencionais brinquedos. São,</p>

				plástico, pano e/ou borracha.	ser manuseadas de forma livre” “[...] eu tento dar as coisas sempre mais próximo do real e não infantilizadas”	igualmente, acessíveis e encontram-se ao alcance de todo o grupo.
	Espaço exterior	Materiais a privilegiados	“Tentamos procurar materiais naturais, porque de estruturas nós já temos. Temos aquele parque lá de fora, do piso 0, que tem escorrega, tem escalada, tem carros e faltava-nos um que tivesse produto natural, que eu acredito que eles precisem de ter esse contacto próximo”	19 dez. 2018 Na décima semana de estágio, decidi questionar a educadora sobre o porquê de as crianças não irem brincar para o exterior, ao qual a mesma me responde que existia uma série de aspetos que condicionavam as crianças a ir à rua, incluindo a meteorologia, porém assume a sua falha e afirma que isso não	“[...] eu vou privilegiar um espaço exterior bastante livre” “Eu não sou das pessoas que acha que os equipamentos exteriores fazem muita falta. Para mim, fazem falta que eles possam usar alguns materiais, mais materiais não-estruturados...” “[...] o espaço exterior tem de ter terra, tem de ter natureza, tem de	15 mai. 2019 O espaço exterior não tem aqueles equipamentos e estruturas de parque que habitualmente vemos nas escolas e colégios. Em contrapartida, está repleto de diferentes espécies de árvores e arbustos, zonas enormes de areia, áreas com sombra e de descanso e ainda um pequeno espaço

			<p>“Temos uma caixa com terra, outra caixa com tampas, e outras caixas com as rolhas e que dá para “n” situações de criatividade e imaginação que eles fazem sempre que vamos lá fora”</p>	<p>vai, de todo, ao encontro da sua prática e filosofia.</p> <p>11 out. 2019 De um ano para o outro, notei diferenças relativamente ao espaço exterior. Já possuía elementos naturais, nomeadamente, terra, areia, pinhas, conchas, plantas, entre outros, coisa que antes não existia.</p>	<p>ter espécies diversas, e então no nosso caso que temos ali os animais, a capoeira, para mim ainda melhor... A horta, exatamente nos vários tipos de árvores, arbustos, podemos procurar os pulgões, podemos procurar as joaninhas...”</p> <p>“[...] na minha perspetiva, não precisam lá da casinha de madeira ou da casinha de plástico”</p>	<p>destinado à horta do JI e das turmas de 1.º ciclo.</p> <p>17 abr. 2019 Todas as quartas-feiras, o grupo dedica as suas tardes a ir a parques infantis. Perto da escola existem dois, com diferentes desafios e potencialidades, mas são sempre as crianças, que em conjunto, decidem a qual querem ir naquele dia.</p>
	<p>Princípios pedagógicos influenciadores da prática</p>		<p>“[...] eu rejo-me um bocadinho e acredito no Modelo da Escola Moderna [...] Não só me rejo por ele, como</p>	<p>14 nov. 2018 Importa proporcionar ao grupo um clima familiar e, neste sentido, existe ao</p>	<p>“[...] o modelo pedagógico que eu utilizo está dentro das minhas conceções</p>	<p>2 abr. 2019 À primeira vista, é um espaço com imensa informação, com diferentes evidências</p>

			<p>acredito nele e tento fazer a minha prática segundo o mesmo, mas só após conheceres o grupo é que consegues acabar por “limar”, por assim dizer, algumas ideias que tu tens... O modelo diz e orienta-te das áreas que tu tens de ter em sala”</p> <p>“[...] ao trabalhar um modelo e ao ter uma sala organizada desta maneira acaba por ter outro impacto, que nós vemos logo no imediato, a longo prazo. Vemos a autonomia e a voz da criança, lá”</p>	<p>dispor e alcance da criança, fotografias da sua família objetivando a identificação não só das pessoas que lhe são próximas como também para o reconhecimento da família do outro.</p> <p>[...] na área da natureza existem também imagens reais, plastificadas e com um tamanho adequado, relacionadas com o meio envolvente natural.</p>	<p>pedagógicas e educativas”</p> <p>“[...] é a partir aí que eu penso a criança, a minha ação com a criança e que penso como eu vou organizar todo o espaço. E o modelo está subjacente a isso tudo. Claro que limita.”</p>	<p>de trabalhos realizados e instrumentos pedagógicos (instrumentos de pilotagem) que sustentam o modelo com o qual a educadora se rege. Deles fazem parte o mapa de presenças, o mapa de atividades, os inventários das áreas principais, o diário de grupo, o mapa de regras e o quadro de distribuição de tarefas.</p>
--	--	--	---	---	---	---

<p>Materiais Não-estruturados</p>	<p>Conceções</p>	<p>Utilização e disponibilização</p>	<p>“[...] o que é que o material estruturado? [...] Criatividade zero, imaginação zero, é aquilo e acabou, é o que oferece à criança.”</p> <p>“[...] sempre tive em sala materiais não-estruturados o máximo possível”</p> <p>“O material não-estruturado, material que eles... até os paus... dá um leque de oportunidades à criança de criar, imaginar, de ele ser o próprio agente do que quer fazer, de explorar ao máximo”</p>	<p>28 nov. 2018</p> <p>Ao longo do estágio verifiquei que tal como eu, a educadora acha notável como as crianças, sobretudo as mais pequenas, apresentam uma maior preferência por materiais não estruturado ao invés dos brinquedos convencionais, que dão luz, que fazem sons...</p>	<p>“[...] um material muito estereotipado, a criança não vai nunca saltar... ou até vai, porque a criança tem imaginação para isso, mas não é provocada”</p> <p>“Eu acho que os materiais não-estruturados são aqueles que vão permitir a criança ir mais além”</p> <p>“[...] mesmo uma coisa que é tão limitada em termos de utilização, eles conseguem imaginá-la com outra função, mas os materiais não-estruturados são aqueles que te vão</p>	<p>25 out. 2019</p> <p>Estagiária: E os materiais não-estruturados?</p> <p>B.: Dá para ter muitas funções.</p> <p>Estagiária: Basta termos o que?</p> <p>P.: A imaginação.</p> <p>C.: E podemos ser o que nós quisermos com essas coisas. (parte da entrevista feita às crianças de jardim de infância).</p>
--	-------------------------	---	---	---	--	---

					<p>abrir mais a ideia, e vão abrir mais as possibilidades de serem utilizados de forma diversa”</p> <p>“[...] materiais que eles possam utilizar como panela, ou como pá, ou como bola, mas não tem de ser aquele equipamento que está ali fixo, porque eu privilegio muito a liberdade e a criatividade”</p> <p>“[...] eu nunca consigo pensar o que eles vão fazer [...], porque eles pegam e fazem coisas que nós nem imaginamos”</p>	
--	--	--	--	--	--	--

			<p>“Eu fui buscar o pote dos pinceis para pintarmos, não é, e eles - Não! As penas... - e nós - Ah, as penas, porque não? - porque eles são muito rápidos, muito mais rápidos que nós, têm uma mente muito mais aberta do que nós, não é? E é isso que eu tento impulsionar, desde cedo, desde o 1.º Berçário, que não há cá limites, não há cá para pintar só pés e mãos”</p> <p>“[...] porque não pintar com os carros? Porque não pintar com</p>	<p>20 nov. 2018</p> <p>[...] podemos encontrar objetos não estruturados, como colheres de diferentes materiais, formatos, tamanhos e cores, luvas e garrafas sensoriais, rolhas, tecidos, tampas de detergentes e garrafas de plástico, copos e garrafas de iogurte, embalagens de toalhas, caixas e plástico/cartão, caixas de plástico, guizeiras e elásticos de cabelo.</p> <p>21 nov. 2018</p> <p>Existem materiais que foram previamente construídos para os</p>	<p>“Os tubos de cartão que nós temos na sala, eles usam aquilo para [...] fazer torres de altura, para enfiar nos braços e fazerem de <i>robot</i> ou até para fazer de espadas [...] para fazerem túneis para os carros, de alavanca, portanto utilizam para inúmeras funções e são uns meros tubos de cartão”</p>	<p>1 mai. 2019</p> <p>Torna-se evidência, ao entrar na sala, que grande parte dos materiais não estruturados estão na área das ciências, com a presença de uma grande variedade de materiais naturais, nomeadamente, galhos, folhas, pedras, sementes, pinhas, etc.. Na área da plástica, existem também esse tipo de materiais, como novelos, cápsulas, rolos de cartão, entre outros, para colagens, pinturas, etc. Nas áreas da construção e “faz de conta” existem</p>
--	--	--	---	---	---	---

			os berlindes? Porque não pintar com os paus? Porque não pintar com as penas?”	espaços, como móveis com variados materiais suspensos, um xilofone feito de canas e um arco com diferentes texturas.		alguns materiais como embalagens recicladas, garrafas, tubos de cartão, entre outros.
	Utilização de materiais não-estruturados e aprendizagem das crianças	Intencionalidade educativa	<p>“[...] tento estimulá-los doutra maneira, para que eles abram a mente e sejam crianças capazes de decidir”</p> <p>“Se eles estiverem habituados a serem ouvidos, a terem contacto com outro tipo de material, eles vão ter a certeza que podem explorar”</p> <p>“[...] eles vão se apropriar de muito mais, eles vão ver o</p>	<p>14 nov. 2018</p> <p>Numa das conversa informais com educadora, a mesma afirmou que, na sua perspetiva, os materiais não estruturados são materiais pedagógicos riquíssimos para o desenvolvimento da criatividade da criança, bem como para a exploração sensorial, pois ao explorá-los com a</p>	<p>“[...] provocar que a criança idealize outras formas de utilização, está a provocar na criança desafios cognitivos”</p> <p>“[...] a aprendizagem desenvolve-se muito mais com um material não-estruturado, porque os obriga a agir mais sobre os materiais, a encontrar soluções e ter uma criatividade maior do</p>	<p>27 mai. 2019</p> <p>Após a realização da atividade de hoje (introdução de materiais não-estruturados), foi importante não me limitar a ficar-me pela exploração deste tipo de materiais, mas sim ter a capacidade para saber como mobilizá-los nos desafios que proponho às crianças, ou seja, proporcionar às mesmas novas</p>

			<p>mundo de outra maneira [...] Eles vão ver a potencialidade de um objeto que muito adulto não vai ver, e que nem hoje em dia vai ver. É uma continuidade...”</p> <p>“Acredito, não só por criar uma série de situações de criatividade e imaginação com os materiais [...] Acredito também que depois, efetivamente, se nós fizermos o nosso trabalho de estimular e acompanhar os interesses, acredito que eles... Não é só</p>	<p>intenção de adquirir uma funcionalidade ao objeto, está consequentemente a utilizar mais os sentidos para os explorar.</p>	<p>que um material que é dado para uma determinada função”</p> <p>“[...] eles não têm tanto aquele conflito cognitivo de - o que é que eu vou fazer com isto?”</p>	<p>ferramentas e oportunidades que possibilitam novas aprendizagens promovedoras de criatividade e, ainda, potenciar o desenvolvimento das suas capacidades.</p>
--	--	--	--	---	--	--

			aprender, mas que desenvolvam o intelectual e o emocional muito mais rápido”			
--	--	--	--	--	--	--

Apêndice VII: Organização dos quatro momentos de estágio.

Momentos de Estágio				
	1.º momento	2.º momento	3.º momento	4.º momento
Ano Letivo	1.º ano (2018/2019) Mestrado em Educação Pré-Escolar		2.º ano (2019/2020) Mestrado em Educação Pré-Escolar	
Contexto	Creche	Jardim de Infância	Creche	Jardim de Infância
Duração	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas

Apêndice VIII: Aspectos variantes e invariantes evidenciados nos momentos de estágio.

	Creche (Instituição A)	Jardim de Infância (Instituição B)
Variantes	<ul style="list-style-type: none"> - Sala - Rotina - Idade das crianças - Auxiliar de Ação Educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - N.º de crianças - Auxiliar de Ação Educativa
Invariantes	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição - Educadora de Infância - N.º de crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição - Educadora de Infância - Sala - Rotina - Idade das crianças

Apêndice IX: Planificação da primeira intervenção em Creche.

“CESTO DE BOLAS”					
Horário	Momento da Rotina	Procedimento	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação (coletivo/grupo)
10h00 - 11h00	<u>Explorar,</u> <u>Descobrir,</u> <u>Brincar</u>	<p>Cesto de Bolas:</p> <p>A atividade consiste em construir uma espécie de jogo com recurso a um cesto da roupa que, posteriormente, é envolvido em trapilho criando uma “teia” a fim de dificultar o acesso ao material que será colocado no seu interior, que neste caso são bolas coloridas.</p> <p>(esta atividade surgiu no seguimento de uma outra, a ‘piscina de bolas’, que consistiu na exploração de bolas coloridas.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as capacidades sensoriais; - Desenvolver a coordenação motora e óculo-manual; - Exercitar e ampliar a capacidade cognitiva através da experimentação de situações diferenciadas; - Tomar consciência de noções espaciais e relacionar conceitos de “dentro” e “fora”; - Cooperar e relacionar-se com os outros, favorecendo a socialização e o respeito; - Melhorar a atenção e concentração. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Equipa pedagógica; - Crianças. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salas do 1.º Berçário. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cesto da roupa; - Trapilho; - Bolas coloridas. 	<p>Observar se a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela interesse no jogo disponibilizado; - Desfruta da brincadeira e exploração; - Explora livre e autonomamente o cesto de bolas, sem a intervenção do adulto; - Partilha o cesto de bolas, brincando com o mesmo lado a lado com outra criança; - É capaz de retirar e voltar a colocar a bola dentro do cesto.

Apêndice X: “Cesto de Bolas”



Imagem 1 – B. a explorar o cesto de bolas.



Imagem 2 – L. a explorar o cesto de bolas.



Imagem 3 – Mi. a explorar o cesto de bolas.

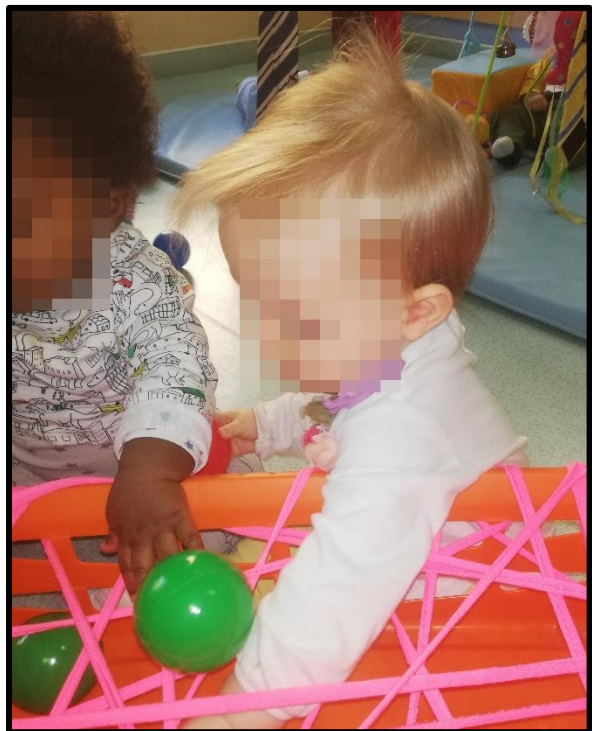


Imagem 4 – M. e E. a explorarem o cesto de bolas.

Apêndice XI: Planificação da segunda intervenção em Creche.

“MÃOS SENSORIAIS”					
Horário	Momento da Rotina	Procedimento	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação (coletivo/grupo)
10h00 - 11h00	<u>Explorar,</u> <u>Descobrir,</u> <u>Brincar</u>	<p>Mãos Sensoriais:</p> <p>Esta atividade consiste, basicamente, em encher as luvas de látex com materiais de texturas diferentes, nomeadamente, areia, farinha, milho, jornal e algodão.</p> <p>(é importante que existam pelo menos 10 mãos sensoriais, para que sejam distribuídas 5 por cada sala.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de utilizar os sentidos e o corpo para o conhecimento do mundo; - Desenvolver as capacidades sensoriais, nomeadamente, o tato, a visão e a audição; - Desenvolver a capacidade de segurar e manusear objetos; - Tomar consciência das diferentes partes do corpo; - Cooperar e relacionar-se com os outros, favorecendo a socialização e o respeito; - Melhorar a concentração. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Equipa pedagógica; - Crianças. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Salas do 1.º Berçário. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Luvas de látex; - Milho; - Algodão; - Areia; - Jornal; - Farinha. 	<p>Observar se a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revela interesse no material disponibilizado; - Desfruta da brincadeira e exploração; - Utiliza os diferentes sentidos para explorar as mãos sensoriais; - Explora livre e autonomamente o as mãos sensoriais, sem a intervenção do adulto.

Apêndice XII: “Mãos Sensoriais”.



Imagem 5 – G. a explorar as mãos sensoriais.



Imagem 6 – R. a explorar as mãos sensoriais.



Imagem 7 – Gu. a explorar as mãos sensoriais.



Imagem 8 – Ma. a explorar as mãos sensoriais.

Apêndice XIII: Planificação da primeira intervenção em Jardim de Infância.

“INTRODUÇÃO DE MATERIAIS NÃO-ESTRUTURADOS NA SALA”						
Horário	Momento da Rotina	Procedimento	Área de Conteúdo	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação (coletivo/grupo)
13h30 - 15h30	<u>Tempo de Animação Cultural Trabalho curricular compartilhado pelo grupo</u>	Introdução de materiais não-estruturados na sala: Esta atividade consiste na exploração livre de materiais não-estruturados e, para tal, optei por os introduzir de forma aleatória, em cima das mesas, enquanto brincavam livremente.	Formação Pessoal e Social: - Independência e autonomia; - Consciência democrática e cidadania. Expressão e Comunicação: - Domínio da educação artística (Jogo dramático/ Teatro).	- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; - Desenvolver o respeito pelos outros e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; - Explorar a brincadeira espontânea com recurso aos materiais não-estruturados; - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.	Humanos: - Estagiária; - Equipa pedagógica; - Crianças. Espaço: - Salas de JI. Materiais: - Embalagens de cartão e de plástico; - Esferovite; - Garrafas, tampas e caixas de plástico; - Cápsulas de café; - Caixas e tubos de cartão (...)	Observar se a criança: - Escolhe as atividades que pretende realizar; - Adquire progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis; - Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria; - Se envolve em situações de jogo dramático, apropriando-se dos materiais não-estruturados.

Apêndice XIV: “Introdução de materiais não-estruturados na sala”.



Imagem 9 – L. a cantar ao microfone.



Imagem 10 – A. a fazer o almoço.

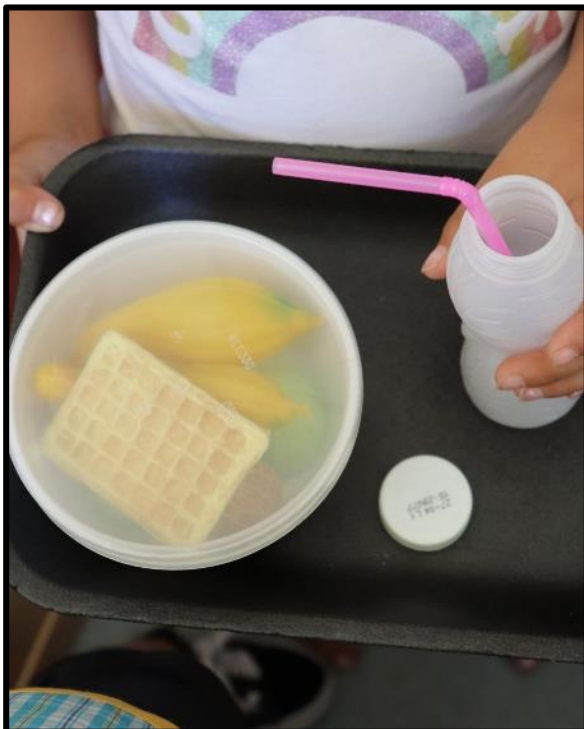


Imagem 11 – Lanche preparado pela J..



Imagem 12 – Crianças a contar cápsulas de café.



Imagem 13 – K. a barrar a compota no pão.



Imagem 14 – B. a arrumar os materiais no armário.



Imagem 15 – R. a fazer sopa.



Imagem 16 – J. a preparar o lanche para os amigos.

Apêndice XV: Planificação da terceira intervenção em Jardim de Infância.

“(RE)PENSAR E (RE)ORGANIZAR A ÁREA DO FAZ-DE-CONTA”						
Horário	Momento da Rotina	Procedimento	Área de Conteúdo	Intencionalidades Educativas	Recursos	Avaliação (coletivo/grupo)
9h00 - 10h00	<u>Atividades de escolha livre e de Projeto</u>	<p>Introdução de materiais não-estruturados na área do “faz-de-conta”:</p> <p>Antes do grupo chegar à sala, introduzi alguns materiais não-estruturados na área do faz-de-conta que, tinham sido, anteriormente, selecionados por mim.</p>	<p>Formação Pessoal e Social:</p> <p>- Consciência democrática e cidadania.</p> <p>Expressão e Comunicação:</p> <p>- Domínio da educação artística (Jogo dramático/ Teatro).</p>	<p>- Desenvolver o respeito pelos outros e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</p> <p>- Desenvolver hábitos de brincadeira na área do faz-de-conta;</p> <p>- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</p>	<p>Humanos:</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Equipa pedagógica;</p> <p>- Crianças.</p> <p>Espaço:</p> <p>- Sala de JI.</p> <p>Materiais:</p> <p>- Embalagens de cartão e de plástico;</p> <p>- Esferovite;</p> <p>- Garrafas, tampas e caixas de plástico;</p> <p>- Cápsulas de café;</p> <p>- Caixas e tubos de cartão (...)</p>	<p>Observar se a criança:</p> <p>- Adquire progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis;</p> <p>- Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria;</p> <p>- Revela interesse em explorar área do “faz-de-conta” e materiais que nela integram;</p> <p>- Se envolve em situações de jogo dramático, apropriando-se dos materiais não-estruturados.</p>

Apêndice XVI: “(Re)pensar e (re)organizar a área do faz-de-conta”.

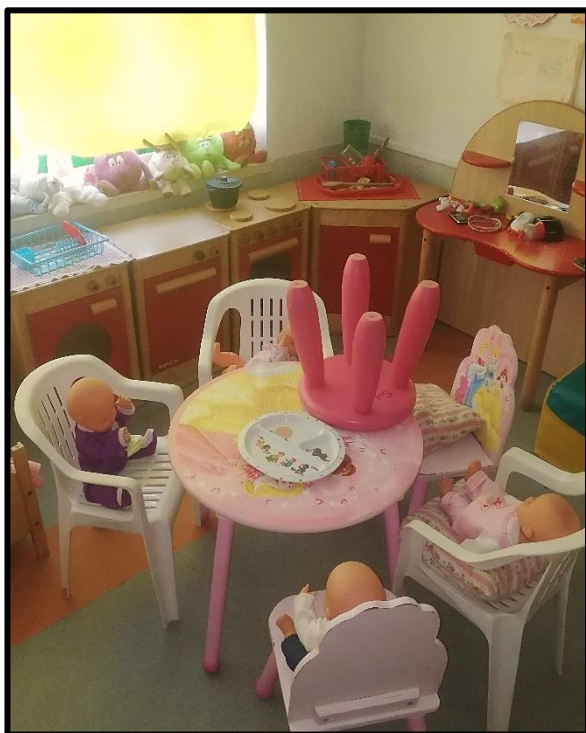


Imagem 17 – Área do “faz-de-conta” antes da introdução dos materiais não-estruturados.



Imagem 18 – R. e M. a explorarem os materiais.



Imagem 19 – Crianças a brincar na área.



Imagem 20 – Crianças a brincar na área.