



Crescendo, refletindo e investigando em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: A utilização de materiais da natureza na Educação Pré- Escolar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

VANESSA MACHADO

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves Oliveira

Hélia Gonçalves Pinto

Leiria, junho de 2019

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas práticas pedagógicas supervisionadas

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestre

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestre

Hélia Gonçalves Pinto

AGRADECIMENTOS

Queria agradecer a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso, mas em especial...

Aos meus pais por estarem sempre presentes, por acreditarem em mim, por me terem acompanhado e apoiado ao longo desta caminhada. E, principalmente, por terem feito tantos esforços para tornar este sonho realidade.

À minha irmã por estar sempre disponível para me ouvir, para me apoiar e me encorajar a nunca desistir.

Ao meu namorado pelo carinho, amor, paciência e compreensão ao longo desta caminhada. Foi sem dúvida um grande apoio que me fez acreditar sempre nos meus sonhos, nunca me deixando desistir.

À Cátia, por aceitar ser o meu par pedagógico, por me acompanhar, por ter estado presente nos bons e maus momentos, por estar sempre disponível para me ajudar e por todas as aprendizagens que fomos partilhando em conjunto.

Ao professor Miguel e à professora Hélia, por todos os ensinamentos e por me terem feito crescer a nível pessoal e profissional.

Por último, queria deixar um agradecimento a todas as crianças, educadores e professores que fui conhecendo, que fizeram parte deste percurso e que me fizeram acreditar que tudo é possível com esforço e dedicação.

Do fundo do coração, um obrigado muito especial a todos!

RESUMO

O presente relatório surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como principal objetivo evidenciar o percurso vivenciado no contexto de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como as descobertas e aprendizagens mais significativas.

Além da reflexão exaustiva sobre o percurso vivenciado, apresentamos um estudo sobre a utilização de materiais da natureza num contexto de Educação Pré-escolar, tentando perceber que experiências podem emergir da interação das crianças com estes materiais.

O relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais, a primeira é referente à dimensão reflexiva e a segunda corresponde à dimensão investigativa.

Na primeira parte são apresentados os vários contextos em que se realizaram as Práticas Pedagógicas; os receios e expectativas; os desafios e obstáculos encontrados; as aprendizagens e as descobertas realizadas. Ao refletir sobre estes pontos conseguimos ter uma maior lucidez dos aspetos relacionados com a educação, estes que nos irão ser muito úteis no nosso futuro, enquanto futuras profissionais da educação.

A segunda parte do relatório apresenta um estudo de caso numa sala de jardim de infância, procurando responder à pergunta de partida sobre as experiências educativas que podem emergir da interação entre crianças e materiais da natureza. Perante os dados recolhidos e analisados, constatou-se que através da interação das crianças com os referidos materiais podem surgir diversas experiências educativas, nomeadamente, construções, representações de objetos e situações do quotidiano e exploração do mundo físico e natural.

Palavras chave

Aprendizagens, Brincar, Educação de infância, 1.º CEB, Interações, Materiais da natureza, Reflexão, Investigação.

ABSTRACT

The present report arises from the Master Degree in Pre-school Education and Primary Education, and it has as main objective enhance the academic path taken and vivid under the context of Nursery, Kindergarten and Primary Education, as well as the discoveries and apprenticeship more significant felt.

Besides the exhaustive description and analysis regarding the experiences felt, we will present a study that describes the utilization of Nature materials under the Pre-school Education purposes, trying to understand which experiences can emerge from the interaction between the children and such materials.

This report is divided in two fundamental parts, where the first focuses on the reflection dimension, and the second corresponds to the investigation dimension.

On the first part, it is descried multiple contexts where Pedagogical Practices occurred; the concerns and expectations; the challenges and obstacles found; the learnings and the discoveries found. Dwelling on these points, we are able to have more clarity on the aspects related to Education, which it will be very helpful on our future, as educational professionals to be.

As for the second part, it is described a study in a kindergarten teaching room, trying to answer to the key question about the educational experiences that may arise from the interaction between children and Nature materials. At the collected and analyzed data, it was recognized that through the interaction of the children with the mentioned materials, it can emerge multiple educational experiences, namely, constructions, objects and situations from the daily life representations and exploration of the physical and natural world.

Keywords

Learning, Play, Kindergarten Education, Primary Education, Interactions, Nature materials, Reflection, Investigation

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas.....	xii
Índice de Quadros.....	xiii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I – Refletindo sobre os contextos de Educação de Infância e 1.º CEB	3
Capítulo I – Educação de Infância.....	4
1. Contexto de creche.....	4
1.1. Expectativas iniciais	5
1.2. Observar, planificar e intervir.....	6
1.3. Avaliar e refletir.....	10
1.3.1. Abordagem Reggio Emilia, metodologia de projeto e documentação.....	12
1.3.2. Materiais da natureza como potenciadores de aprendizagens.....	16
2. Contexto de Jardim de Infância	17
2.1. Expectativas iniciais	18
2.2. Observar, planificar, intervir, avaliar e refletir	18
2.2.1. Organização do espaço da sala.....	22
2.2.2. Abordagem de projeto.....	23
3. Aprendizagens mais significativas da prática pedagógica em Educação de Infância	

Capítulo II – 1.º Ciclo de Ensino Básico	31
1. Contexto de 1.º CEB	31
1.1. Contextos e intervenientes	31
1.2. Observar.....	32
1.3. Planificar e Intervir	34
1.4. Avaliar e refletir.....	39
1.5. Gestão de comportamentos	41
2. Aprendizagens mais significativas da Prática Pedagógica em 1.º CEB	43
Parte II – Dimensão Investigativa	47
Introdução.....	47
Apresentação, relevância e pertinência do estudo	48
Problemática/ pergunta de partida e objetivos.....	48
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	49
1. Interagir e brincar no jardim de infância	49
1.1. O que são as interações?	50
1.1.1. Interação criança – objeto	52
1.2. Clarificando o conceito de brincar.....	54
1.3. Brincar nos diferentes espaços: interior e exterior da sala.....	56
1.4. Brincar com materiais da natureza e de fim aberto.....	58
2. Despertar a curiosidade para a natureza	60
2.1. A relação entre o espaço interior e exterior	61
2.2. Papel do educador no brincar arriscado	63
2.3. O currículo da Educação Pré-Escolar e o contacto com a natureza.....	64
Capítulo II – Metodologia	66
1. Descrição do estudo.....	66
2. Opções metodológicas.....	68
2.1. Contexto do estudo e participantes	69

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	70
2.3. Procedimentos metodológicos	72
Capítulo III - Apresentação e Análise dos dados e discussão dos Resultados	75
1. A utilização dos materiais da natureza na EI.....	75
1.1. A importância da utilização de materiais da natureza	76
1.2. Experiências educativas emergentes.....	79
1.3. As novas aprendizagens das crianças	81
1.4. As vantagens de ter uma nova área (cantinho da natureza)	83
Considerações Finais do estudo.....	84
Algumas conclusões do estudo.....	84
Limitações do estudo.....	86
Sugestões para investigações futuras.....	87
Conclusão finais do relatório.....	89
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos.....	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Maria a explorar as caixas de sapatos.....	9
Figura 2 - Lucas a escovar os dentes de uma dentadura.....	9
Figura 3 - Crianças a explorar o açúcar da gelatina, na mesa de luz.....	9
Figura 4 - Exploração de vários sítios onde se pode deixar pegadas.	15
Figura 5 - Documentação do projeto das pegadas.....	15
Figura 6 - Maria a explorar um tronco.	16
Figura 7 - Frederica a ver a febre ao amigo, utilizando uma madeira como sendo um termómetro.	16
Figura 8 - Gonçalo a varrer o solo, utilizando um pau como sendo uma vassoura.....	16
Figura 9 - Joana a passar a lã pela rodela.	20
Figura 10 - Luís e Carolina a pesquisarem sobre os meios de transporte.	25
Figura 11 - Anita a realizar uma experiência de carrinhos magnéticos	25
Figura 12 - Ida dos bombeiros ao JI.	25
Figura 13 - Aviões, barcos à vela, planadores, tanques de guerra e navios, representados com materiais da natureza.	26
Figura 14 - Avó da criança R e I a ver alguns dos trabalhos das netas.	26
Figura 15 - Teia que foi divulgando as aprendizagens das crianças no decorrer do projeto.	26
Figura 16 - Documentação final do projeto.....	26
Figura 17 - Catarina e Sara a ajudar a Marta a passar um obstáculo.....	30
Figura 18 - Catarina e Sara continuam a ajudar amiga.	30
Figura 19 - Catarina sempre de mão dada com amiga, para ela não ter medo.....	30

Figura 20 - Alunos a fazerem sequências com o corpo.....	37
Figura 21 - Alunos a fazerem sequências e padrões com o corpo.....	37
Figura 22 - Joana e Jorge a explorarem a adição e subtração através de um jogo – turma de 1.º ano.	38
Figura 23 - Atividade em que os alunos utilizaram palhinhas para descobrir sequências e padrões.	38
Figura 24 - Atividade sobre os ditongos – 1.º ano.	45
Figura 25 - Atividade matemática, jogo da glória – 4.º ano.....	45

ÍNDICE ANEXOS

Anexo I – Reflexões em contexto de creche	1
A – 1.º Reflexão – 20.09 a 03.10.2016	1
Anexo II – Planificações	3
A – Design semanal	3
Anexo III – Reflexões em contexto de Jardim de Infância	4
Anexo IV – Reflexões em contexto de 1.º Ciclo	6
A – 7.º Reflexão – 20.11 a 22.11.2017	6
B – 11.º Reflexão – 03.01 a 08.01.2018	8
Anexo V – Avaliações em 1.º Ciclo	10
Anexo VI – Avaliações em 1.º CEB	11
Anexo VII – Reflexões em contexto de 1.º Ciclo	12
A – 3.º Reflexão – 12.03 a 14.03.2018	12
Anexo VIII – Matriz de categorização das entrevistas às crianças	14
Anexo IX – Matriz de categorização da entrevistas à educadora	15
Anexo X – Registos de ocorrências	16
Anexo XI – Análise de conteúdo do registos de ocorrências	25
Anexo XII – Análise de conteúdo da entrevista às crianças	27
Anexo XIII – Análise de conteúdo da entrevista à educadora	29

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Modelo de registro de ocorrências das experiências educativas.....	67
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa de registo de Ocorrências Significativas	73
Quadro 2 – Mapa de Experiências Educativas	74

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PP – Prática(s) Pedagógica(s)

INTRODUÇÃO

A utilização de materiais da natureza num contexto de Educação de Infância nem sempre foi bem recebida pelos educadores, mas com as novas pedagogias a visão das escolas, jardins de infância e dos profissionais de educação tem vindo a mudar gradualmente e tem-se dado cada vez mais importância à sua utilização.

Perante esta situação, e sabendo das múltiplas vantagens e benefícios que trazem para o desenvolvimento de competências das crianças, um dos principais objetivos do ensaio investigativo que apresentamos neste relatório, prende-se com perceber que experiências educativas podem surgir da interação das crianças com os materiais da natureza.

No presente relatório damos a conhecer um pouco do percurso vivenciado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Desta forma o relatório, encontra-se dividido em duas partes principais: a parte I relativa à dimensão reflexiva e a parte II relativa à dimensão investigativa. É de salientar que todos os nomes referidos de instituições, salas, crianças, educadoras e professoras são fictícios, de modo a manter o anonimato e assim salvaguardar a identidade das instituições e pessoas envolvidas neste nosso percurso.

Como referido, a Parte I corresponde à dimensão reflexiva e encontra-se dividida em dois capítulos, Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde é apresentado o percurso vivenciado em cada contexto educativo, os receios e expectativas, as aprendizagens e dificuldade sentidas, assim como algumas perspetivas teóricas com as quais nos fomos confrontando.

A Parte II diz respeito à dimensão investigativa, e é sustentada por uma pequena introdução onde é apresentado o tema, relevância e pertinência do estudo, pergunta de partida e objetivos; de seguida é apresentado o enquadramento teórico; as opções metodológicas; a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados; e as considerações finais do estudo, este último ponto tem como particularidade encontrar respostas para a pergunta de partida, assim como dar sugestões para futuras investigações.

Na parte final do relatório, apresenta-se uma síntese conclusiva, onde são espelhadas algumas dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas ao longo de todo o percurso e que foram fundamentais neste constante crescimento pessoal e profissional.

PARTE I – REFLETINDO SOBRE OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CEB

Quando me candidatei ao Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tinha a noção que no decorrer deste percurso iria encontrar muitos obstáculos e desafios, mas em simultâneo iria consolidar conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação inicial, fazer novas aprendizagens e descobertas sobre o “complexo mundo da educação”.

Assim, a primeira parte deste relatório foi realizada com base nas experiências vivenciadas ao longo dos distintos contextos de Prática Pedagógica (PP), e tem como intuito refletir sobre alguns assuntos que foram cruciais para que colmatasse algumas falhas, desenvolvesse um estilo pessoal relacionado com o ensino-aprendizagem e fosse crescendo pessoal e profissionalmente.

As PP em Educação de Infância (EI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tiveram por base a reflexão semanal, a observação, a planificação, a atuação, a avaliação e a recolha de dados. Além disto, os professores supervisores durante as PP ainda sugeriram que cada par pedagógico realizasse alguns trabalhos de grupo sobre a caracterização dos contextos educativos; as características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças; a avaliação; e a abordagem de projeto. A realização destes trabalhos permitiu-nos, entre outros, conhecer melhor os contextos em que estávamos inseridas, ter conhecimento do que iríamos experienciar e ter uma maior lucidez sobre os domínios de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como lidar com as crianças, com os pais e encarregados de educação, como lidar com a higiene das crianças, como reagir perante uma situação de doença, como e que atividades explorar com as crianças.

Neste sentido, a dimensão reflexiva tem como intuito refletir sobre as aprendizagens realizadas e sobre todo o processo vivenciado. Para uma fácil compreensão, esta parte encontra-se dividida em dois contextos – o contexto de EI e o contexto de 1.º CEB. No entanto, no contexto de EI optámos por dividir a valência de creche e Jardim de Infância (JI), uma vez que existe uma grande diferença entre ambas, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento e aprendizagem e pelo facto de para o JI existir um documento

curricular, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), enquanto que para a creche ainda não existe nenhum. No contexto de 1.º CEB, alguns aspetos também são diferentes entre o 1.º e o 4.º ano, no entanto regem-se os dois pelo currículo de 1.º CEB, assim optou-se por unificar as experiências vividas numa única reflexão. No final de cada contexto, são referidas algumas das aprendizagens mais significativas.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1. CONTEXTO DE CRECHE

A primeira PP decorreu no 1.º semestre do 1.º ano do referido mestrado, num contexto de creche e foi realizada numa instituição privada, na zona urbana do concelho de Leiria.

Esta instituição era inspirada pela abordagem Reggio Emilia e era constituída pelas valências de creche e JI. No que concerne à valência de creche, no ano letivo de 2016/2017, era composta por uma sala de berçário; duas salas para crianças com 1 e 2 anos e duas salas para as crianças com 2 e 3 anos, na valência de JI, existiam apenas duas salas para o pré-escolar.

A PP desenrolou-se na “Sala Azul”, uma sala espaçosa e ampla, bem equipada, com janelas grandes que proporcionavam uma boa iluminação no interior da sala possibilitando a visualização do espaço exterior. A respetiva sala encontrava-se organizada por diferentes áreas, sendo elas a área do tapete; a área do jogo simbólico/ área da casinha; a área das construções/ área de explorações; a área das artes e por último existia a área das histórias/ tenda das histórias.

Relativamente ao grupo de crianças, este era constituído por dezassete crianças, sendo nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e dois e trinta e sete meses. Neste grupo, não existiam crianças diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentado assim um nível de desenvolvimento e aprendizagem normal para a sua idade. Sendo que, ao nível da motricidade grossa muitas crianças ainda demonstravam algumas dificuldades em subir

e descer escadas; relativamente à motricidade fina, não seguravam corretamente nos talheres e tinham algumas dificuldades em fazer a pinça digital corretamente; ao nível da linguagem, as crianças mais novas ainda estavam no início do desenvolvimento, aprendizagem e aquisição, no entanto procuravam comunicar verbalmente ou por gestos, através da interação entre pares e com os adultos.

Os interesses e motivações destas crianças variavam entre pinturas, histórias, música, brincar ao faz-de-conta, brincar com materiais da natureza e brincar em espaços exteriores.

1.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

Ao ter conhecimento que iria realizar a primeira PP num contexto de creche surgiram, imediatamente, alguns receios que me deixaram um pouco preocupada e ansiosa. Apesar de na formação inicial ter realizado uma PP em creche, sentia que não tinha sido o suficiente para perceber todos os cuidados e procedimentos a ter com uma criança pequena e com um grupo; os cuidados a ter com a alimentação; com a higiene; com o desfralde; como devia lidar com as doenças, que são tão frequentes nestas idades; entre muitas outras interrogações. Mas preocupava-me, essencialmente, o como proporcionar momentos significativos de aprendizagem e de desenvolvimento saudável, com segurança e também com afeto e amor.

Além desta preocupação, o facto de ser uma instituição que se regia por uma filosofia diferente e da qual eu tinha poucos conhecimentos, fez com que ficasse bastante apreensiva. E como referi na minha primeira reflexão de prática “era um sítio novo e tinha uma abordagem pedagógica diferente da que estava habituada a ver e a lidar, abordagem Reggio Emilia, esta que me deixou um pouco apreensiva, visto que pouco ou nada sabia sobre a mesma” (Machado (2016), 1.º Reflexão de Creche – Anexo I – A).

No entanto, com o passar do tempo e ao acreditar que esta PP seria um bom meio para adquirir novos conhecimentos e fazer novas aprendizagens, os receios iniciais foram-se transformando em expectativas. E à medida que ia pesquisando, lendo livros, artigos, estudos de investigação e falando com os vários intervenientes sobre as minhas dúvidas

e medos, estes foram diminuindo dando lugar à curiosidade e à vontade de querer saber e aprender mais.

Ao longo desta PP, ainda senti a necessidade de ver as minhas dúvidas esclarecidas, para isso procurei refletir e aprofundar alguns assuntos, com o intuito de ultrapassar os meus receios e perceber quais os pressupostos que estavam subjacentes ao papel do educador e da criança no contexto de creche.

Deste modo, procurei estar atenta, observar e entender verdadeiramente o ciclo interativo que irá ser desenvolvido no ponto seguinte do presente relatório. Mais precisamente, entender como é que os momentos de observação são cruciais para que um profissional da educação possa passar ao próximo passo, a planificação, intervenção e avaliação.

1.2. OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR

“Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização (...) Esse processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas” (Sarmiento, 2004, citado em Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012, p.58).

Neste sentido, numa fase inicial da PP, eu e a minha colega começámos por elaborar os planos de observação, estes tinham como intuito ajudar-nos a recolher o máximo de informações sobre o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades, o grupo de crianças e a atuação dos vários intervenientes perante as crianças, para posteriormente construirmos um documento caracterizador que nos ajudasse ao longo de toda a nossa prática.

No entanto, no decorrer destas duas semanas de **observação**, verificámos que não nos limitávamos apenas a observar os pontos que tinham sido definidos nos planos de observação, tentávamos captar outros aspetos e situações que nos proporcionassem novas aprendizagens e que fossem significativos para a próxima etapa, planificação e intervenção individual. Por exemplo, tentámos perceber como é que a educadora lidava

com as crianças quando elas faziam uma birra; compreender o porquê de as crianças às vezes terem um comportamento menos adequado ou descobrir o que as crianças gostavam de fazer nos momentos de brincadeira livre e de atividade. Através desta observação intencional percebemos que num momento de birra, antes de falarmos com a criança é importante darmos espaço e tempo para ela se acalmar; reparámos que os comportamentos das crianças muitas vezes são sinais de que a atividade não é do seu interesse ou simplesmente não lhe apetece brincar com determinado amigo ou estão no dia “não”; e permitiu-nos descobrir que as crianças gostavam muito de histórias e de brincar nos espaços exteriores, com materiais de fim aberto.

Durante estas duas semanas de observação, ainda constatámos que é essencial respeitar os horários e as rotinas, na medida em que são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, os “horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (Post & Hohmann, 2004, p.15). E o facto das crianças as repetirem tantas vezes permite que, progressivamente, se tornem mais confiantes e autónomas a cada dia que passa, permitindo que cada uma aprenda ao seu ritmo, sem ser necessário apressar o desenvolvimento das suas competências.

Contudo, as rotinas são muito “mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas (...) as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (Evans & Ilfield, 1982b, citado em Post & Hohmann, 2004, p.193). Por exemplo, no início da prática reparámos que a maioria das crianças, não conseguiam calçar os sapatos sozinhas, mas ao serem incentivadas pelo adulto, ao observarem como é que deviam fazer e através da repetição, aprenderam e ganharam confiança em si próprias para começarem a fazer esta “tarefa” sozinhas.

Além disto, ainda constatámos que “O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.160). Neste ponto de vista, na nossa PP, tivemos a preocupação de conhecer a individualidade de cada criança, de ir respondendo às suas necessidades, de promover a escuta ativa delas e de criar

oportunidades que lhes permitissem participar e ter uma voz ativa durante o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, ao escutar as crianças, observar e perceber quais eram os interesses e necessidades do grupo é que conseguimos passar à próxima fase, a da planificação e intervenção.

As **planificações** foram realizadas tendo em conta o design (*Anexo II – A*) utilizado pela instituição, mas por sugestão do professor supervisor e por nossa necessidade, sentimos que era fundamental realizar outra planificação, que nos desse alguma segurança e confiança, e onde estivesse de forma mais clara e detalhada os seguintes tópicos: contextualização, intencionalidade educativa, proposta educativa, recursos materiais e avaliação. Porém, e apesar de ter sido uma temática abordada pelos professores durante a nossa formação, nesta altura surgiram algumas dúvidas “Porquê planificar em creche? Que sentido faz planificar em creche? Que tópicos colocar?”.

Nesta ótica, sentimos a necessidade de aprofundar alguns conhecimentos sobre o assunto, e durante esse processo percebemos que “planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias e utilizar de acordo com a individualidade de cada uma” (Santos, Conceição & Dias, 2013, p. 473). Assumindo que planificar é adequar as propostas educativas aos interesses e necessidades das crianças, tendo como referente um modelo socioconstrutivista, consideramos que os momentos de conversa e reflexão com as crianças são fundamentais, para escutarmos as suas ideias e sugestões, de forma a contemplarmos as mesmas na planificação. Neste sentido, tivemos sempre o cuidado de contemplar as ideias propostas pelas crianças, mas como as crianças ainda falavam pouco, muitas vezes tínhamos de partir das nossas observações e ver o que realmente era do interesse delas.

Durante a elaboração das planificações, ainda constatámos que antes de planificarmos uma experiência educativa devemos sempre experimentá-la, para percebermos se é adequada a todas as crianças e à sua faixa etária, caso contrário devemos pensar noutra experiência educativa ou estratégia que vá ao encontro das características, necessidades e interesses de uma criança ou grupo. Constatámos também que devemos variar as experiências educativas, para motivar e despertar a curiosidade das crianças, para as conseguirmos envolver na proposta e para desenvolver os vários domínios (cognitivo,

físico-motor e psicossocial). Desta forma, procurámos planificar experiências educativas diferentes e interessantes, durante as nossas intervenções. Sendo exemplo, o momento em que fizemos uma provocação com caixas de sapatos, ou seja, colocámos várias caixas dentro da sala, para vermos o que as crianças faziam com elas e se lhes despertavam interesse (Figura 1); o momento em que levamos uma dentadura, para aprenderem a escovar os dentes (Figura 2) e o momento em que puderam explorar livremente gelatina na mesa de luz (Figura 3).



Figura 1 - Maria a explorar as caixas de sapatos.



Figura 2 - Lucas a escovar os dentes de uma dentadura.



Figura 3 - Crianças a explorar o açúcar da gelatina, na mesa de luz.

Com a concretização destas e de outras experiências educativas que foram proporcionadas às crianças, constatámos que um simples objeto do dia a dia da criança desperta-lhes curiosidade; que pode ser bastante significativo para o seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que permite-lhes descobrir novas funções para os objetos e dá-lhes a oportunidade de explorar os vários sentidos; além disso, ainda permite que as crianças usem a sua imaginação, criatividade e fantasia.

Durante a nossa **intervenção**, tentámos ir sempre ao encontro do que estava planificado, no entanto surgiram alguns obstáculos, nomeadamente, em relação à gestão do tempo e à transição entre as diferentes atividades, pois no início não tínhamos muita perceção do tempo que era necessário para alguns momentos da rotina ou para a realização de algumas propostas educativas, e esta falta de experiência levou a que a educadora inicialmente tivesse de intervir e ajudar-nos em certos momentos. Após refletirmos sobre “Como poderíamos gerir melhor o tempo das atividades? E como poderíamos fazer a transição de uma atividade para outra?”, percebemos que mais vale planificar menos atividades e dar tempo às crianças para realizarem as suas explorações e descobertas. Depois para

fazermos a transição de uma atividade para outra atividade ou momento da rotina, verificámos que deve ser feita calmamente e que devemos comunicar à criança o porquê de haver essa transição, para que elas comecem a perceber que as coisas não acontecem por acaso, mas sim, porque há uma intencionalidade.

Outro grande desafio que surgiu, nas nossas intervenções, foi a gestão do grupo durante os momentos de higienização; como algumas crianças usavam fralda, outras iam ao bacio e outras iam à sanita, por vezes era difícil gerir toda esta logística, visto que, num momento tínhamos de estar a mudar fraldas, como de repente tínhamos de ir verificar se as crianças que estavam no bacio já tinham feito chichi ou não, ou então estar atentas às crianças que já estavam despachadas. Olhando para trás, no início estes momentos foram difíceis de gerir, mas quando nos questionamos “Como é que podíamos gerir melhor estes momentos?”, percebemos que cantar uma canção, contar uma história ou solicitar ajuda das crianças para alguma tarefa, ajudava-as a ficar sossegadas e a participarem no momento. Mas o facto de existir entreajuda e cooperação entre todos os intervenientes (educadora, auxiliares e colega de prática), foi uma mais-valia quer para nós quer para as crianças, porque assim, conseguíamos estar mais tempo com as crianças e dar-lhes o apoio que necessitavam.

Por fim, concluímos que durante a prática de planificação e intervenção, houve momentos difíceis, no entanto, o facto de haver entreajuda e cooperação entre os vários intervenientes (equipa pedagógica e par pedagógico) e de existirem momentos de partilha de ideias e experiências, levou-nos a encontrar diferentes estratégias para determinadas situações, e principalmente, a sentir mais confiança em nós e no nosso trabalho. No entanto, os momentos de avaliação e reflexão também se tornaram fundamentais, uma vez que são processos recorrentes dos processos anteriores (planificação e intervenção).

1.3. AVALIAR E REFLETIR

Realizar **avaliações** em creche suscitou-nos algumas dúvidas, pelas diversas formas que existem de avaliar. Tendo em consideração que existem diferentes instrumentos de avaliação, sentimos medo de não estar a avaliar as aprendizagens do grupo e das crianças de forma adequada. E como a avaliação de crianças pequenas, não se deve restringir

apenas à recolha de informações sobre o seu processo de aprendizagem, é fundamental que o educador durante esse processo se direcione

para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de “classificações” ou para a comparação entre crianças. Neste sentido, deve colocar-se a ênfase na comparação da criança consigo mesma, ao longo do tempo, analisando as suas conquistas e evoluções (Carvalho & Portugal, 2017, pp.22-21).

Por outras palavras, durante o processo de avaliação não se deve comparar as crianças umas com as outras, na medida em que cada criança têm um ritmo de desenvolvimento e aprendizagem diferente. Desta forma, só devemos comparar a criança consigo mesma, comparando a sua evolução ao longo do tempo.

Neste sentido, ao longo da prática realizámos duas avaliações, todas as semanas, a avaliação do grupo, que era realizada com a minha colega, e onde respondíamos às questões que tínhamos colocado na planificação; e a avaliação de uma criança, esta era realizada individualmente, eu avaliava uma criança e a minha colega outra, nesta avaliação recolhíamos informações sobre criança em determinados momentos da rotina e criávamos um registo de ocorrências significativas.

Ao realizarmos a avaliação de uma criança todas as semanas, conseguimos perceber como é que esta reagia em determinadas situações, se o seu desenvolvimento ao nível cognitivo, físico-motor e psicossocial estava adequado à sua idade e podemos ainda constatar que as crianças pequenas evoluem a um ritmo consideravelmente rápido. Quanto à avaliação do grupo também podemos verificar as reações das crianças aquando a realização de uma experiência educativa, as suas evoluções e perceber se as atividades eram do interesse de todo o grupo ou não. E ao refletirmos sobre estes aspetos, ainda nos foi possível, adequar a nossa ação educativa, ou seja, através das avaliações realizadas conseguíamos perceber o que estava bem e menos bem, reajustar as propostas educativas às necessidades das crianças e reformular/adequar a planificação, sempre com o intuito de proporcionar às crianças um melhor desenvolvimento e aprendizagem. E indo ao encontro do que refere Carvalho e Portugal (2017)

a avaliação contribui para a adequação das práticas educativas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto, numa perspetiva holística (p.23).

No entanto, este processo é um ciclo, em que a avaliação, a observação, a planificação, o registo e a reflexão estão todos interligados. E quando envolvemos e articulamos todos estes pontos conseguimos fazer uma melhor avaliação e planificar de acordo com as necessidades das crianças.

Os momentos de **reflexão**, como já foi referido, estiveram presentes em todos os momentos da PP, e levaram-nos a refletir sobre as nossas inquietações e dúvidas; sobre determinados assuntos que nos suscitavam alguma curiosidade; sobre a nossa ação educativa e sobre as nossas dificuldades e aprendizagens.

E um dos momentos que nos levou a refletir sobre a nossa ação educativa, foi o momento em que contamos uma história utilizando fantoches de vara, ou seja, durante a representação, nós fazíamos muitas expressões com a nossa cara e tirámos o foco ao fantoche. Após refletirmos sobre este momento percebemos, que devíamos estar escondidas para que as crianças vissem apenas o fantoche e não se distraíssem a olhar para nós. Perante esta situação e outras que foram surgindo, constatámos que refletir sobre a nossa ação educativa é essencial, na medida em que nos ajuda a perceber o que podíamos ter melhorado e conseqüentemente aperfeiçoar a nossa prática.

Posto isto, e tal como podemos ler ao longo da dimensão reflexiva, os momentos de reflexão foram fundamentais e estiveram presentes durante toda a prática, contudo, para além das situações que levaram a reflexões, ainda existiram outras situações que também nos ajudaram a crescer e a melhorar a nossa ação educativa. Neste sentido, nos pontos seguintes iremos refletir de forma sucinta sobre quatro assuntos que nos suscitaram alguma curiosidade, que nos permitiram realizar novas aprendizagens e que nos permitiram abrir novos horizontes.

1.3.1. ABORDAGEM REGGIO EMILIA, METODOLOGIA DE PROJETO E DOCUMENTAÇÃO

Como foi referido num dos pontos anteriores, a prática em creche decorreu numa instituição que tinha como modelo pedagógico, a abordagem Reggio Emilia, e o facto de eu e a minha colega sabermos pouco sobre este modelo deixou-nos um pouco ansiosas, mas ao mesmo tempo muito curiosas.

Apesar desta abordagem ter sido abordada pelos professores durante as aulas, surgiu a necessidade de aprofundarmos os nossos conhecimentos, com o intuito de nos sentirmos mais preparadas para esta etapa. Assim, durante este processo relembrámos que esta abordagem surgiu em 1945, na cidade italiana Reggio Emilia, e o génio condutor desta filosofia foi Loris Malaguzzi. Verificámos ainda que este modelo pedagógico de EI, é considerado um dos melhores do Mundo (Edwards, Gandini & Forman, 1999; Lino, 2007), caracterizando-se por ser inspirador e motivador, na medida em que

incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “línguas” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade... (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.20).

Confrontando a teoria com a prática, constatámos que esta instituição ia ao encontro da abordagem, visto que se dava grande importância às cem línguas da criança; aos diferentes espaços, estes que eram pensados com um determinado objetivo, uma vez que eram considerados como um terceiro educador; que o olhar e o poder de escuta do educador era fundamental e que as crianças eram consideradas um aprendiz ativo, competente e capaz de construir o seu conhecimento através das interações e relações que estabelecia com os vários intervenientes. E como refere Lino (2007) “em Reggio procura-se promover as relações, as interações, a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo – as crianças, os professores, os pais – e a comunidade em geral” (p.102). Além destes aspetos, outro que também era muito valorizado nesta instituição e neste modelo pedagógico era a abordagem de projeto e a documentação pedagógica.

A abordagem de projeto é considerada o estudo “em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores. O uso de um currículo contextualizado permite integrar no trabalho educacional os interesses e necessidades que emergem no quotidiano de práticas” (Lino, 2007, p.112). Por outras palavras, trabalhar por projeto com as crianças, é trabalhar com as mesmas desde pequenas, através de uma estrutura socioconstrutivista, onde o principal objetivo é explorar e investigar um tema que tenha surgido do interesse ou curiosidade do grupo ou de uma criança.

Neste sentido, e visto que a abordagem de projeto era bastante valorizada nesta instituição, realizámos um projeto com crianças. Mas antes de darmos início ao projeto surgiram-nos algumas dúvidas e questões, nomeadamente, “Será que só devemos envolver algumas crianças neste projeto? E as outras não tem direito a participar?”, “Como é que vamos colocar crianças pequenas a pesquisar?”, ou “Como é que vamos levá-las a questionar-se sobre o assunto?”. Estas foram algumas das questões que surgiram e que nos fizeram pesquisar e refletir sobre o que era a abordagem de projeto, porque nunca tínhamos realizado um projeto e não sabíamos muito bem como o processo devia decorrer.

Ao realizarmos novas pesquisas, ao lermos mais alguma bibliografia e conversarmos com os orientadores de estágio, aprendemos que um projeto pode ser realizado em grande grupo (envolvendo todas as crianças da sala), em pequeno grupo (envolvendo apenas um pequeno grupo de crianças) ou pode ser posto em prática apenas por uma criança do grupo (Katz & Chard, 2009). Desta forma, o projeto que executámos neste contexto, apenas envolvia algumas crianças, mais precisamente, aquelas que estavam realmente interessadas e curiosas em saber coisas sobre os burros.

Porém, durante o seguimento projeto dos burros, surgiu por parte das crianças a necessidade de perceber o que era uma pegada e como estas se faziam. Tendo surgido esta necessidade, deixámos o projeto dos burros em *standby*, e demos início ao projeto das pegadas. Para iniciarmos este projeto, fizemos uma provocação, onde colocámos pegadas de burro e de crianças nos espaços frequentados pelas crianças da nossa sala. As crianças ao observarem as pegadas mostraram-se intrigadas e olharam várias vezes para as pegadas que estavam no chão e para os seus pés; rapidamente concluíram que umas eram iguais às deles, mas as outras não tinham a certeza de quem eram. Neste momento o papel do educador centralizou-se “na provocação de oportunidade de descoberta, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.161). Quer isto dizer, que a partir desta provocação desenrolou-se todo o projeto, ou seja, nós dialogámos com as crianças sobre o que estavam a observar, e a partir desse diálogo começaram a surgir questões e curiosidades por parte delas, que foram respondidas através da visualização e comparação de várias pegadas, do diálogo e da leitura de várias histórias. Posteriormente, como não estavam a conseguir perceber como se deixavam pegadas marcadas, as crianças foram pedir ajuda aos meninos da sala

do pré-escolar, e dado o entusiasmo dos meninos mais velhos, o António, a Rita, o Rui, a Lara e a Maria quiseram experimentar deixar pegadas nos sítios sugeridos pelos colegas.

Após experimentarem marcar/deixar pegadas no barro, o interesse das crianças em descobrir mais sítios foi crescendo, dia após dia, e ao partilharem com os colegas da sala o que tinham feito, contagiaram o restante grupo.

Estando todo o grupo envolvido, juntos foram experimentar deixar pegadas em locais que achavam ser possíveis (pó, terra, plasticina). Ao experimentar vários sítios perceberam onde era possível deixar as pegadas, em quase todos os sítios, menos no teto. Na seguinte figura 4 podemos observar algumas fotografias que foram utilizadas na documentação pedagógica e que mostram um pouco do processo do projeto.



Figura 4 – Exploração de vários sítios onde se pode deixar pegadas.

No fim de terminarmos este projeto, foi feita uma documentação de parede onde foi documentado o processo de aprendizagem realizado pelas crianças (Figura 5), e como refere Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) “A documentação é uma forma de narrativa que se refere às experiências e actividades que as crianças realizaram no quotidiano do jardim-de-infância e integra uma variedade de registos: escritos, vídeo, áudio, fotográfico, amostras de trabalho” (p.114). Com a realização desta documentação constatámos que é importante observar e registar o que a criança faz, que é importante refletir sobre o que aconteceu durante o processo de ensino-aprendizagem da criança, e ainda aprendemos que a documentação é uma ótima ferramenta para informar os pais das experiências e aprendizagens que os seus filhos realizam enquanto estão na instituição.



Figura 5 – Documentação do projeto das pegadas.

1.3.2. MATERIAIS DA NATUREZA COMO POTENCIADORES DE APRENDIZAGENS

Os materiais da natureza, como blocos de madeira, troncos, pinhas e conchas dentro da sala de atividades e no espaço exterior (onde as crianças brincavam), foi um dos aspetos que nos despertou interesse neste contexto.

E tendo em conta, que cada vez mais os pais e alguns educadores têm medo de expor estes materiais às crianças pelo receio do perigo, nesta instituição o pensamento era outro. Proporcionar momentos ou criar espaços onde estes materiais existissem era uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que oferecer às crianças materiais versáteis, cujo o uso não está predestinado ou estritamente limitado a uma ação ou a um objetivo, leva as crianças a usá-los de diferentes maneiras (Post & Hohmann, 2004) e a dar “asas” a sua imaginação e criatividade. E quando observávamos algumas brincadeiras das crianças verificámos que muitas vezes um simples tronco ou madeira podia ser um alimento (Figura 6), um instrumento musical, um termómetro (Figura 7) ou outro objeto do dia a dia das crianças, como uma vassoura (Figura 8), tudo dependia do que o espaço oferecia e da imaginação da criança.



Figura 8 - Maria a explorar um tronco.



Figura 7 - Frederica a ver a febre ao amigo, utilizando uma madeira como sendo um termómetro.



Figura 6 - Gonçalo a varrer o solo, utilizando um pau como sendo uma vassoura.

Ao observarmos as brincadeiras das crianças com estes materiais, constatámos o que refere De Conti e Sperb (2001) e Poletto (2005) citado em Vale (2013) os materiais da natureza, utilizados pelas crianças durante as suas brincadeiras, ativam elevados níveis de

imaginação e criatividade. Ou seja, ao promovermos momentos e espaços às crianças onde elas possam explorar materiais da natureza, mais precisamente materiais de fins abertos, estamos a permitir que elas criem diversas brincadeiras e histórias; que desenvolvam a sua imaginação e criatividade; que desenvolvam a sua curiosidade e que desenvolvam competências de cooperação e socialização.

Assim, no decorrer desta PP, ao refletir sobre este assunto e ao ter feito uma entrevista a uma educadora da instituição, aprendi que proporcionar materiais da natureza às crianças é uma mais-valia para que estas possam desenvolver várias competências e fazer aprendizagens significativas. Desta forma, no contexto JI, um dos meus focos foi proporcionar momentos destes às crianças.

2. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Uns meses antes, tínhamos acabado de sair de um contexto de creche, e agora estávamos inseridas num novo contexto, onde tudo era diferente, desde a idade das crianças, os espaços, a metodologia de trabalho utilizada pela educadora, os materiais/brinquedos e as necessidades das crianças.

Esta nova PP decorreu no segundo semestre do mestrado, num contexto de JI. A instituição onde tivemos a oportunidade de viver uma nova experiência, pertencia à rede pública e situava-se na zona urbana, do concelho de Leiria.

No ano letivo de 2016/2017, a instituição tinha apenas a valência de JI, estando destinadas duas salas a essa valência. Uma vez que só existiam duas salas, a nossa PP, desenrolou-se na “Sala Cidade B”, uma sala de grandes dimensões, bem equipada, com janelas grandes que proporcionavam uma boa iluminação no interior da sala. A sala encontrava-se organizada por dez cantinhos, o cantinho dos animais; o cantinho casinha das bonecas; cantinho da biblioteca/leitura; o cantinho da escrita e da matemática; o cantinho do computador; o cantinho da pintura; o cantinho do acolhimento; o cantinho dos jogos do chão; o cantinho da plasticina; e o cantinho da atividade.

No que concerne ao grupo de crianças, este era constituído por vinte crianças, sendo doze do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Neste grupo, estava integrada uma criança com dificuldades ao nível locomotor e duas crianças diagnosticadas com perturbações do espectro do autismo (PEA). As restantes crianças do grupo, apresentavam um nível de desenvolvimento adequado para a sua idade, exceto uma criança que demonstrava dificuldades ao nível da fala, no entanto não estava diagnosticada. É de realçar que neste grupo encontravam-se crianças bastante irrequietas, inseguras, birrentas, mas também podíamos encontrar crianças animadas, responsivas, carinhosas, divertidas, alegres, dinâmicas, participativas, cooperantes, interessadas e educadas.

Os interesses e motivações destas crianças variavam entre ouvir e contar histórias; brincar com os animais de plástico; realizar jogos de mesa; desenhar e brincar no espaço exterior.

2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

No início desta PP, estava um pouco receosa quanto a este novo contexto, devido à grande diferença de idades que existia no grupo, às necessidades especiais de algumas crianças, à rotina e a todos os outros aspetos que eram diferentes no processo educativo da EI.

Contudo, as expectativas eram elevadas e eu sentia um enorme entusiasmo por estar a viver uma nova experiência e um grande interesse pelo grupo de crianças, pelo contexto em que estava inserida e por todos os processos educativos que me iriam proporcionar a aquisição de novas aprendizagens para o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

2.2. OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR

Inicialmente, decorreu a prática de **observação**, onde eu e o meu par pedagógico, elaborámos os planos de observação e delineámos alguns pontos sobre o grupo de crianças, a sala de atividades, a instituição e o meio envolvente, com o intuito de recolher

dados sobre os mesmos, e posteriormente elaborar um documento caracterizador do contexto educativo.

No entanto, a observação não se restringiu apenas a esta recolha de dados. Tal como, no contexto anterior, foi importante observar a metodologia utilizada e a ação da educadora, mas também observar e registar vários aspetos relacionados com as crianças, nomeadamente, contexto familiar, interações, interesses e necessidades de cada uma delas. Indo ao encontro do que referem as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar – OCEPE (Silva, et.al., 2016) é fundamental,

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. (...) O/A educador/a recolhe, ainda, informação sobre o contexto de vida das crianças (p.13-14).

Assim durante as duas primeiras semanas de observação, recorreremos à observação participante, esta que

é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo (Sousa & Baptista, 2011, p.89).

Ou seja, ao recorrermos a este tipo de observação possibilitou-nos estar mais perto das crianças e compreender como era a interação e comunicação criança-adulto e criança-criança, assim como compreender de forma mais pormenorizada o contexto. E permitiu-nos estabelecer os primeiros laços e interações com as crianças.

Além da observação participante, ainda tivemos a possibilidade de consultar alguns documentos da instituição e das crianças, nomeadamente, regulamento interno, projeto educativo, plano anual de atividades, projeto curricular de grupo e caracterização do agregado familiar das crianças. Indo ao encontro do que sugere Sousa e Baptista (2011) “A análise documental constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema” (p.89). Seguindo esta linha de pensamento, para nós, a análise dos documentos (análise documental) foi fundamental,

na medida em que nos ajudou a complementar a nossa recolha de dados e a obter informações que não eram possíveis recolher através da observação participante.

Após realizámos as nossas observações iniciais e recolhermos todos os dados necessários, passámos à segunda fase, a concretização das **planificações** e atuação. Para a elaboração das planificações, foi necessário continuarmos em observação todas as semanas, para anteciparmos o que pretendíamos “desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15); para percebermos que atividades eram do interesse das crianças e quais é que correspondiam às necessidades das mesmas. Mas não só, para a elaboração das planificações também foi necessário articulamos as diferentes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE com o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e físico-motor das várias faixas etárias.

Assim, aquando os momentos de planificação, uma das nossas preocupações passou por adequar e criar propostas educativas que fossem estimulantes, que proporcionassem aprendizagens significativas, que envolvessem as crianças e que as ajudassem a desenvolverem-se globalmente, respeitando sempre as características individuais de cada uma. Para conseguirmos respeitar estes aspetos, observar e refletir sobre as minhas intervenções e da minha colega foi fundamental, na medida em que me levou a refletir sobre as nossas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem (Silva, et.al., 2016).

Neste sentido, e tal como tem sido referido, é importante que o educador ao planificar, reflita e se coloque no papel da criança, para perceber se as propostas são adequadas, desafiadoras, interessantes e ricas em aprendizagens. De forma a termos isto em consideração, antes de realizarmos uma atividade com as crianças, experimentávamos primeiro em casa, para percebermos se era adequada e se poderiam surgir dificuldades por parte da criança ou pela nossa parte. Por exemplo, quando fizemos pompons para construir um pinto, pusemo-nos no lugar da criança e experimentámos passar a linha por dentro de uma rodela pequena, com o intuito de verificarmos se as crianças iriam ter facilidade ou não em passar. Uma vez que, não era muito difícil experimentarmos fazer com as crianças, e quando chegou este momento, verificámos que quase todas conseguiram passar a lã sem dificuldade, mesmo



Figura 9 - Joana a passar a lã pela rodela.

quando a rodela fica mais grossa (Figura 9). Esta atividade demonstrou que as crianças tinham a motricidade fina bem desenvolvida.

Importa ainda salientar, que planificar não é realizar as atividades que queremos, é ter em consideração e “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva, et.al., 2016, p.15).

Assim, quando chegou os momentos das nossas **intervenções** existiram alturas em que isso aconteceu, em vez de realizarmos a proposta que tínhamos planificado, optámos por realizar uma atividade sugerida pela criança no dia anterior ou até no mesmo dia. É exemplo uma das nossas intervenções, nomeadamente, o momento que se seguiu após contarmos uma história às crianças utilizando dedoches,

Após a minha dramatização, as crianças perguntaram se podiam ser elas a inventar uma história, perante esta situação dei a oportunidade às crianças de explorarem os dedoches perante os colegas. Durante esse momento reparei que elas ficaram muito contentes e entusiasmadas (Machado (2017) 6.º Reflexão de Jardim de Infância – Anexo III – A)

Criança 1 – *“Olha dá para o dedo. Não segura bem, cai.”*

Criança 2 – *“Vamos contar histórias?”*

Criança 3 – *“Agora eu, quero por no meu dedo.”*

(Notas de campo, PP em JI, 10 de maio de 2017)

Uma vez que, o entusiasmo era geral e era uma proposta potenciadora de aprendizagens, demos a oportunidade às crianças de experimentarem os dedoches e descobrirem o que podiam fazer com eles. E durante este momento, verificámos que as crianças conseguem ter uma grande imaginação e conseguem criar pequenas histórias.

Neste sentido, podemos afirmar que as nossas planificações eram flexíveis e possíveis de adaptar sempre que necessário, pois o importante era corresponder às necessidades e interesses das crianças e criar momentos “em que as crianças têm o direito de se escutar a si próprias para definir as suas intencionalidades” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.77).

Como “Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Silva et.al., 2016, p.13). Durante a prática de **avaliação** optámos por utilizar as mesmas técnicas

do contexto de creche, mas na avaliação de grupo, em vez de elaborarmos um documento em que respondíamos apenas às perguntas, decidimos elaborar um texto onde respondíamos às perguntas e confrontávamos com as ideias dos autores. A nosso ver, este tipo de avaliação era muito exaustiva, mas permitia-nos refletir sobre as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, os interesses e necessidades das mesmas. Deste modo, consideramos que os momentos de **avaliação** e **reflexão**, neste contexto, continuaram a ser um dos grandes pilares, na medida em que nos ajudaram a observar cada criança e o grupo, de forma a conhecermos as suas capacidades, interesses e dificuldades; a planear de acordo com o que sabíamos a cerca do grupo e de cada criança, refletindo sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio (Portugal & Leavers, 2010). Contudo, sentimos que ainda temos de aperfeiçoar e diversificar as técnicas de observação, planificação, registo, avaliação e reflexão, com o intuito de conhecer melhor os domínios de aprendizagem da criança e todos os outros assuntos relacionados com o JI.

Por fim, tal como no contexto anterior, houve aspetos que nos levaram a várias reflexões, nomeadamente a organização do espaço da sala e a abordagem de projeto implementada nesta PP.

2.2.1. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA

Ao longo desta PP surgiu a necessidade de refletir sobre a organização do espaço da sala, em JI. E segundo Hohmann e Weikart (1995) citado em Lino (2006) o espaço da sala deve ser um sítio organizado onde as crianças possam ter “muitas oportunidades de realizar experiências de aprendizagem activa e tenham um máximo de controlo sobre o ambiente que as rodeia; um espaço estimulante, mas organizado, no qual as crianças podem fazer escolhas e aprender com as suas próprias acções” (p.77).

Tendo em consideração as palavras dos autores, neste contexto, constatámos que a sala apesar de ser grande, de estar bem organizada e de ter espaço para arrumar os materiais, os móveis enchiam muito a sala, deixando pouco espaço para as crianças se movimentarem-se e fazerem as suas explorações. Além disso, ainda existiam algumas

áreas que as crianças nunca usufruíam, porque não lhes despertava interesse ou porque não lhes era permitido que fossem para lá. Perante esta situação, questionámo-nos várias vezes “Porque é que a sala está tão cheia?” e “Porque é que existiam determinadas áreas se as crianças nunca iam para lá?”

Ao depararmos com esta situação, propusemos à educadora substituir uma das áreas que não eram utilizadas por uma nova, esta nova área tinha como intuito ajudar-me na minha investigação, mas em simultâneo despoletar a curiosidade e interesse das crianças para novas brincadeiras, assim como, colocá-las em contacto com materiais da natureza e outros materiais não estruturados. Porém, não foi possível substituir uma das áreas pela nova, mas sim criar mais uma área.

Perante esta situação, aprendemos que quando tivermos uma sala só nossa, não queremos preenchê-la de áreas, das quais as crianças não demonstram nenhum interesse, mas sim criar e ir modificando essas áreas de acordo com os interesses e necessidades das mesmas. Visto que, o importante é proporcionar às crianças espaços onde elas possam fazer aprendizagens ativas. E como afirma Edwards, Gandini e Forman (1999) o espaço “é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o «terceiro educador»” (p.157). Como futuras educadoras, partilhamos da mesma opinião e consideramos que é fundamental proporcionar às crianças um espaço onde elas se sintam bem e seguras, onde possam explorar os materiais, fazer explorações ativas, desenvolverem-se globalmente e fazer aprendizagens significativas. Assim, no nosso futuro profissional, quando tivermos uma sala ao nosso encargo, é o que pretendemos fazer e proporcionar às crianças, ou seja, proporcionar um espaço que vá ao encontro das suas necessidades e interesses e onde elas possam desenvolver várias competências.

2.2.2. *ABORDAGEM DE PROJETO*

Como já referimos, a abordagem de projeto, também foi uma metodologia implementada neste contexto, que nos levou a inúmeras reflexões e aprendizagens.

De igual forma ao contexto de creche, durante várias semanas foram registados alguns interesses e curiosidades das crianças, com o intuito de implementarmos a abordagem de

projeto. Contudo foi durante uma conversa informal, na hora do lanche que verificámos um grande interesse e curiosidade por parte das crianças em querer saber mais sobre os meios de transporte, em geral. Como o interesse demonstrado foi do grupo todo, começámos a escutar os diálogos das crianças para perceber quais eram as suas curiosidades e as suas dúvidas, com o intuito de percebermos o que já sabiam sobre o assunto. Assim, a *Fase I – definição do problema* (Vasconcelos, et. al., 2012) foi definida durante uma conversa em grande grupo onde as crianças começaram por colocar algumas questões, entre elas, “*Como é que as luzes da ambulância piscam?*”; “*Quais são as motas que dá para ir outro ao lado?*”; “*Como é que os aviões voam tão alto?*”; “*O que são balões de ar quente?*”; “*O que é o TGV?*”. Partindo destas questões ergueu-se a necessidade de desenvolver um projeto sobre “*O que são meios de transporte?*”.

Durante a primeira fase de trabalho por projeto é essencial “estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico.” (Katz & Chard, 1997, p.172). Ou seja, é nesta fase que as crianças demonstram interesse e curiosidade por descobrir mais sobre um determinado assunto e por partilhar as suas experiências.

Posteriormente, passou-se à *Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho* (Vasconcelos, et.al., 2012), onde as crianças foram divididas em dois grupos com o intuito de conversarem com os colegas e o adulto sobre o assunto e para referirem “*O que pensamos saber?*”; “*O que queremos descobrir?*”; “*Como é que vamos descobrir*” e “*O que queremos fazer?*”. Após esta conversa, elaborou-se um quadro onde foram colocadas as ideias dos dois grupos, sendo que a elaboração do mesmo tinha como intuito orientar-nos ao longo de todo o projeto.

Nesta fase, ainda foi pedido às crianças que trouxessem de casa, livros, materiais e objetos pertinentes para as atividades do projeto. Durante este processo, voltámos a constatar que o educador deve preparar “um espaço para o projeto, os recursos para que os saberes das crianças se ampliem, para que os livros e outros materiais sejam suscetíveis de provocar novas interrogações” (Leandro, 2013, p.77). Quer isto dizer, que é fundamental proporcionar às crianças um espaço e materiais que as façam questionar e que as levem a querer saber e aprender mais sobre o assunto em questão.

Na terceira fase do projeto – *Fase III – Execução* (Vasconcelos, et.al., 2012), as crianças em minigrupos e com o auxílio do adulto iniciam o processo de pesquisa em livros, enciclopédias e no computador; prepararam “aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação (...) Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais (...) utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões.” (Vasconcelos et. al., 2012, p. 16). Ou seja, nesta fase as crianças realizaram todo o processo de pesquisa, sempre dentro da sala (Figura 10), no entanto, algumas crianças estavam tão entusiasmadas que trouxeram de casa pesquisas que tinham realizado com os pais ou irmãos. Além do processo de pesquisa, nesta fase ainda realizámos as atividades sugeridas pelas crianças no início do projeto (por exemplo fazer experiências – Figura 11, conhecer os carros dos bombeiros – Figura 12), entre outras atividades e experiências planeadas pelo par pedagógico (por exemplo a realização de meios de transporte com materiais da natureza – Figura 13) ou sugeridas pela educadora cooperante. Nas fotografias que se seguem podemos observar um pouco do processo do trabalho por projeto.



Figura 10 – Luís e Carolina a pesquisarem sobre os meios de transporte.



Figura 11 – Anita a realizar uma experiência de carrinhos magnéticos.



Figura 12 – Ida dos bombeiros ao JI.



Figura 13– Aviões, barcos à vela, planadores, tanques de guerra e navios, representados com materiais da natureza.

Após oito semanas a vivenciar experiências e a realizar atividades sobre o projeto intitulado “*O que são meios de transporte?*”, chegou o momento da fase final – *Fase IV – Divulgação/ Avaliação* (Vasconcelos, et.al., 2012). Nesta fase, as crianças, em grande grupo, relembrou o que tinham aprendido, o que gostaram mais de fazer, o que gostariam de ter feito e não fizeram e onde tiveram maiores e menores dificuldades. Em relação às aprendizagens das crianças, algumas mencionaram que os meios de transporte “*andam na terra, mar e céu*” (Carolina) e que são “*os que estão lá na rua, carro, balão quente, bicicleta e avião*” (Rui); as crianças ainda descobriram que os aviões voam alto

“por causa das asas e porque o vento empurra muito” (Luís), “por causa das hélices” (Ana) e “motores” (Carolina) e que as luzes da ambulância piscam “com um botão que se carrega” (Daniel). Relativamente ao que gostaram mais referiram ir ao “pinhal fazer transportes” (Sara), fazer “balão gigante” (Ana), de ver as ambulâncias e ir à polícia ver os carros e as motos. O que gostariam de ter feito e não fizeram apenas referiram “fazer um barco muito gigante” (Carlota).

No último dia de PP, as crianças, durante a tarde, apresentaram o projeto às crianças e adultos da sala do lado, mostraram um vídeo com todo o processo de realização do projeto e cantaram uma canção adaptada sobre os meios de transporte. No fim do dia, quando os familiares os vieram buscar, voltaram a fazer a divulgação do projeto, sendo que os encarregados de educação ainda tiveram a oportunidade de realizar jogos, ver alguns dos trabalhos que as crianças tinham feito (Figura 14), ver uma teia com todo o processo do projeto (esta foi iniciada no início do projeto, sendo completada todas as semanas – Figura 15), ver a documentação do projeto na parede (Figura 16) e lanchar com as crianças.



Figura 14 – Avó da criança R e I a ver alguns dos trabalhos das netas.



Figura 15 – Teia que foi divulgando as aprendizagens das crianças no decorrer do projeto.



Figura 16 – Documentação final do projeto.

Com a realização deste projeto, e do que foi realizado no contexto anterior, constatámos a importância das crianças terem uma voz ativa durante todo o processo e do adulto incentivá-las a “pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativas que as rodeiam (Katz & Chard, 1997, p.6), contudo, é importante salientar que o adulto surge como um mediador e motivador, dando oportunidade às crianças de serem elas próprias a construírem o seu conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, com este projeto voltámos a constatar, que nem sempre é necessário existir um total planeamento das propostas educativas. O importante é que o educador tenha flexibilidade, saiba qual é a sua intencionalidade educativa e que competências quer que as crianças desenvolvam, porém terão de existir sempre momentos de reflexão em grande grupo para que seja possível planear e negociar com as crianças o que querem descobrir e aprender.

A realização deste projeto ainda nos permitiu conhecer melhor cada fase do projeto, e tal como tem sido referido, permitiu-nos ter a certeza de que as crianças são um ser ativo na construção do seu desenvolvimento. Desta forma, podemos afirmar que a realização deste projeto contribuiu muito para a nossa formação enquanto estudantes e futuras profissionais da educação, na medida em que nos levou a perceber melhor a importância de utilizarmos esta abordagem com as crianças e nas vantagens que traz para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

3. APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Embora esta caminhada tenha chegado ao fim, sei que ainda existem muitas coisas para aprender e descobrir. Contudo, durante estes meses tive a oportunidade de realizar novas aprendizagens, consolidar as que tinha adquirido durante a minha formação inicial e, principalmente, viver experiências que me marcaram muito e que me permitiram ter uma noção de como é estar no terreno e lidar com todas as circunstâncias relacionadas com mundo da Educação de Infância.

Esta caminhada nem sempre foi fácil, embora tivesse alguns conhecimentos sobre o trabalho em EI, tinha a plena noção que eram bastante básicos. No entanto, ao ter estado no terreno e em contacto com crianças de diferentes faixas etárias permitiu-me compreender e ter outro olhar sobre a EI que eu não tinha. Evidencio ainda que todos os momentos foram de aprendizagens, contudo acho importante destacar algumas aprendizagens que foram mais significativas e que não foram referidas, pois considero

que estas terão uma enorme relevância no meu percurso e irão ajudar-me muito enquanto futura educadora.

... trabalho colaborativo

Como refere Nono e Mizukami (2001) citado em Damiani (2008) o trabalho colaborativo “apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p.218).

Assim, a colaboração e cooperação que existiu com o meu par pedagógico e com todos os intervenientes de ambas as instituições, durante os momentos de rotina, os momentos de brincadeira, planificação e implementação de propostas educativas permitiu que em conjunto partilhássemos as nossas melhores qualidades; os nossos conhecimentos; encontrássemos soluções ou estratégias para as dificuldades, obstáculos e problemas que surgiam. Tendo sempre como intuito, proporcionar às crianças um ambiente seguro, propício à aprendizagem e ao seu desenvolvimento.

Além disto, durante as PP ainda constatei que é fundamental toda a equipa trabalhar para a mesma finalidade, visto que o foco deve e tem de ser a criança. Deste modo, considero que o facto de as PP terem sido em conjunto fez com que eu aprendesse a valorizar mais o trabalho colaborativo e o quanto é importante termos alguém que nos apoie em todos os momentos da rotina; e não só, que nos ajude também a encontrar estratégias para determinado momento ou situação e que esteja sempre disposta para nos ajudar quando mais precisamos e vice-versa.

Enquanto futura educadora, considero que este é um aspeto fundamental, porque se toda a equipa pedagógica colaborar e participar ativamente nos momentos de rotina e no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, conseguimos ter uma melhor organização educativa, garantir a articulação e a continuidade do processo na educação de cada criança e ainda conseguimos construir relações fortes e facilitadoras entre os vários interveniente e crianças (Silva, et.al., 2016; Post & Hohmann, 2011).

... crianças com necessidades educativas especiais

Outra aprendizagem que foi bastante significativa, que me proporcionou novas aprendizagens e me permitiu ter noção de como lidar com crianças com necessidades educativas especiais, foi quando tive a oportunidade de lidar, pela primeira vez, com duas crianças com PEA. Ao ter contacto com estas crianças especiais e com níveis de PEA diferentes, aprendi que é importante ter paciência, persistência, conhecer as potencialidades de cada uma delas e ter noção dos padrões de desenvolvimento, para sabermos a melhor forma de lidar com elas; para criarmos espaços e materiais/objetos adequados às suas necessidades e que lhes dê segurança. De forma a planearmos atividades que sejam adequadas às suas necessidades e que ajudem a desenvolver as suas competências (Correia, 2015). Além disto, ao observar e lidar com estas crianças, percebi que é fundamental intervir na redução dos comportamentos inadequados, promover aprendizagens ao nível da aquisição da linguagem e da interação entre os seus pares e o adulto.

Com estas aprendizagens e pequena experiência, sinto-me mais preparada quando tiver à minha responsabilidade crianças com NEE, particularmente crianças autistas, no entanto sei que cada criança é diferente, e as estratégias que utilizamos com uma criança podem não ser as mesmas para outra, mas enquanto futura educadora, pretendo estar sempre atenta, informar-me, conversar com pessoas entendidas no assunto e colaborar com a minha equipa pedagógica.

... espaço exterior como potenciador de aprendizagens

Durante esta etapa do meu percurso, também me tornei conhecedora de que os espaços exteriores são grandes potenciadores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que o contacto com esses espaços oferece “oportunidades para correr riscos, resolver problemas, movimentar o corpo inteiro, usar a imaginação, superar medos, participar em trabalho de equipa e tolerar e integrar novas experiências sensoriais.” (Hanscom, 2018, p.167). Mas não só, estes são considerados “um contexto rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças”

(Bilton, Bento & Dias, 2017, p.87). Tendo em conta as palavras das autoras, em contexto creche, presenciamos vários momentos destes, onde as crianças resolveram problemas, movimentaram o corpo, partilharam momentos, usaram a imaginação, superaram medos e participaram em trabalho de equipa, através do contacto com os espaços exteriores. Exemplo disso, foi o momento em que uma criança começou a chorar por ter medo de passar por cima de paus compridos, duas das suas amigas viram que ela estava com medo e a chorar, então decidiram ajudá-la e a partir daí nunca mais lhe largaram a mão.



Figura 17 – Catarina e Sara ajudar a Marta a passar um obstáculo (pau).



Figura 18 – Catarina e Sara continuam a ajudar amiga.



Figura 19 – Catarina sempre de mão dada com amiga, para ela não ter medo.

Perante esta situação, notámos que as crianças conseguem resolver os seus problemas sozinhas, que nem sempre precisam de um adulto, e que os espaços exteriores ajudam as crianças a ultrapassar os seus medos, a trabalhar em equipa e a interagir umas com as outras, e esta situação é exemplo disso.

Para além disto, quando estivemos no contexto de creche e JI aprendemos que quase tudo o que fazemos no interior de uma sala é possível fazê-lo num espaço exterior. É certo que em contexto de creche havia uma maior flexibilidade para colocar isto em prática, devido a sua filosofia. Já em contexto de JI, sentimos uma maior dificuldade e resistência por parte da educadora, contudo acreditávamos que “Uma das melhores formas de as crianças aprenderem é levar a sala para a rua.” (Hanscom, 2018, p.167), daí termos tentado levar várias vezes as crianças para espaços exteriores ou levar um bocadinho do espaço exterior para dentro da sala. Não foi fácil, levarmos as crianças para a rua ou levarmos materiais da natureza para dentro da sala, mas quando o fazíamos as crianças ficavam bastante

curiosas e faziam coisas incríveis. Daí a minha investigação ir ao encontro desta grande temática, que cada vez mais tem ganho destaque e importância no nosso país.

CAPÍTULO II – 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

1. CONTEXTO DE 1.º CEB

Este capítulo inscreve-se ainda na Parte I do relatório, e refere-se à PP em contexto de 1.º CEB, realizada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aqui, será abordado o meu percurso de aprendizagens e descobertas com os alunos do 1.º ano e 4.º ano de escolaridade, começando com uma contextualização do ambiente educativo onde tive oportunidade de realizar as minhas PP. De seguida, destaco algumas aprendizagens que realizei neste contexto e que me ajudaram a crescer e a evoluir.

1.1. CONTEXTOS E INTERVENIENTES

A caminhada em 1.º CEB decorreu em duas instituições públicas do concelho de Leiria, durante os dois últimos semestres do mestrado.

Entre setembro de 2017 a janeiro de 2018, decorreu a primeira PP, em contexto de 1.º CEB com uma turma de 1.º ano de escolaridade. Esta turma era constituída por vinte e duas crianças, sendo nove do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Na turma, era possível observar alguma diversidade cultural, nomeadamente um aluno de etnia cigana, dois alunos de nacionalidade estrangeira (brasileira e angolana) e um aluno com dupla nacionalidade (francesa e portuguesa).

A última PP em contexto de 1.º CEB, ocorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade, que era constituída por dezassete alunos, sendo nove do sexo masculino e oito do sexo feminino. Os alunos desta turma tinham idades compreendidas entre nove e dez anos e a maioria era de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno brasileiro que integrou a turma posteriormente.

1.2. OBSERVAR

Nas primeiras semanas da PP, tal como aconteceu na prática de Creche e JI, tivemos duas semanas de observação para conhecer o contexto escolar, os intervenientes e recolher o máximo de informações que nos preparassem para os momentos de planificação e intervenção até ao final de cada semestre.

Numa fase inicial, em ambas as turmas, recorreremos à observação não participante, a mesma permitiu-nos estar “do lado fora” (Sousa & Baptista, 2011) e recolher informações sobre o meio envolvente, a instituição e a turma, para posteriormente criarmos um documento caracterizador do contexto escolar, que nos orientasse e apoiasse no decorrer da nossa PP. Na segunda semana de observação, recorreremos à observação participante, onde começámos a circular pela sala e a interagir com os alunos, e indo ao encontro do que refere Coutinho (2013) é necessário integrar o meio a “investigar”, registar e recolher dados sobre as ações, perspetivas, comportamentos e atividades. Ao terem-nos dado esta oportunidade, conseguimos observar de perto os trabalhos que os alunos realizavam, verificar onde tinham mais facilidades e dificuldades e observar as metodologias de trabalho que a professora utilizava no decorrer da sua ação educativa.

No entanto, foi nestas semanas de observação, que surgiram os primeiros receios e expectativas.

Na turma de 1.º ano, inicialmente ficámos um pouco assustadas e apreensivas por não sabermos ao certo como ensinar os alunos a ler, como iniciar a exploração de um novo grafema, como levá-los a ler dois ou mais grafemas e como fazer a consolidação dos conteúdos, sem induzir os alunos em erro. De forma, a superar este obstáculo a observação das estratégias da professora cooperante, as conversas informais com as

professoras orientadoras, o revisitar da teoria e do que aprendemos nas didáticas tornou-se fundamental, visto que permitiu-nos perceber como e que estratégias poderíamos utilizar quando explorássemos os conteúdos com os alunos.

Algo que também nos deixou um pouco apreensivas, foi o facto de irmos a sentir dificuldades, em gerir os comportamentos dos alunos e os diferentes ritmos de aprendizagem. Para superar este medo, escutar os alunos, observar os seus comportamentos e ritmos de aprendizagem tornou-se essencial, tal como refere Edwards, Gandini e Forman (1999), o papel do professor é acima de tudo o de observador e ouvinte. Assim, escutar o que os alunos tinham para dizer, observá-los nos momentos em que estavam a realizar uma atividade e quando estavam a ter um comportamento menos adequado, ajudou-nos a encontrar algumas estratégias para gerir tanto os comportamentos da turma, assim como os diferentes ritmos de aprendizagem.

Na turma de 4.º ano, preocupava-nos o facto de irmos a adotar uma postura de professoras transmissivas em vez de mediadoras, de não conseguirmos gerir os comportamentos de alguns alunos, através do respeito e de não conseguirmos gerir os diferentes ritmos de aprendizagem. Mas com o decorrer da PP, ao relermos alguma bibliografia, ao refletirmos e conversarmos com as professoras orientadoras, todos estes obstáculos foram sendo ultrapassados. E o facto, de no semestre anterior termos realizado a PP numa turma de 1.º ano de escolaridade, também nos ajudou a adquirir alguma experiência e flexibilidade para encarar os obstáculos que iam surgindo.

Neste sentido, estas duas semanas de observação, inicialmente como observadora não participante e depois como observadora participante, foram muito importantes porque ajudaram-me a acalmar, a começar a sentir alguma confiança em mim, no meu trabalho e na relação com os alunos.

Porém a prática de observação não acabou por aqui, permaneceu nas semanas em que estive como professora observadora das minhas aulas e como professora observadora do trabalho da minha colega. Por exemplo, numa das minhas intervenções realizei um jogo do bingo, com o intuito dos alunos desenvolverem o cálculo mental, no entanto a

atividade não correu como eu pretendia; uma vez que os alunos começaram a dispersar enquanto esperavam pelos colegas que demoram mais tempo. Ao ter refletido sobre esta situação acho que devia ter arranjado outra estratégia ou então dar o colar de contas ou outro material didático que

ajudasse os alunos a chegarem à soma correta (Machado (2017), 7.º Reflexão em 1.º CEB – Anexo IV – A).

Ao observar esta situação e outras que aconteceram quer nas minhas intervenções quer nas intervenções da minha colega, constatei aquilo que refere Estrela (1984) “O professor para poder *intervir* no real de modo fundamental, terá de *observar e problematizar*” (p.26).

Deste modo, consideramos que os momentos de observação que ocorreram ao longo de todas as intervenções, em ambas as turmas, foram fundamentais, na medida em que nos levaram a refletir sobre a nossa ação educativa, sobre o trabalho desenvolvido com os alunos e sobre o que poderíamos melhorar nas planificações e intervenções.

1.3. *PLANIFICAR E INTERVIR*

Na sequência do que fizemos nas práticas anteriores, neste contexto eu e a minha colega continuámos a elaborar as planificações e materiais a utilizar na PP, em conjunto. Ao planificarmos em conjunto tínhamos como intuito, partilhar ideias e experiências, que nos ajudassem a crescer a nível pessoal e profissional. E como sugere Formosinho e Machado (2008) citados em Leite e Pinto (s.d) é em conjunto e “em torno de projetos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de ideias, partilha de experiência” (p.73).

Assim sendo, na nossa opinião, a **planificação**, é um dos instrumentos mais importantes para a PP, na medida em que ajuda o professor a organizar e a tomar decisões sobre as estratégias, a intencionalidade, os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e as tarefas a propor (Ponte & Quaresma, 2001). Indo ao encontro destes autores, Arends (2008) ainda salienta que “Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.” (p.92). Conforme eu e a minha colega, pudemos constatar, ao planificar para o 1.º e 4.º ano, estes itens foram imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que nos permitiram planear com antecedência as tarefas a trabalhar com os alunos, adequar os conteúdos, gerir o tempo e o espaço.

Embora, estes itens façam parte da planificação, pensamos que as mesmas ainda devem ser flexíveis, interativas e abertas, para que possam ser adaptadas às circunstâncias da aula e às necessidades dos alunos. Neste sentido, na nossa prática, constatámos o que tínhamos aprendido na nossa formação e o que Augusto e Pacheco (1990) referem “A planificação mais do que uma prescrição deverá ser entendida como uma orientação e preparação do curso da acção, possibilitando ao professor adaptar o plano escrito ou mental às diferentes situações decorrentes da interação didática” (p.83).

Por outras palavras, a flexibilidade desempenha um papel importantíssimo na planificação, uma vez que, serve para ajudar e não desajudar o professor, daí a planificação ser um documento orientador, passível de flexibilizar em função do contexto, tarefa ou do assunto que surgir. Indo ao encontro do que referem os autores, durante a nossa PP, em ambas as turmas, ocorreram algumas mudanças nas nossas planificações, durante o momento da aula, porque fazia mais sentido seguir um caminho diferente do que tínhamos pensado inicialmente.

Importa ainda referir que a elaboração das planificações em 1.º CEB nem sempre foi fácil. Pois, uma das dificuldades que tivemos, numa fase inicial, foi a de conseguir gerir o tempo na planificação, nomeadamente, o número de tarefas e o tempo de realização para as mesmas. Perante esta situação, questionamo-nos várias vezes sobre “Como é que poderíamos gerir o tempo nas planificações?” e “Que atividades é que os alunos levam mais e menos tempo a realizar?”.

Ao questionarmo-nos, ao observarmos os alunos e ao refletirmos sobre estas questões conseguimos perceber que havia atividades que os alunos realizavam mais rapidamente, como a caligrafia dos grafemas, no 1.º ano, e a elaboração de poemas, no 4.º ano; e que havia atividades que os alunos demoravam mais tempo a realizar, sendo exemplo, na turma de 1.º ano, atividades em que os alunos tinham de ler palavras e construir frases, e na turma de 4.º ano a resolução de problemas que envolvessem os números racionais e a composição de textos narrativos. Mas só à medida que íamos intervindo, é que começámos a ter noção do tempo que os alunos necessitavam para a realização das atividades e assim, conseguir planificar o tempo para cada atividade.

No decorrer da elaboração das planificações, em ambas as turmas, ainda tivemos o cuidado de as elaborar de acordo com as necessidades dos alunos, tendo por base os documentos do Ministério da Educação e os documentos da instituição, mais

precisamente o plano anual de atividades, o projeto educativo e o projeto curricular de escola. Além de atendermos a estes documentos, ainda tivemos a preocupação de ter tarefas que contemplassem os alunos enquanto “ator principal”. E sempre que era possível tentávamos envolver os alunos na planificação, partindo das ideias que tinham acerca dos conteúdos a explorar e ter em conta a importância da interdisciplinaridade na planificação.

Assim, ao planificarmos em 1.º CEB constatámos de facto que não se deve ter em conta apenas estes documentos, mas também as necessidades e interesses dos alunos, visto que são eles o principal foco no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de termos atendido a todos os aspetos referidos anteriormente, houve uma dificuldade que persistiu e que levou mais tempo a ser superada, sendo ela a clareza dos conteúdos, das tarefas e das metodologias adotadas.

Nos momentos de **intervenção**, inicialmente as mesmas pautaram-se numa exposição de conteúdos, possivelmente por ser o que estávamos mais habituadas a ver na escola primária. E tal como refere Postic (2004) “Os professores estagiários, ainda pouco hábeis na utilização do método interrogativo, têm tendência para expor o conhecimento” (p.194). A nosso ver, a exposição de conhecimentos ocorria particularmente na turma de 4.º ano, e é exemplo um dos momentos em que explorámos com os alunos as unidades de medida de área, ou seja, em vez de ouvirmos primeiro as conceções dos alunos, começámos logo a explicar o que é que mediam e como é que se faziam as conversões. Possivelmente, esta transmissão de conhecimentos acontecia, por nos sentirmos pouco à vontade em explorar o conteúdo e por encontrarmos obstáculos de comunicação com os alunos. Mas ao refletirmos sobre esta situação e ao falarmos com os professores orientadores, percebemos que tínhamos de encontrar estratégias para superar este obstáculo.

Com o intuito de modificar a nossa ação educativa, sentimos a necessidade de integrar nas nossas aulas um método de trabalho que envolvesse, desenvolvesse e ampliasse as aprendizagens dos alunos. E ao lembrarmos o que tínhamos aprendido durante as aulas e ao aprofundarmos os nossos conhecimentos, decidimos experimentar dar aulas no exterior, com o intuito de as tornar mais interativas e menos transmissivas. Assim, quando explorámos os conteúdos dos padrões e as sequências, levámos os alunos para a rua e distribuámos vários cartões, estes cartões tinham padrões e sequências para os alunos

representarem com o corpo; depois o objetivo era um aluno descobrir qual seria a figura seguinte ou a figura nº 17 (Figura 20 e 21).



Figura 20 - Alunos a fazerem sequências com o corpo.



Figura 21 Alunos a fazerem sequências e padrões com o corpo.

Através desta proposta, conseguimos envolver os alunos na tarefa, mesmo os mais preguiçosos; conseguimos que houvesse um aumento da motivação; um melhoramento das nossas aulas e um desenvolvimento das competências sociais (Fontes & Freixo, 2004), ou seja conseguimos que trabalhassem em conjunto e chegassem às suas conclusões; que partilhassem “com os colegas, as suas ideias, as suas opiniões e os seus conhecimentos” (Reflexões em contexto de 1.º Ciclo – 11.º reflexão – Anexo IV – B); e respeitassem os colegas. E ainda conseguimos tornar as aulas interativas e motivadoras, fazer conexão entre as várias disciplinas, regular a aprendizagem e surgir como professoras mediadoras.

No entanto, durante as nossas intervenções, ainda persistiu a necessidade de utilizarmos outras estratégias, que nos ajudassem a introduzir e a consolidar os conteúdos e, principalmente, que levassem os alunos a realizarem aprendizagens significativas. Neste sentido, Sarmiento (2010) sugere que as atividades lúdicas e os materiais manipuláveis oferecem diversas vantagens para a aprendizagem dos alunos, na medida em que desperta a curiosidade dos alunos; possibilita o desenvolvimento da perceção dos alunos por meio das interações realizadas com os colegas e com o professor; contribui para a (re)descoberta das relações das diferentes áreas de conteúdo e propicia um ambiente favorável à aprendizagem.

Assim, ao utilizarmos materiais manipuláveis e implementarmos atividades lúdicas, como o jogo de adição e subtração, na turma de 1.º ano, em que os alunos tinham de descobrir as tampas com as parcelas que dariam o um resultado de 6 ou 10 e depois juntar à tampa com esse número (Figura 22); ou a atividade em que os alunos da turma de 4.º

ano, tinham de descobrir sequências e padrões utilizando palhinhas (Figura 23). Conseguimos envolver os alunos, conseguimos que partilhassem ideias com o colega, que esclarecessem dúvidas que ainda tinham sobre o conteúdo que estava a ser trabalho e conseguimos que interagissem com os colegas de forma cooperativa.



Figura 22 – Joana e Jorge a explorarem a adição e subtração através de um jogo – turma de 1.º ano.



Figura 23 – Atividade em que os alunos utilizaram palhinhas para descobrir sequências e padrões.

No decorrer da prática de planificação e intervenção, ainda surgiu outra preocupação, que passava por não conseguirmos interligar os conteúdos a serem explorados, tornando o processo de aprendizagem natural, fluido, com ligação ao real e às experiências dos alunos. No entanto, só com o passar do tempo é que nos fomos apercebendo que a interdisciplinaridade é algo que se vai desenvolvendo em nós de forma natural e com a prática. Mas quando é a primeira vez que realizamos planificações e intervenções interdisciplinares, sem nunca ter implementado na prática, pode-se tornar um obstáculo ou um grande desafio. Nesta ótica, podemos afirmar que a elaboração de planificações e intervenções interdisciplinares constituiu um grande desafio para nós, mas que nos levou a realizar aprendizagens muito importantes como: ter a capacidade de integrar as diferentes áreas curriculares; ter capacidade de flexibilizar a planificação em função das circunstâncias e imprevistos que poderiam surgir no decorrer da aula e estar preparada para as curiosidades e dúvidas dos alunos. Porém, consideramos que a interdisciplinaridade, ainda é uma aprendizagem que está em construção.

Posto isto, no decorrer desta caminhada, pensamos ter conseguido criar propostas educativas interativas e interessantes, assim como proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.

1.4. AVALIAR E REFLETIR

Tal como nos contextos anteriores, todas as planificações e intervenções eram acompanhadas por objetivos concretos que orientavam a nossa ação educativa e as nossas aulas. E a par com a planificação e a intervenção, vinha sempre a avaliação e a reflexão semanal, que nos permitia refletir sobre as nossas aulas, nomeadamente, as aprendizagens e dificuldades dos alunos; o que tinha corrido bem e menos bem, e se as estratégias que tínhamos utilizado eram as mais adequadas ou não.

Ao refletirmos sobre estes assuntos, tínhamos como principal objetivo melhorar a nossa ação educativa e reajustar o trabalho às necessidades e interesses dos alunos, para que estes realizassem aprendizagens significativas.

No que diz respeito à **avaliação**, para avaliar a turma de 1.º e 4.º ano, sentimos a necessidade de relembrar e de aprofundar alguns conhecimentos sobre em que consistia a avaliação. Ao revermos a teoria, percebemos que a avaliação formativa era a que mais se adequava à nossa prática, uma vez que, permitia acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem e se baseava tanto na “valoração dos processos como na análise pormenorizada dos resultados, para que da apreciação final decorram novas pistas sobre como conduzir esse processo e/ou reparar deficiências, entretanto detetadas. A avaliação formativa (...) refere-se à avaliação das aprendizagens, dos êxitos conseguidos” (Zabalta, 2003, p.239), além disto, ainda é um processo que pode ocorrer em momentos diferentes, por exemplo no início de uma tarefa ou de uma situação didática (Santos, 2002). Sendo este o tipo de avaliação que o par pedagógico mais valoriza, também foi a que utilizámos no decorrer de toda a nossa PP em 1.º CEB, porque ajudou-nos a recolher informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos e a identificar as nossas dificuldades e as dos alunos.

No entanto, e apesar sabermos teoricamente a importância da avaliação e dos aspetos a ter em consideração, sugeridos por Cardona (2007) “o que avaliar; qual o contexto; quem avaliar; porque avaliar; porque é que se avalia; como se avalia” (p.10). No primeiro contexto, e sendo a primeira vez que o par pedagógico realizava avaliações em 1.º CEB, sentíamo-nos pouco à vontade quando tínhamos de avaliar os alunos, porque existiam

diversas formas de avaliar e nós ainda não sabíamos ao certo qual era o instrumento de avaliação que melhor se adequava à turma.

Assim, nesta primeira abordagem à avaliação, o instrumento de avaliação que utilizámos foram as grelhas onde respondíamos a algumas questões colocadas por nós e onde fazíamos algumas observações sobre o aluno ou grupo no final (*Anexo V*). No entanto, ao longo das PP percebemos que o preenchimento destas grelhas era muito descritivo e exaustivo para quem estava a intervir.

Ao refletirmos, sobre esta dificuldade e limitação sentimos a necessidade de visitar o que tínhamos aprendido durante a nossa formação, com o intuito de diversificar os instrumentos de avaliação. E segundo Pais e Monteiro (1996) é importante fazer “a diversificação dos instrumentos e das técnicas de avaliação. Só diversificando instrumentos e procedimentos se pode avaliar de forma correta a aprendizagem, as capacidades e as atitudes desses alunos” (p.52). Embora ainda tivéssemos tentado aplicar outros instrumentos de avaliação no contexto de 1.º ano, foi com a turma de 4.º ano, que conseguimos diversificar estes instrumentos, recorrendo às grelhas de avaliação e listas de verificação, pois estas eram um instrumento prático e de fácil preenchimento, após os acontecimentos e permitiam-nos recolher evidências, sobre se os alunos atingiram ou não as componentes indicadas (*Anexo VI*).

Além destes dois instrumentos de avaliação, ainda houve a possibilidade de proceder à correção de fichas de trabalho. Ao corrigirmos as fichas dos alunos foi outra forma de avaliação que nos permitiu perceber onde é que os alunos tinham realizado aprendizagens e onde é que tinham mais dificuldades, mas não só, também ajudou a perceber onde é que devíamos intervir para que as dificuldades dos alunos fossem superadas.

Além destes instrumentos de avaliação, na turma de 4.º ano, ainda foi implementada a autoavaliação, para nós foi uma estratégia importante, porque tal como refere Ferreira (2009) leva os alunos a pensarem e a tomarem consciência das suas próprias aprendizagens e perceberem em que situações tinham maior dificuldade. Assim, ao envolvermos os alunos na sua avaliação, estávamos a dar-lhes a oportunidade de refletirem sobre as suas aprendizagens e dificuldades e a levá-los a ter um olhar crítico e consciente sobre o que tinham feito (Leonor, 2002).

Relativamente à análise dos dados recolhidos nas avaliações, percebemos que ao existir uma boa cooperação entre o par pedagógico, conseguíamos cruzar informações e recolher dados suficientes para reajustarmos o trabalho às necessidades dos alunos e ajudar de forma mais individualizada os alunos com dificuldades. Porém consideramos que a prática de avaliação foi um processo por vezes difícil, por existirem diversas formas de avaliar, por não sabermos logo de início qual era o instrumento de avaliação mais adequado para avaliar as turmas e por ser difícil de avaliar enquanto estamos a intervir.

Neste sentido, após fazermos uma retrospectiva sobre a teoria e a prática aprendemos que a avaliação depende de vários instrumentos, que é feita de forma integrada e que é

um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo (Fernandes, 2005, p.65).

Mas para tal acontecer, o professor tem um papel imprescindível neste processo, que é a responsabilidade de organizar o processo de ensino; propor tarefas apropriadas e adequadas aos alunos; diferenciar as estratégias; ajustar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos e criar um adequado clima de comunicação interativa entre alunos e entre alunos e professores (Fernandes, 2005).

Posto isto, e partindo das palavras de Zabalta (2003), concluímos que quando falamos em avaliação não estamos a falar de um facto pontual, mas sim de um conjunto de passos que se complementam. Esses passos ordenam-se sequencialmente e atuam de forma integrada. Assim a observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão são processos que desempenham um papel específico e que integram o ensino num todo.

1.5. GESTÃO DE COMPORTAMENTOS

No decorrer da prática em 1.º CEB, houve a necessidade de refletir sobre a gestão de comportamentos dentro de sala. Sendo as turmas de 1.º e 4.º ano, muito conversadoras e falando, por vezes, em simultâneo, observar e refletir sobre estes comportamentos foi

essencial para conseguirmos encontrar estratégias que nos ajudassem a ultrapassar este obstáculo.

Inicialmente o grande desafio que encontramos pela frente, foi o de manter a calma e evitar os gritos, pois sempre que os alunos tinham um comportamento menos adequado tínhamos tendência a elevar a voz para chamá-los à atenção. Porém esta estratégia nem sempre tinha os efeitos pretendidos, visto que, por vezes, passado pouco tempo, os alunos já estavam novamente a ter um comportamento inadequado dentro da sala de aula. Como esta estratégia não estava a resultar, sentimos a necessidade de aumentar o nosso conhecimento no âmbito da gestão de comportamentos, para percebermos que estratégias poderíamos utilizar neste contexto. Após alguma leitura, aprendemos que o importante era “criar um ambiente de ensino e de aprendizagem, adequando o ambiente físico, clarificando as regras e os procedimentos, de modo a manter o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção aos conteúdos a aprender” (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011; Yilmaz, 2009, citado EM Veiga, Caldeira & Melo, 2013, p.544). De forma, a aplicar as ideias dos autores, começámos por clarificar as regras da sala e para isso elaborámos com os alunos as regras da sala, registando-as numa folha, para que cada aluno pudesse assinar por baixo e comprometer-se assim a cumpri-las.

No entanto, com o decorrer das semanas, percebemos que definir apenas as regras da sala na turma de 4º ano, não era suficiente, então decidimos experimentar e aplicar novas estratégias, como: 1) o trabalho de grupo, onde os alunos tinham oportunidade de partilhar as suas ideias e opiniões com os colegas; 2) as atividades práticas/ didáticas, estas envolviam e motivavam os alunos e eles mostravam-se mais interessados pelos conteúdos que estavam a ser lecionados; 3) o quadro do comportamento, neste quadro registávamos o comportamento dos alunos com as bolinhas verde, amarela e vermelha; 4) o diploma de bom comportamento, este diploma só recebia quem tivesse tido um comportamento adequado toda a semana, ou seja, quem tivesse verde toda a semana; 5) permitir que o aluno que tivesse o comportamento inadequado saísse um pouco da sala para que se acalmasse. Ao recorrermos a estas estratégias tínhamos como intuito perceber quais é que se adequavam mais à turma ou a determinado aluno, e em simultâneo ajudar-nos a gerir o comportamento.

No nosso ponto de vista, a utilização destas estratégias correu muito bem, na medida em que o comportamento dos alunos foi melhorando ao longo das semanas e conseguimos “criar um ambiente favorável à aprendizagem dentro da sala de aula” (Machado, 2018),

3.º Reflexão de 1.º CEB – Anexo VII – A). Mas além de implementarmos todas estas estratégias, importa salientar que escutar e observar os alunos foi um processo fundamental para percebermos o que é que eles nos queriam dizer com o seu comportamento e atitudes.

Por fim, podemos afirmar que ao deparamo-nos com este obstáculo na nossa PP, constatámos que o professor tem um papel fundamental na gestão de comportamentos dos alunos dentro da sala de aula, na medida em que têm de saber ouvir; saber observar os comportamentos e atitudes dos alunos, para encontrar as estratégias mais adequadas; saber ceder em vez de “abrir uma guerra”; saber dialogar com os alunos e conseguir criar um ambiente favorável à aprendizagem em que todos os alunos se sintam envolvidos.

2. APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CEB

Tendo chegado ao fim desta caminhada, podemos afirmar que foram muitas as aprendizagens e que conseguimos refletir e perceber que professoras queremos ser quando formos para o terreno. É de destacar que a reflexão foi um dos pilares fundamentais no decorrer de toda a prática, por todas as razões que tenho vindo a referir ao longo desta dimensão reflexiva, no entanto sem cooperação e investigação nunca tinha conseguido evoluir e crescer a nível pessoal e profissional.

Tal como em contexto de EI, no contexto de 1.º CEB também tivemos a oportunidade de viver novas experiências, realizar novas aprendizagens e em simultâneo consolidar algumas que tinha adquirido ao longo da minha formação. É certo, que durante esta caminhada houve momentos muito difíceis, principalmente por ser um contexto mais formal, em que temos de seguir um currículo. No entanto, o contacto com o 1.º CEB, fez-nos ter outra noção desta realidade e fez-nos acreditar que podemos fazer a diferença e que não precisamos de seguir o método de ensino tradicional, onde temos de seguir apenas o manual.

Assim, seguidamente, irei destacar outras aprendizagens que para nós foram fundamentais e significativas ao longo deste último ano do mestrado. Irei apenas destacar

duas aprendizagens porque acredito que irão ser uma mais-valia no meu futuro profissional, mas a verdade é que houve muitas outras.

... aprendizagem cooperativa

Como já referimos anteriormente, a aprendizagem cooperativa foi uma das estratégias que utilizámos no decorrer da nossas PP e que correu muito bem, em ambas as turmas. Porém, a primeira vez que implementámos na turma de 1.º e 4.º ano, preocupava-nos o facto de os alunos não reagirem bem a este método de trabalho, por terem de trabalhar a pares ou em grupo e por não estarem habituados a esta metodologia. No entanto, ambas as turmas aos poucos e poucos, foram respondendo positivamente às atividades de grupo e pediam para realizar trabalhos em pequeno e grande grupo. É de salientar que na turma de 1.º ano, esta estratégia foi mais fácil de implementar do que na de 4.º ano, porque enquanto os alunos do 1.º ano estavam sempre dispostos a experimentar tudo o que fosse novo, os alunos de 4.º ano já não eram tão recetivos e por vezes não gostavam de trabalhar com determinados colegas.

Com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem cooperativa, e estando ciente das vantagens, referidas por Fontes e Freixo (2004) de que este método de trabalho motiva os alunos; aumenta o espírito do grupo; aumenta a solidariedade e a cumplicidade nas relações; promove a integração e a autoestima; aumenta a capacidade de enfrentar e resolver problemas e tensões; ajuda no desenvolvimento social e permite que os elementos dos grupos trabalhem para o sucesso do grupo de forma a que todos se esforcem para obterem os melhores resultados. Aquando a utilização desta estratégia tivemos o cuidado de pensar em atividades que fossem o mais práticas possível em vez de algo mais teórico; que fossem cativantes e que envolvessem todos os alunos do grupo.

É exemplo, a atividade dos ditongos, que realizámos na turma de 1.º ano, onde os alunos em pequenos grupos tinham de identificar as imagens e os ditongos, para posteriormente colocarem a imagem ao lado do ditongo correto (Figura 24). E na turma de 4.º ano, é exemplo a atividade onde os alunos, em equipas, tinham de jogar um jogo da glória, relacionado com a matemática, ou seja, era idêntico ao jogo da glória, mas tinha problemas matemáticos para resolver e só quando a equipa acertasse é que podiam

avançar para próxima casa (figura 25). A aplicação destas duas atividades tinha como principal objetivo ajudar os alunos a consolidarem os conteúdos aprendidos.



Figura 24 – Atividade sobre os ditongos – 1.º ano.



Figura 25 – Atividade matemática, jogo da glória – 4.º ano.

Ao recorrermos a este método de trabalho conseguimos mudar a dinâmica das aulas, tornando-as mais interativas, e ajudou-nos a mudar a nossa postura e a nossa ação educativa, pois começámos a sentirmo-nos mais à vontade e conseguimos deixar de ser o professor transmissivo, passando a ser o professor mediador da aprendizagem dos alunos, deixando-os explorar e chegar às suas próprias conclusões. Além disto, ao implementarmos esta estratégia no decorrer da nossa PP, voltámos a constatar que os alunos conseguiam trabalhar em grupo, respeitar as ideias e as opiniões dos colegas e ajudar-se mais uns aos outros.

Em suma, tanto na turma de 1.º e 4.º ano, este tipo de aprendizagem despertou a curiosidade dos alunos, envolveu-os em todo o processo de aprendizagem e privilegiou as interações “entre os diferentes elementos do grupo cooperativo e entre os diferentes grupos, promovendo-se assim um estreitamento das relações afetivas e sociais entre todos os intervenientes” (Fontes & Freixo, 2004, p.117). E tal como já foi referido anteriormente, com a implementação desta estratégia aprendemos, principalmente a ser um professor mediador, que nem sempre é fácil, visto que na maior parte das vezes temos a tendência para dar a resposta aos alunos em vez de os deixarmos chegar sozinhos à resposta.

... professor reflexivo

O processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos. (Mendes, 2005, p.37)

Para nós, os momentos de reflexão, são cruciais e fundamentais na formação de professores, na medida em que permitem ao professor fazer uma reflexão inerente à sua ação pedagógica; tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes (Oliveira & Serrazina, s.d).

Uma vez que, na nossa prática tínhamos bastante tempo para refletir individualmente e em grupo, podemos afirmar que o mesmo se tornou essencial para repensarmos e olharmos “retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu” (Oliveira & Serrazina, s.d, p.4), sobre o que tinha corrido bem e menos bem, o que poderíamos ter feito melhor, o que gostávamos que tivesse sido diferente, onde é que nós e os alunos sentíamos mais e menos dificuldades e o que fizemos para ultrapassar essas dificuldades.

Consideramos que estes momentos de reflexão, antes, durante ou após a nossa prática levou-nos a repensar a nossa ação educativa; a ultrapassar os obstáculos que iam surgindo; a libertar-nos de comportamentos rotineiros; a adequar as tarefas aos interesses e necessidades dos alunos; a pensar noutras estratégias que poderíamos utilizar e a construir e reconstruir as nossas práticas educativas, sempre com um objetivo em mente o de conseguirmos proporcionar aos alunos um desenvolvimento global.

Neste sentido, a prática de reflexão foi um dos pontos que mais valorizámos no decorrer da nossa PP e que pretendemos levar para o nosso futuro, enquanto profissionais da educação. Tal como refere Artzt, Artmour-Thomas e Curcio (2011) citado pelo National Council of teachers of mathematics (2017) “O grau de aperfeiçoamento da prática de ensino do professor depende, em parte, da qualidade e frequência com que reflete sobre a prática” (p. 107).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

INTRODUÇÃO

Durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), fomos nos apercebendo e compreendendo que, a investigação é essencial na formação de futuros educadores e professores, na medida em que nos ajuda a perceber e aprofundar determinados assuntos e a adequar a ação educativa ao contexto, às necessidades e interesses de cada criança. Ajuda-nos ainda a melhorar o nosso desempenho pessoal e profissional.

Assim sendo, nesta segunda parte do relatório apresentamos um estudo sobre a utilização de materiais da natureza em contexto de JI, que tem como finalidade perceber de que forma os espaços pedagógicos podem ser enriquecidos com materiais da natureza e que experiências educativas podem emergir da interação entre as crianças e esse tipo de materiais.

O estudo foi realizado durante a PP do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, no segundo semestre do primeiro ano, no contexto de JI.

A presente dimensão investigativa, encontra-se dividida em cinco partes distintas. Na primeira, encontramos a *apresentação da investigação*, onde se faz uma breve introdução e reflexão sobre o tema em estudo, a relevância e pertinência da investigação e onde é desenvolvida a problemática e os objetivos. Seguidamente, apresentamos o *enquadramento teórico*, este que sustenta e fundamenta todo o estudo. Segue-se o segundo capítulo, *metodologia*, onde descrevemos o estudo do ponto de vista metodológico, as nossas opções, o contexto e participantes, as técnicas, os instrumentos e os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados. No capítulo seguinte encontra-se a *apresentação e análise de dados e discussão de resultados*, onde confrontamos os dados recolhidos com as ideias de autores de referência mobilizados no enquadramento teórico. Posteriormente, são apresentadas as *considerações finais*, numa tentativa de resposta à pergunta de partida e objetivos do estudo, onde são referidas

algumas limitações metodológicas, assim como algumas sugestões para futuras investigações.

APRESENTAÇÃO, RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O tema escolhido para o presente estudo foi a utilização de materiais da natureza em contexto de EI. Ao escolher esta temática, a principal intenção era ficar a saber um pouco mais sobre a importância de utilizarmos estes materiais na EI, os benefícios que trazem para a saúde, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e perceber que experiências educativas poderiam emergir quando as crianças contactam com os materiais da natureza.

Pensamos que este tema seja bastante pertinente, pelo facto de cada vez mais existirem instituições e pedagogias que valorizam o contacto com o mundo exterior, nomeadamente o contacto com a natureza. E tendo em conta as múltiplas vantagens e benefícios que esse contacto pode trazer para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, consideramos que seria pertinente realizar este estudo num contexto onde não se explorava devidamente o espaço exterior e os materiais da natureza.

PROBLEMÁTICA/ PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Com o intuito de conhecer as interações desenvolvidas por cinco crianças com os materiais da natureza, durante alguns momentos das suas rotinas, surgiu a seguinte pergunta de partida: “Que experiências educativas podem emergir da interação entre crianças de 5 e 6 anos com materiais da natureza, num contexto de jardim de infância?”. Na sequência da pergunta de partida acima descrita, foram delineados alguns objetivos, nomeadamente:

- i) Identificar as experiências educativas que as crianças realizam quando interagem com materiais da natureza;

- ii) Perceber a importância da utilização de materiais da natureza num contexto de educação de infância/jardim de infância;
- iii) Identificar aprendizagens das crianças durante as interações com materiais da natureza;
- iv) Conhecer a opinião da educadora em relação ao contacto e utilização de materiais da natureza num contexto de educação de infância;
- v) Conhecer a opinião das crianças em relação ao contacto e utilização de materiais da natureza num contexto de educação de infância.

Depois de explicitada a problemática e os objetivos iremos explorar, no capítulo seguinte, os principais temas associados a este estudo: Interagir e brincar no jardim de infância; O que são as interações?; Interação criança-objeto; Clarificando o conceito de brincar; Brincar nos diferentes espaços: interior e exterior da sala; Brincar com materiais da natureza e de fim aberto; Despertar a curiosidade para a natureza; A relação entre o espaço interior e exterior; Papel do educador no brincar arriscado; e por último, O currículo da Educação Pré-escolar e o contacto com a natureza.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INTERAGIR E BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA

Visto que o presente estudo se centra nas interações e no brincar, sentimos a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos com o intuito de percebermos o que são interações; como é que estas surgem entre as crianças e como é que as crianças estabelecem essas interações com os objetos.

Assim sendo, de seguida, no enquadramento teórico, apresentamos alguns assuntos relacionados com o brincar, com as interações e com a natureza, como é exemplo o brincar e interagir, o brincar em diferentes espaços e o despertar da curiosidade das crianças para a natureza/ espaços exteriores.

1.1. O QUE SÃO AS INTERAÇÕES?

Desde o nascimento, a criança estabelece relações próximas com os seus cuidadores, mas essas relações não acontecem por acaso, elas vão-se desenvolvendo a partir de várias interações (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Desta forma, as interações correspondem ao comportamento de um indivíduo e implicam a participação de algo ou de alguém, como por exemplo, a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito (Arezes & Colaço, 2014).

No que diz respeito ao desenvolvimento social e da personalidade da criança, a maioria das teorias têm dado mais ênfase às interações entre adulto-criança, considerando as interações com os pares e objetos bem menos importantes. Só com o passar do tempo, é que essa visão tem vindo a mudar, na medida em que tem ficado mais claro que os relacionamentos e interações com os pares e objetos desempenham um papel único e importante no desenvolvimento e aprendizagem da mesma (Bee, 2003).

Assim, na primeira e segunda infância, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ocorre, essencialmente através

das interações com adultos significativos, da construção de laços de vinculação. De jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensório-motora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos (Dias & Correia, 2012, p.4)

Silva e colaboradores (2016) sustentam a ideia afirmando, que as interações e relações constituem oportunidades de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento das crianças. Deste modo, torna-se essencial valorizar as interações das crianças com os pais, com os vários membros da família, educadores, pares e objetos.

Focalizando a atenção na interação adulto-criança, observamos que quando os adultos adotam um papel promotor de uma relação calorosa, protetora e respeitadora, as crianças aprendem a ser mais autónomas; aprendem a confiar mais nelas próprias e nos outros; aprendem a ser mais curiosas e a explorar novos desafios e o desconhecido (Post & Hohmann, 2004).

A par desta autonomia e curiosidade natural, a criança necessita de criar, com os adultos, laços emocionais e relações de confiança, para se sentir segura na exploração do meio que a rodeia. E os adultos durante estes momentos assumem um papel fundamental, que é compreender as necessidades das crianças em explorar os cinco sentidos e apoiar as suas iniciativas, de forma a que possam desenvolver sentimentos de confiança em si e nos outros e para que se tornem mais curiosas e autónomas na sua aprendizagem (Dias, Correia & Marcelino, 2009)

Reforçando esta ideia Gonzalez-Mena e Eyer, (2014) referem que para as crianças crescerem emocionalmente fortes e seguras, é importante que o adulto crie relações estáveis, consistentes e de qualidade, para que a confiança e cooperação entre ambos cresça dia após dia.

Neste sentido, as interações entre adultos e crianças, devem ser realizadas com respeito e cuidado. E o adulto, enquanto cuidador deve estar atento às explorações e escolhas das crianças, procurando ver as coisas do ponto de vista delas e encorajando-as, em vez de impor as suas próprias ideias (Post & Hohmann, 2004). Por estas razões torna-se fundamental que exista um “apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração ativa da criança e a subsequente compreensão pessoal do mundo” (Post & Hohmann, 2004, p.14).

No que respeita à interação da criança com os seus pares, é na primeira infância que surgem as primeiras interações e formas rudimentares de socialização entre pares (Ladd & Coleman, 2002). Por exemplo, na fase inicial desta interação, as crianças começam a olhar umas para as outras, fazem barulhos, tocam-se, puxam o cabelo e agarram a roupa. Sendo que, só por volta dos 18 meses é que começam a ter um brincar mais coordenado, como correr atrás dos seus pares ou imitar as suas ações com brinquedos. Aos três/quatro anos, a criança prefere brincar com os seus pares, em vez de brincar sozinha, e o seu brincar compartilhado é muito mais coordenado e cooperativo (Bee, 2003).

Com o passar do tempo, sobretudo nos anos da Educação Pré-Escolar (EPE), as interações e preferências podem conduzir a outras formas mais complexas de relacionamento (Ladd & Coleman, 2002). Isto significa que a criança começa a demonstrar “maior afeto mútuo, maior reciprocidade, mais interações longas, mais comportamentos positivos e menos

comportamentos negativos, e maior generosidade e apoio em uma situação nova...” (Bee, 2003, p.365).

Aos cinco e seis anos, as crianças já começam a criar amizades com os seus pares e são mais seletivas na escolha dos seus amigos. E à medida que vão interagindo e criando amizade umas com as outras, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras características pessoais dos seus pares (Ladd & Coleman, 2002). Os autores supramencionados ainda destacam que os pares são importantes agentes socializadores; que as relações e interações que estabelecem são significativas para a vida das crianças; que contribuem para o desenvolvimento e bem-estar e que influenciam as destrezas e as competências sociais das crianças.

Posto isto, as interações que as crianças realizam com os adultos e pares desde o nascimento até aos cinco/seis anos, “possuem um papel central na aquisição significativa da aprendizagem, não apenas dentro de uma perspetiva cognitiva como também afetiva e social” (Teberosky 1987, citado em Wilma, Magalhães & Mauro, 2003, p.89). Neste âmbito, pode notar-se que as crianças se desenvolvem e fazem aprendizagens através das interações, experiências e desafios que vão experienciando e vivenciando ao longo da sua vida. E através dessas interações vão aprendendo a viver em sociedade.

1.1.1. INTERAÇÃO CRIANÇA – OBJETO

Com base no que foi referido no ponto anterior, vários autores mostram que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças está relacionado com as relações e interações que estas estabelecem com os adultos, pares e o mundo que as rodeia. No entanto, existe outro tipo de interação, que influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a interação da criança com os objetos.

Esta interação permite-lhes expandir as suas oportunidades sensoriais, desenvolvendo os vários sentidos. E quando existe uma boa integração sensorial, as crianças processam a informação por meio de todos os sentidos (Salada, 2017).

Segundo Serrano (2016), a integração sensorial permite-nos compreender o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, colocando o foco no processamento sensorial, nomeadamente, nas sensações que lhes permitem obter informações sobre o seu próprio corpo. Do ponto de vista da integração sensorial, os sentidos são particularmente importantes, porque são os primeiros a desenvolver-se e dominam a interação da criança com o mundo que a rodeia.

Neste sentido, as crianças começam a descobrir e a dar significado ao mundo que as rodeia através das interações sensoriais (Dias, Correia & Marcelino, 2009). E a interação das crianças com os objetos, através dos sentidos, permite-lhes obter informações sobre os objetos, particularmente, sobre como são e o que fazem (Post & Hohmann, 2004).

O processo de descoberta e exploração dos objetos permite à criança dar-lhes outro sentido, a partir das suas próprias ações, imaginação ou através das relações que estabelece como os seus pares. Esta interação com os objetos ainda permite que as crianças, ao criarem novos sentidos para os objetos, vão satisfazendo os seus desejos e necessidades (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). Desta forma, o acesso a objetos, elementos da natureza, brinquedos e materiais lúdicos nos contextos educativos, podem ter um impacto significativo na qualidade das interações entre pares, objetos e no comportamento das crianças (Ladd & Coleman, 2002).

Em relação às interações das crianças de 5 e 6 anos com os objetos, estas são realizadas através de uma exploração sensorial mais evoluída, do que quando eram mais pequeninos. Ou seja, existe uma evolução na forma de representação de ações e de relações com objetos até conseguirem, de facto, distanciar-se dos aspetos perceptíveis dos objetos e das situações, inventando assim objetos ausentes ou funções novas para os objetos que têm, sendo capazes de brincar ao verdadeiro faz-de-conta (Matta, 2001).

Posto isto, assume-se que os objetos são importantes instrumentos de exploração sensorial e motora, e em simultâneo, são fundamentais como instrumentos de ligação com meio, com os pares e com os adultos. Mas não só, a interação das crianças com os objetos constitui um eixo aglutinador da construção da autonomia e da independência (Dias, Correia & Marcelino, 2009; Matta, 2011).

1.2. CLARIFICANDO O CONCEITO DE BRINCAR

O brincar é entendido como uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva, et.al, 2016, p.105). Isto quer dizer que o ato de brincar é uma atividade natural, livre e espontânea que dá liberdade às crianças para imaginarem, para serem criativas, tomarem as suas decisões, fazerem as suas próprias explorações e conhecerem o meio que a rodeia.

Por vezes, pensamos que brincar só serve para ocupar e entreter as crianças durante o tempo de brincadeira livre e que elas não aprendem nada. No entanto, é sobretudo durante os momentos de brincadeira livre que as crianças realizam as mais diversas aprendizagens (Taveira, 2015) e desenvolvem várias competências. Como salienta Smith (s.d) o momento de brincar é considerado uma atividade característica da faixa etária dos 2 aos 6 anos e revela a forma holística de aprender.

Por esta razão, é fundamental proporcionar às crianças momentos para elas brincarem, porque além de ser uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem, através de explorações sensoriomotoras e da interação com pessoas e objetos, também ajuda a criança a relaxar, ensina-lhe regras e permite um elevado envolvimento no mundo imaginário (Post & Hohmann, 2004; Smith, s.d; Silva et.al, 2016).

Os autores Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), ampliam a definição anterior, defendendo que o brincar envolve inteiramente a criança, os seus sentimentos, os seus movimentos, os seus pensamentos, a sua perceção e os adultos. Deste modo, o brincar é considerado prazeroso e divertido para as crianças quando lhes dá alegrias ou não; quando dá liberdade à criança para tomar decisões e solucionar problemas; quando não tem objetivos externos e quando é espontâneo e voluntário (Garvey, 1979; Papalia & Feldman, 2013; Spodek, Saracho, 1994).

Seguindo esta linha de pensamento, Rosa (1998) citada em Silva e Sarmiento (2018) ainda evidencia que o momento de brincar é importante não só “como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para

o desenvolvimento pessoal” (p.40), visto que é através do brincar que as crianças estabelecem relações e interações e desenvolvem competências como, o sensório-motor e a linguagem.

Dito isto, Silva e Sarmiento (2018) defendem que os momentos de brincadeira são uma atividade interativa onde podem ocorrer conflitos e limitações. A ocorrência de conflitualidade durante as brincadeiras ajuda as crianças a crescerem e a construírem o seu processo de socialização. Assim, brincar é imaginar, é criar e é o lugar das fantasias, onde as crianças decidem o que é a realidade e onde transformam e adaptam os seus desejos. As autoras ainda evidenciam que brincar é expressar sentimentos, sentir prazer e sensações e é uma forma especial de atividade que permite às crianças descobrirem o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta. Mas não só, também é deixar as crianças descobrirem-se a si próprias, facilitando a integração no mundo das relações. “O brincar é, assim, espaço de reconstrução” (Silva & Sarmiento, 2018, p.41).

Indo ao encontro das ideias dos vários autores, verifica-se que o brincar tem um papel fundamental na vida da criança, principalmente quando esta está na idade de pré-escolar. Pois é nesta fase que o brincar se torna

um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância... (Silva, et.al., 2016, p.11)

Importa ainda salientar que o brincar num primeiro momento não tem como principal objetivo o aprender, se a criança aprender alguma coisa é por “acidente”, porque nesta idade ela “brinca por brincar, ou seja, não existe uma racionalização prévia de que a criança vai brincar para aprender. Contudo a criança quando brinca está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser” (Ferland, 2006, citado em Silva & Sarmiento, 2018).

Para finalizar, assume-se que o brincar durante a idade pré-escolar é muito importante, na medida em que ajuda as crianças a construírem o seu conhecimento e aprendizagem do mundo, através da descoberta e não da transmissão. Mas para as crianças desenvolverem-se e realizarem novas aprendizagens, os pais e os educadores têm um papel fundamental nesse processo. Quer isto dizer que cabe ao adulto dar tempo e espaço para as brincadeiras

exploratórias livres (Papalia & Feldman, 2013), proporcionar-lhe diferentes espaços e materiais para as suas brincadeiras.

1.3. BRINCAR NOS DIFERENTES ESPAÇOS: INTERIOR E EXTERIOR DA SALA

Na EI dá-se bastante importância à organização dos espaços pedagógicos, considerando-os uma estrutura de oportunidades para as crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011; Zabalta, 1992). Assim, pensar no brincar em diferentes espaços, exige que os educadores tenham um papel fundamental na organização dos mesmos, para que as crianças possam ir construindo o seu conhecimento e desenvolvendo-se.

Neste sentido, ao pensar-se na organização dos espaços pedagógicos, procura-se sempre que seja um espaço seguro, flexível, organizado e facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Um lugar onde todo o grupo sinta alegria, prazer e bem-estar. Um lugar para o encontro, habitação, acolher, abrigar, aprender, brincar, trabalhar e fazer pausas (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011; Post & Hohmann, 2004; Silva, et.al., 2016). E em simultâneo um lugar que favoreça os relacionamentos e interações dos educadores, equipa pedagógica e dos pais entre eles e com as crianças (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Os autores ainda referem que o espaço deve ser um sítio onde os adultos possam trabalhar em grupos e em equipa; que garanta o bem-estar das crianças e que transmita confiança aos pais, para que estes deixem os seus filhos na escola antes de irem para os seus trabalhos.

Pensar na organização dos espaços em educação infantil também é pensar num ambiente de aprendizagem ativa, pensar nas crianças e de que forma aprendem e utilizam o espaço (Post, & Hohmann, 2004). Desta forma, as salas na EI encontram-se organizadas por áreas diferenciadas que permitem às crianças diferentes aprendizagens, uma vivência plural da realidade e a construção de novas experiências (Oliveira-Formosinho, Andrade, Formosinho, 2011). Além disto, os autores ainda referem que as interações, relações interpessoais e experiências que as crianças vivenciam, vão sendo proporcionadas pela diversidade de áreas que as salas oferecem e trabalhadas através do lúdico.

Importa ainda referir que as salas de atividades não têm uma única disposição, nem têm uma organização fixa desde o início até ao fim do ano letivo, pois vão sendo (re)organizadas consoante as necessidades e interesses das crianças. E segundo Edwards, Gandini e Forman (1999) “o ambiente precisa de ser flexível; deve passar por uma modificação freqüente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades” (p.157). Assim, quando os educadores modificam a sala e criam novas áreas estão a organizá-la de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo (Silva, et.al., 2016).

De igual forma, é importante que exista uma boa organização da sala de atividades, para as crianças puderem brincar e criar as suas situações imaginárias, como o faz-de-conta. E como foi referido anteriormente, durante o processo de brincadeira as crianças desenvolvem várias competências e constroem novas aprendizagens que vão sendo partilhadas com as outras crianças (Falco & Kok, s.d). Por estas razões, é fundamental proporcionar às crianças um espaço rico e repleto de objetos e materiais com os quais elas se identifiquem e com os quais possam criar, construir, imaginar, fantasiar, interagir e principalmente brincar.

No entanto, os educadores não devem limitar as brincadeiras das crianças aos espaços interiores da instituição, torna-se importante levar as crianças para espaços exteriores e dar-lhes a conhecer pinhais, florestas, ruas e outros sítios que permitam brincar e ter contacto com o ar livre (Bilton, Bento & Dias, 2017). Mas como referem as autoras, em Portugal, a EI parece ainda estar muito centrada no que acontece dentro da sala de atividades, considerando o tempo para brincar no exterior como um sítio para as crianças esticarem as pernas, gastarem energias ou irem brincar apenas quando está sol e uma temperatura amena.

De forma a contrariar esta tendência, cabe aos educadores levar as crianças para os espaços exteriores, porque além de fazer bem à saúde das crianças, de aprenderem a enfrentar os riscos, de resolverem problemas, de proporcionar numerosas brincadeiras, ainda oferece “oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (White, 2011, citado em Bento, 2015, p.130).

E ao levarmos as crianças para espaços menos estruturados estamos a permitir que brinquem de forma autónoma, livre e espontânea; a promover o desenvolvimento da

imaginação, criatividade e da linguagem, e em simultâneo, o desenvolvimento de competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se irão revelar fundamentais na sua vida adulta (Coelho, Vale, Bigotte, Figueiredo-Ferreira, Duque & Pinho, 2015; Bento, 2015).

Mas para que seja possível as crianças desenvolverem todas estas competências, durante o brincar ao ar livre ou dentro da sala de atividades devemos “conceder às crianças espaço e tempo para levarem a cabo as suas iniciativas, tomando decisões sobre o que fazer, com quem e como, reconhecendo que estas constroem conhecimentos a diversos níveis através do brincar” (Bento & Portugal, 2016, p.92)

Por tudo o que foi exposto, torna-se evidente a influência que os contextos educativos têm no dia a dia dos mais novos, daí ser crucial oferecer às crianças tempo e espaço de qualidade para brincar de forma livre e autónoma, tanto no interior como no exterior (Bilton, Bento & Dias, 2017). E como refere Hanscom (2018) “Os corpos e mentes das crianças dependem desta brincadeira livre e ativa para prosperarem” (p.83).

1.4. BRINCAR COM MATERIAIS DA NATUREZA E DE FIM ABERTO

A maioria dos objetos de plástico que se compram nas lojas, já vêm com um propósito específico e não permitem que as crianças se inspirem durante as brincadeiras. Em contrapartida, os materiais da natureza ou de fim aberto que, aparentemente, parecem não ter nenhuma utilidade ou função, inspiram as crianças a usar a sua imaginação, a desafiar o seu pensamento e a testar os seus limites. E as crianças ao tocarem e mexerem nesses materiais ativam, alimentam cenários e criam histórias, dando vida às suas brincadeiras (Hanscom, 2018; Malavasi & Vitali, 2015).

Assim, levar materiais da natureza ou materiais de fim aberto para dentro da sala de atividades é dar às crianças a oportunidade de fazerem “diferentes explorações e atividades, instigando a curiosidade e ímpeto exploratório” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.48), e na maioria das vezes o que estes materiais oferecem “de forma espontânea e imprevisível, torna-se mais interessante para as crianças do que os objetos fabricados, plásticos e com um fim predefinido” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.48). Malavasi e Vitali

(2015) ainda salientam que os materiais mais modernos e pré-fabricados correm o risco de serem menos fascinantes e mais inexpressivos, uma vez que são menos elaborados, pouco estimulantes, mais repetitivos, mais industrializados e menos artesanais.

Se o nosso objetivo é fazer com que as crianças cresçam e criem laços com a natureza e com os diferentes tipos de materiais (Coelho, et.al., 2015), é essencial proporcionar-lhes brincadeiras onde possam dar “asas” à sua criatividade e imaginação, e o contacto com os materiais da natureza e materiais de fim aberto ajuda-as a desenvolverem essas competências, pois são materiais provocadores que levam cada criança a dar um significado ou função diferente a um mesmo objeto. Exemplo disso, é um simples pau torto, que se pode tornar numa varinha de condão para uma criança, numa pistola para outra, num barco ou num lápis para desenhar na areia (Hanscom, 2018; Bilton, Bento & Dias, 2017).

O contacto com estes materiais propicia diferentes efeitos táteis e sensações, encoraja a exploração sensorial, facilita as interações entre criança-objeto, criança-criança e criança-adulto; e o facto de os materiais terem uma estrutura aberta possibilita que sejam usados por diversas crianças de diferentes formas (Ceppi & Zini, 2013; Zabalta, 1998).

Por fim, reforço a ideia de que é fundamental e necessário que os educadores e professores estimulem e despertem a curiosidade das crianças para a natureza, porque “A exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender. Na sua ação, a criança descobre diferentes utilizações para os objetos, atribuindo-lhes funções e significados distintos” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.49). Além disto, traz vários benefícios para a saúde das crianças, ajuda-as a desenvolver várias competências e permite-lhes que tenham contacto com o risco, que posteriormente as ajudará a superar os medos, a aumentar a autoestima e a confiança. Por estas razões, torna-se essencial proporcionar às crianças momentos onde elas possam contactar com a natureza e com os espaços exteriores, assim como despertar-lhes a curiosidade para espaços e materiais diferentes (materiais da natureza e de fim aberto).

2. *DESPERTAR A CURIOSIDADE PARA A NATUREZA*

Em Portugal, a presença das crianças em espaços exteriores tem vindo a diminuir de forma significativa, nos últimos anos. Ainda que a situação possa estar associada a múltiplos fatores, a redução de experiências e brincadeiras na natureza pode ser explicada pelo aumento do tráfego automóvel, pelo interesse das crianças nas novas tecnologias e pelo crescente receio dos pais em relação aos perigos, como rapto, agressões e acidentes (Bento, 2015).

Ao existir uma significativa redução de oportunidades para as crianças brincarem ao ar livre, leva a que os hábitos de vida sejam cada vez mais sedentários e que existam mudanças de hábitos alimentares, conduzindo a problemas de saúde (Thigpen, 2007, citado em Bento, 2015). Um dos muitos problemas associados a esta situação é a obesidade, sendo considerada pela Organização Mundial de saúde (OMS, 2006) um dos principais problemas da atualidade.

Perante esta situação, e assumindo que as crianças passam grande parte do seu dia nos jardins de infância, os educadores têm um papel fundamental em despertar nas crianças a curiosidade pela natureza, bem como proporcionar-lhes situações para que essa curiosidade seja despertada. Como refere Bilton, Bento e Dias (2017) “Enquanto profissionais a trabalhar na área da educação, importa valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora.” (p.28). Dado que, as crianças são investigadoras natas, importa alimentar a curiosidade delas pelo mundo natural, porque a natureza está repleta de estímulos sensoriais e detalhes delicados, que ajudam as crianças a aprender sobre o mundo que as rodeia (Fox, 2016).

Neste sentido, ir com as crianças para o recreio, rua, floresta, pinhal ou simplesmente dar um passeio pelo meio envolvente, é uma excelente oportunidade para despertar a curiosidade delas e levá-las a explorar espaços que lhes são desconhecidos ou que só veem quando passam de carro. E é quando as crianças são mais pequenas, que importa despertar as emoções, a admiração, o sentido pelo belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, de forma a suscitar nelas o desejo de aprender, sem que sejam

precocemente sobrecarregadas de informações que ainda não são capazes de assimilar (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Assim sendo, segundo Duque, Pinho, Bigotte, Figueiredo, Miguéis, Vale e Coelho (2015) e L'Ecuyer (2016) é importante que os jardins de infância em Portugal, comecem a participar e a promover programas educativos *outdoor*, pois estes oferecem tempo às crianças para brincarem na natureza; permitem uma experiência direta; permitem que se encontrem com a realidade no seu estado puro; ensinam-lhes que as coisas não são imediatas; ajuda-as a desenvolver a concentração; a autodisciplina; o raciocínio e a capacidade de observação. E além disto, desenvolve competências de leitura, escrita, matemática, ciências naturais e competências sociais.

O contacto e as brincadeiras na natureza também são essenciais para que as crianças se comecem a preocupar com o meio ambiente, principalmente com a sua preservação, e tal como salienta Coelho et.al. (2015) o contacto regular e direto com espaços e materiais da natureza permite que as crianças tenham experiências positivas, que condicionam o seu comportamento futuro perante a natureza. Ou seja, se existir uma boa relação com a natureza, as crianças podem sentir a necessidade e vontade de preservar e proteger, se não houver esta relação pode acontecer precisamente o contrário.

O despertar para o esplendor da Natureza é, assim, uma das principais bases da ação pedagógica Bilton, Bento e Dias (2017). Neste sentido, torna-se essencial que os profissionais da educação repensem a sua ação pedagógica, de forma a despertar a curiosidade das crianças pela natureza, bem como proporcionar experiências mais ricas, estimulantes e gratificantes. Pois, a “natureza é das primeiras janelas de curiosidade da criança e é, certamente, a janela que pode ajudar a recuperar o significado da curiosidade a quem a perdeu” (L'Ecuyer, 2016, p.77).

2.1. A RELAÇÃO ENTRE O ESPAÇO INTERIOR E EXTERIOR

Como foi referido no ponto 1.1.4., cada espaço tem as suas características e é (re)organizado de acordo com as necessidades e interesses das crianças. De forma, a

facilitar as interações, apoiar o trabalho em pequeno e grande grupo, criar e dar qualidade às interações e à aprendizagem (Reggio Children, 2014).

Apesar das diferentes características do espaço exterior e o interior, é possível estabelecer uma relação entre ambos. E segundo Hanscom (2018) quase tudo o que é feito dentro da sala de atividades pode ser feito num espaço exterior, ao ar livre. Quando planeado com antecedência, as tarefas como comer, dormir ou pintar podem acontecer na rua, proporcionando às crianças uma experiência rica e memorável.

Na mesma linha de pensamento Marques (2017), refere que os espaços exteriores podem ser o infantário, tornando as atividades mais motivadoras e misteriosas para as crianças. E quando as crianças estão a realizar alguma tarefa ao ar livre, notam-se melhores resultados nas atividades físicas, nas tarefas cognitivas, na criatividade e nas relações sociais.

No entanto, os educadores nem sempre têm a facilidade de levar as crianças para o exterior, mas quando aparece esse obstáculo, podem contorná-lo levando a natureza para dentro da sala de atividades, por exemplo, levar um cesto com pinhas, bolotas, avelãs e pequenos pedaços de árvore, permite que as crianças construam, criem ou imaginem algo com esses materiais (Hanscom, 2018). Além disto, a autora ainda sugere que levar ovos, borboletas e criar quintas de formigas são estratégias engraçadas para envolver as crianças com o que se passa no mundo natural e dar-lhes a conhecer o que as rodeia.

Tendo em conta o que foi referido neste ponto e nos anteriores, os espaços exteriores são ótimos potenciadores do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Deste modo, cabe aos educadores dar o devido valor a estes espaços e considerá-los como espaços pedagógicos que ajudam a despoletar a motivação, a criatividade e a imaginação, quer das crianças quer dos profissionais que trabalham com elas (Bento & Portugal, 2016).

E os educadores ao estabelecerem uma articulação entre o espaço interior e exterior, ao criarem e planearem atividades em ambos os ambientes, estão a permitir que as crianças desenvolvam diferentes competências, no seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento (Bilton, Bento & Dias, 2017), bem como a diversificar a oferta pedagógica.

2.2. PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR ARRISCADO

Como foi referido anteriormente, brincar nos espaços exteriores e com materiais da natureza potencia diversas aprendizagens e desafios às crianças, contudo existem vários perigos aos quais o adulto deve estar sempre atento, de forma a evitar acidentes.

Para evitar acidentes, durante o brincar arriscado, é essencial que o adulto faça uma observação atenta e que seja capaz de gerir o risco de forma flexível e ponderada, pois uma intervenção excessiva e intrusiva pode ter um impacto negativo para o desenvolvimento da criança (Bilton, Bento & Dias, 2017; Bento & Portugal, 2016). Assim sendo, o ir sempre ao auxílio da criança e dar-lhe as soluções para resolver os problemas, não é bom para que desenvolvam as suas competências, nomeadamente, o desenvolvimento da sua autonomia e confiança. Como salienta Bilton, Bento e Dias (2017) “A intervenção do adulto pode ser prejudicial quando este se precipita a oferecer soluções, sem permitir que a criança experimente e tente resolver os problemas de forma autónoma” (p.68).

Neste sentido, o adulto em determinadas situações deve dar tempo e espaço às crianças para se envolverem no risco, tentarem resolver as situações sozinhas, tornarem-se mais resilientes e desenvolverem competências motoras eficazes, que serão essenciais para se manterem seguras (Hanscom, 2018). E ao deixarmos que se envolvam no risco, estamos a permitir que se envolvam na exploração, compreensão e construção das suas capacidades (Christensen & Mikkelsen, 2008).

O facto de o adulto também dar tempo e espaço à criança para que “teste os seus limites e tome decisões, de forma autónoma, em relação àquilo que é ou não capaz de fazer, não invalida o valor do papel do adulto nas situações de desafio, seja como observador ou participante ativo” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.69). Pois, por vezes existem situações em que a criança irá precisar da ajuda do adulto ou de outra criança mais experiente, para se sentir mais confiante e tomar decisões, para lidar com os desafios de forma autónoma e para não sentir medo (Bento, 2012).

Posto isto, o papel do adulto durante o brincar arriscado deve ser ponderado e flexível, mas “em função do conhecimento que se tem das competências, interesses e motivações

da criança, refletindo-se em torno dos ganhos para o desenvolvimento que podem advir tanto do fracasso como do sucesso na resolução do desafio” (Christensen & Mikkelsen, 2008; Smith, 1998, citado em Bento, 2012). O adulto ainda deve ser observador, explorador, promovedor, motivador e participativo nas brincadeiras ao ar livre/no brincar arriscado.

O Conselho Nacional da Educação (CNE) (2011) ainda recomenda que os jardins de infância e as escolas ajudem as crianças a compreender o risco, a saber geri-lo e a minimizá-lo, a fim de promover uma cultura onde a consciência do risco não seja muito exagerada que leve à paralisia, nem muito reduzida e que leve à irresponsabilidade. Desta forma, a escola deve educar “para apresentar o risco não só como indicador da probabilidade de alguma coisa correr mal, mas também como indicador de sucesso em empreendimentos e iniciativas pessoais” (p.298).

2.3. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O CONTACTO COM A NATUREZA

Nas OCEPE de 1997, a valorização da natureza ou dos espaços exteriores é praticamente inexistente, apenas existe uma breve referência à importância de as crianças frequentarem esses espaços. Neste documento ainda é referido que o espaço exterior é um prolongamento do espaço interior e que deve ser bem pensado, organizado e planeado com rigor e qualidade. E ambos os espaços devem ser perspectivados de forma articulada (Ministério da Educação, 1997; Bento, 2015).

Já os documentos orientadores da ação educativa de 2016 enfatizam a importância de brincar em espaço exteriores, pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que podem oferecer (Bento, 2015). O espaço exterior é ainda considerado um local privilegiado para as atividades sugeridas pelas crianças, que possibilita o desenvolvimento de diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (paus, pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc). Além disso, estes materiais ainda podem ser levados para o espaço interior e ser objeto de outras explorações (Silva, et.al., 2016).

Os autores das OCEPE de 2016 também evidenciam que brincar em espaços exteriores e com materiais da natureza pode proporcionar várias aprendizagens e incentivar a criatividade e imaginação, contribuindo para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/família e a comunidade (Silva, et.al., 2016).

Neste sentido, e como refere Silva e colaboradores (2016) é fundamental que o educador ao longo do ano introduza novos espaços e materiais que sejam mais desafiadores e que correspondam aos interesses e necessidades das crianças. Contudo estes espaços ainda exigem que o educador reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja pensada cuidadosamente, principalmente, no que diz respeito à introdução de materiais que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam ao critério de qualidade e segurança.

Ao consultar os dois documentos orientadores da Educação Pré-Escolar, o de 1997 e 2016, constatámos que nas OCEPE de 2016 existe uma evolução, surgindo mais referências aos espaços exteriores e aos materiais da natureza. E ainda notámos que os autores aconselham os educadores a frequentar estes espaços e a valorizá-los, salientando sempre as potencialidades que esses mesmos espaços, têm para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

No presente capítulo do relatório, pretendemos descrever com detalhe toda a metodologia utilizada durante o ensaio investigativo. Assim, nos pontos seguintes apresentamos a descrição do estudo; as opções metodológicas; o contexto do estudo e participantes; as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados; e por último, os procedimentos metodológicos.

1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo decorreu durante a PP em contexto de JI. Como já foi referido, o estudo surgiu após se ter verificado que neste contexto não se explorava muito o contacto com a natureza e com materiais da natureza. Perante esta situação, e após realizar a primeira PP num contexto em que este contacto era bastante visível e valorizado, houve a necessidade de levar as crianças de JI para espaços exteriores sempre que possível. Quando não era possível ir para espaços exteriores, levavam-se os materiais da natureza para dentro da sala de atividades para que as crianças os pudessem explorar, são exemplo, as pinhas, paus, pedaços de madeira, conchas, ramos com folhas, entre outros. A intencionalidade desta opção prendia-se, essencialmente, com a necessidade de perceber a importância e os eventuais contributos da utilização dos materiais da natureza para as crianças, num contexto de JI e ainda identificar as experiências educativas que poderiam surgir da interação das crianças com estes materiais.

O estudo decorreu em três fases distintas, entre 27 de março e 12 de junho de 2017. Inicialmente, foi realizada uma observação dos materiais e brinquedos que as crianças mais utilizavam durante as suas brincadeiras/ experiências educativas.

Seguidamente, veio a fase da intervenção, que decorreu em oito semanas. Esta fase caracterizou-se por:

- Colocar à disposição das crianças materiais da natureza e com elas criar um espaço/área onde pudessem explorar e brincar com esses materiais de forma livre e autónoma;

- O passo seguinte consistiu em observar se alguma criança queria brincar por iniciativa própria com alguns dos materiais introduzidos. Ao verificar-se um grande interesse das crianças em explorar e brincar com estes materiais, começou-se por dar a oportunidade apenas a um pequeno grupo, de duas a três crianças, de cada vez, para perceber que experiências educativas poderiam emergir da interação das crianças com os materiais da natureza;

- De seguida, foram realizadas algumas experiências educativas estruturadas com os materiais da natureza;

- Posteriormente foi colocado, sempre que possível, um novo material da natureza no novo espaço/ área.

No decorrer desta fase, os dados recolhidos (fotografias, vídeos e notas de campo) foram registados numa tabela com os elementos abaixo apresentados, procedendo-se a uma análise de momentos individuais e em grupo das crianças selecionadas, para refletir sobre as experiências educativas que emergiam da interação das crianças com os materiais da natureza.

Data	Fotografia	Ocorrência	Comentário

Tabela 1- Modelo de registo de ocorrências das experiências educativas

De modo a finalizar a recolha de dados decorrente da observação e após percebermos a importância da utilização dos materiais da natureza num contexto específico de EI, foi realizada uma entrevista à educadora e às crianças selecionadas para o estudo.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização do estudo optámos por uma metodologia qualitativa de carácter descritivo. Segundo Le Compte e Preissle (1993) citado em Fortin (1999) a abordagem qualitativa é “baseada na perspectiva naturalista, concentra-se em demonstrar a relação que existe entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno” (p.322).

Como o estudo que se apresenta tem como principal objetivo perceber a importância e contributos da utilização dos materiais da natureza para as crianças e perceber que experiências educativas emergem da interação destas com os materiais da natureza, podemos afirmar que se insere numa abordagem qualitativa e que se centra na compreensão de problemas, analisando comportamentos, valores e atitudes (Sousa & Baptista, 2011).

A investigação qualitativa requer “que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49). Tendo em conta que se procedeu à identificação das experiências educativas que emergiam da interação das crianças com os materiais da natureza, tornou-se essencial que o investigador qualitativo tivesse um olhar atento e que questionasse “os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber «aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem»” (Psathas, 1973, citado em Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Este estudo, enquadrando-se no paradigma qualitativo, pode ser considerado um estudo de caso, pois trata-se de um estudo em profundidade, intensivo, limitado no tempo e na ação, e o investigador recolhe informação detalhada (Coutinho, 2013; Sousa & Baptista, 2011) sobre um contexto particular, um grupo de sujeitos e suas ações. De forma a complementar a ideia destes autores Merriam (1988) citado em Bogdan e Biklen (1994) destaca que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p.89).

Num estudo de caso, e tal como aconteceu no nosso, a recolha de dados realiza-se durante um determinado tempo e o investigador está presente no local em que o acontecimento está a ocorrer, de forma a conseguir recolher os dados e fazer os seus registos (Tuckman, 2002).

2.1. CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES

O presente estudo recaiu sobre um grupo de crianças da EPE, de um JI da rede pública, pertencente à zona urbana do concelho de Leiria. Este grupo era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais doze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. É importante salientar que ao nível do desenvolvimento e aprendizagem este grupo era bastante diferenciado, sendo por isso caracterizado como um grupo heterogéneo.

Sendo um grupo heterogéneo, os participantes foram escolhidos por conveniência. Assim, as cinco crianças tinham idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Ao longo da dimensão investigativa, optou-se por utilizar nomes fictícios, com a intenção de manter o seu anonimato e salvaguardar a identidade das crianças.

Das cinco crianças escolhidas para o estudo, duas eram do sexo feminino (Constança e Eva) e três eram do sexo masculino (Romeu, João e Daniel). De maneira a conhecer melhor estas crianças apresentamos uma pequena caracterização, pois as características pessoais de cada uma, poderão influenciar de algum modo os resultados obtidos.

Neste sentido, a **Constança** demonstrava ser uma menina alegre, calma e autónoma, embora um pouco tímida; mostrava-se sempre participativa e interessada nas atividades propostas. Nos momentos de brincadeira livre tinha preferência em brincar com meninas da sua idade e gostava de brincar na área dos jogos de mesa, casinha das bonecas e cantinho dos animais. Também gostava muito de fazer desenhos. A **Eva** era uma menina muito alegre, comunicativa, conversadora e extrovertida, revelava-se sempre recetiva e participativa em relação às atividades propostas. Aquando o momento de brincadeira livre gostava de brincar com legos, no cantinho dos animais e jogos de mesa e tanto brincava com os rapazes como com as raparigas, de todas as idades. O **Romeu** era um menino

alegre, carinhoso, simpático, curioso, interessado e muito comunicativo. Interagia e relacionava-se muito bem com todas as crianças da sala, no entanto tinha preferência em interagir e brincar com dois amigos em especial, o João e o Daniel, mas se tivesse de brincar com outros amigos não existiam brigas ou desentendimentos. Durante os momentos de brincadeira livre gostava de brincar no cantinho dos animais e de fazer construções com os legos. O **João** era um menino simpático, carinhoso, muito curioso que gostava de descobrir coisas novas sobre o mundo que o rodeava e sobre fenómenos da natureza. Gostava de comunicar aos colegas as coisas que descobria, mas às vezes precisava do incentivo do adulto para o fazer, pois o João por vezes era um pouco tímido e reservado. É de salientar que se relacionava bem com todas crianças, mas tinha preferência por brincar com meninos em vez de meninas. Nos momentos de brincadeira livre gostava de ir para o cantinho da leitura, para o cantinho dos animais, de brincar com os legos, com jogos de mesa e de brincar em espaços exteriores, pois nesses espaços existiam coisas que lhe chamavam mais a atenção, como por exemplo, formigas ou outros bichinhos que pudessem aparecer. Por último o **Daniel** também era um menino alegre, carinhoso, simpático, conversador, muito curioso, interessado, explorador e ávido a experiências novas. Aparentava ter vivências diversificadas e enriquecedoras em casa, pois os seus conhecimentos eram bastantes, nomeadamente, na área das ciências (em geral). O Daniel mostrava-se sempre muito recetivo e participativo em relação às atividades propostas, e quando havia momentos de brincadeira livre gostava muito de fazer construções com os legos, brincar ao ar livre e inventar coisas novas com os materiais existentes dentro da sala de atividades ou no espaço exterior, por exemplo, um pau podia ser pistola ou outro objeto.

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Conhecer as crianças e as suas características foi fundamental para que pudéssemos passar à recolha e análise de dados. Visto que, ao conhecer bem as crianças torna mais fácil a seleção e adequação das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

As técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados correspondem a um “conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p.70).

Para técnica principal de recolha de dados optou-se pela observação direta ou observação naturalista. Segundo Vilelas (2009) podemos chamar observação natural à observação participante, uma vez que esta é quando o observador pertence, de facto ao conjunto humano que investiga, ou seja, como o investigador está entre os participantes praticamente não necessita de fazer nenhum esforço para chegar ao que quer.

Além disto, Sousa e Baptista (2011) afirmam que na observação participante “é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a “investigar”, podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles” (p.88). Durante os momentos de observação, enquanto investigadora, a mestrandia ia participando em algumas experiências educativas com as crianças, por exemplo, explorava com maior profundidade e dinamizava alguma atividade mais estruturada e com objetivos predefinidos.

Desta forma, durante a observação participante, a mestrandia, por vezes, ia realizando uma dupla tarefa, ou seja, desempenhava as suas funções pedagógicas e educativas e, em simultâneo, ia recolhendo os dados que necessitava para a investigação (Vilelas, 2009). Esta observação naturalista deu também lugar a uma observação mais sistemática quando planeada e com recurso a registos de ocorrências significativas durante o contacto e interação das crianças com os materiais da natureza.

Uma outra técnica utilizada nesta investigação e que já foi referida anteriormente foi a entrevista à educadora e às crianças. Recorremos à entrevista com questões abertas para que os entrevistados pudessem exprimir e justificar livremente a sua opinião (Sousa & Baptista, 2011). É de salientar que a entrevista às crianças foi menos formal e as questões tiveram de ser adaptadas à sua faixa etária.

No que respeita aos instrumentos de recolha de dados, recorremos a alguns registos das crianças, notas de campo, registo fotográfico, às gravações de vídeo e áudio. Estes instrumentos apoiaram-nos durante os momentos de recolha de dados, possibilitando-nos,

posteriormente, visitar alguns momentos em sala de atividades, ajudando, assim a clarificar alguns aspetos.

Após recolhermos os dados, passámos à sua análise, e segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados consiste num processo de busca e de organização sistemática das transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o intuito de aumentar a sua própria compreensão e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou. Além disto, a análise ainda envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser apreendido e transmitido aos outros.

Desta forma, para esta investigação, a análise de conteúdo surgiu como a técnica mais adequada para analisar os dados recolhidos, na medida em que pode ser entendida como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemático e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) (Bardin, 1977, p.33-34).

Dito isto, a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite ao investigador fazer uma descrição rigorosa, objetiva, sistemática e quantitativa ou qualitativa do conteúdo, tendo como intuito a sua interpretação (Vilelas, 2009).

2.3. *PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS*

Para a concretização do estudo, como já mencionámos, inicialmente, foi definida a questão de partida e os objetivos. De seguida, definimos a metodologia de investigação, foi escolhido o contexto e os participantes para o estudo e seleccionadas as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados.

O presente estudo decorreu em três fases distintas, no entanto só a partir da segunda fase é que se iniciou a recolha de dados, ou seja, foi na segunda fase que se recorreu à

observação e se criaram os registos de ocorrências significativas. Estes registos decorreram conforme o quadro abaixo.

N.º da ocorrência	Data	Proposta	Instrumentos
Ocorrência 1	24/25 de abril	Representar meio de transportes com materiais da natureza	Registo fotográfico/Notas de campo
Ocorrência 2			
Ocorrência 3			
Ocorrência 4			
Ocorrência 5			
Ocorrência 6	24 de abril	Brincadeira livre	
Ocorrência 7	24 de abril		
Ocorrência 8	26 de abril		
Ocorrência 9	03 de maio		
Ocorrência 10	03 de maio	Ida ao pinhal	
Ocorrência 11	23 de maio		
Ocorrência 12	23 de maio		
Ocorrência 13	23 de maio		
Ocorrência 14	29 de maio	Brincadeira Livre	

Quadro 1 – Mapa do registo de Ocorrência Significativas

Na terceira fase, foram realizadas as entrevistas às crianças e à educadora, estas foram efetuadas numa sala à parte, para não ocorrerem perturbações, de forma individual e registadas através do áudio.

De seguida, procedeu-se à análise dos registos de ocorrências e das entrevistas. Para a análise dos registos de ocorrências, foi necessário analisar as imagens e vídeos recolhidos. Para essa análise assumiram-se as seguintes experiências educativas: construções, jogos, representações de objetos, representação de situações do quotidiano, realização de trabalhos (consistia em as crianças utilizarem materiais da natureza para representar um objeto numa folha de papel)

Categoria	Subcategoria	Descrição
Experiências educativas	Construções/ Representação de objetos	Quando utiliza os materiais da natureza para construir e representar algum objeto.
	Jogos	Quando utiliza os materiais da natureza para fazer algum jogo, com regras e objetivos definidos.

	Representação de situações do cotidiano	Quando utiliza os materiais da natureza para representar situações que vivenciou ou gostava de vivenciar.
	Exploração do mundo físico e natural	Quando identifica e organiza os materiais da natureza por “categorias”.
	Realização de trabalhos	Quando utiliza os materiais da natureza para realizar um trabalho sugerido pelo adulto ou não.

Quadro 2 – Mapa de Experiências Educativas

A análise dos registros de ocorrências permitiu-nos encontrar evidências das experiências educativas que emergiam da interação das crianças com os materiais da natureza e verificar quais dessas experiências as crianças realizavam mais.

Para a análise das entrevistas e de forma a organizar a informação, inicialmente, criaram-se duas matrizes de categorização das entrevistas, uma para a entrevista das crianças (*Anexo VIII*) e outra para a entrevista da educadora (*Anexo IX*), só depois é que se passou à sua análise. Ambas as matrizes foram divididas em blocos (por exemplo: Bloco 1 – Características, vantagem e funções dos materiais da natureza), que por sua vez, foram divididas em categorias (exemplo: Categoria 1 – Conceção das crianças sobre os materiais da natureza) e por último, dividimos em subcategorias (exemplo: Identificação de materiais da natureza). Neste sentido, a entrevista das crianças encontra-se dividida num único bloco com quatro categorias, em que a categoria um, consiste na “Conceção das crianças sobre os materiais da natureza”, a categoria dois na “Motivação das crianças para brincar no espaço (cantinho) com materiais da natureza”, a categoria três na “Motivação das crianças para brincar nos espaços exteriores e com os materiais da natureza” e a categoria quatro na “Opinião das crianças sobre a ida ao pinhal”. A entrevista realizada à educadora é composta por dois blocos, sendo o primeiro constituído por uma categoria (Categoria 1 – Situação profissional da entrevistada) e o segundo por três categorias (Categoria 1 – Opinião da educadora sobre a utilização de materiais da natureza num contexto de EI; Categoria 2 – Vantagens da utilização dos materiais da natureza; Categoria 3 – Materiais da natureza e experiências educativas).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo do ensaio investigativo e discutidos os principais resultados, tendo como base a nossa questão, os objetivos do estudo e os assuntos explorados no enquadramento teórico, assim como as categorias e subcategorias de análise que emergiram no tratamento de toda a informação.

Tal como foi referido anteriormente, os dados surgiram através da observação de algumas experiências educativas propostas e das brincadeiras livres que as crianças realizaram com os materiais da natureza. No entanto, e na intenção de obtermos mais dados e tornar a investigação mais consistente, as entrevistas realizadas às crianças e à educadora, também foram fundamentais, uma vez que nos permitiram ter acesso a informações privilegiadas sobre as experiências educativas que poderiam emergir da interação das crianças com os materiais da natureza.

1. A UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS DA NATUREZA NA EI

De acordo com os registos de ocorrências significativas e com as entrevistas, percebemos que a utilização de materiais da natureza na EI é importante pelos inúmeros benefícios para as crianças, proporciona-lhes diferentes brincadeiras e ajuda-as a desenvolver diversas e distintas competências como são exemplo: demonstrar comportamentos de apoio e entrelajada com os seus pares, resolver situações de conflito de forma autónoma, manifestar interesse e preocupação com a preservação do ambiente e dos recursos naturais, lidar com o risco, comunicar com os pares (Silva et.al, 2016), entre outras. Permite ainda que surjam espontaneamente novas experiências educativas quando as crianças interagem com estes materiais.

1.1. A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DA NATUREZA

Relativamente à importância da utilização de materiais da natureza em contexto JI, questionámos a educadora sobre se a criação de uma área (mais conhecida como cantinho) com materiais da natureza era importante, perante esta pergunta respondeu que era importante e interessante, porém “não tem de ser obrigatório. Mas dependendo dos interesses e dos objetivos que pretendemos atingir, acho que sim, que pode ser interessante, para desenvolver várias competências para eles [crianças]” (E2: Educadora Rosa). Ao analisar a resposta da educadora, verificámos que esta ideia vai ao encontro do que Silva et.al (2016) e Edwards, Gandini e Forman (1999) defendem, em que os espaços e áreas que se criam dentro da sala de atividades devem emergir dos interesses e necessidades das crianças, dando resposta ao desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

A educadora ainda refere que a criação de uma área e o contacto com estes materiais é importante “para promover o contacto com os materiais da natureza”, porque

as nossas crianças cada vez mais estão um bocadinho afastadas desse contacto com a natureza, muitos deles não conhecem quase as árvores, não conhecem as folhas, o tipo de folhas, o tipo de materiais que podem encontrar, porque cada vez mais eles brincam e vão com os pais a locais dentro das cidades. (...) e o campo é menos privilegiado pelos pais para passeios (E2: Educadora Rosa).

Através da entrevista realizada às crianças podemos constatar a ideia da educadora, em que as crianças têm algumas dificuldades em perceber o que são materiais da natureza e o que não são. Por exemplo, quando as crianças foram questionadas sobre se sabiam mencionar alguns materiais da natureza, a Constança disse que materiais da natureza são “troncos, as pedras, as pinhas. (...) Mais não sei” (E1: Constança), a Eva disse que eram “as flores, as folhas, os ramos (...) os caracóis, as borboletas” (E1: Eva), o Romeu disse que eram as “folhas, nozes, paus, casca da árvore, cortiça” (E1: Romeu), o João “madeira (...) e pinhas (...) tubos (...) cartão” (E1: João) e o Daniel disse que eram as “pinhas, e também folhas, paus, pedras (...) caruma, e não me lembro de mais nada” (E1: Daniel) (*Anexo XII – Análise conteúdo da entrevista às crianças*). Ao analisar as respostas das crianças, reparámos que todas conseguem identificar pelo menos um material da natureza, no entanto a Eva e o João ainda demonstram algumas dificuldades em distinguir materiais

da natureza de animais/insetos ou de outros bens materiais, como o cartão e tubos. E tal como referem Freeman e Tranter (2011) citado em Bento (2015), as crianças passam cada vez menos tempo no espaço exterior e trocam “o tempo para brincar ao ar livre pela televisão ou computador” (p.128). Ao trocarem este tempo as crianças adquirem “um conhecimento muito reduzido do meio” (Bento, 2015, p.128).

Uma vez que, as crianças têm pouco contacto com a natureza a educadora refere que ter áreas e materiais da natureza dentro da sala de atividades

é importante só por si, depois pelas possibilidades que os materiais da natureza dão, de desenvolver ao nível da criatividade. Depois há todo um leque de atividades que dependendo da criança e das suas preferências, eles podem desenvolver dentro do jogo simbólico, até da contagem, da matemática, do desenvolver vocabulário (E2: Educadora Rosa).

No momento em que as crianças foram questionadas sobre se gostavam de brincar nestes espaços e com materiais da natureza a Eva, o Romeu, o João e o Daniel disseram que “sim”, porque era uma área que tinha “muitas coisas para construir”, porque podiam “construir lá muitas coisas (...) é giro (...) é divertido” (E1: Crianças). No entanto, a Constança disse “nem por isso [porque] às vezes alguns cantinhos têm mais brinquedos e alguns têm muitos brinquedos” (E1: Constança), mas esta afirmação torna-se curiosa, uma vez que a Constança pedia várias vezes para ir brincar para esta área com os amigos.

Em relação às brincadeiras e ao que faziam nesta área com os materiais da natureza, as crianças mencionaram “florestas, traquinices (...) casas e castelos (...) carros (...) mercados e mais torres (...) construções ou uma floresta (...) construir coisas” (E1: Crianças). Ao analisarmos as respostas das crianças e da educadora, verificámos que as crianças ao interagirem com este tipo de materiais têm mais liberdade para explorar e dar “asas” à sua criatividade e imaginação, uma vez que são materiais provocadores e de fim aberto que levam cada criança a dar um significado ou função diferente ao material (Coelho, et.al., 2015).

No entanto, para que as crianças desenvolvam as suas competências, a educadora acrescenta que

em primeira instância acho que os devemos deixar explorar livremente, e nós enquanto observadoras vamos vendo o que é que eles conseguem (...) como é que eles se apropriam dos materiais, o que é que eles fazem com eles. Depois, dependendo de determinada intencionalidade

que a gente tenha, podemos sugerir para, para fazê-los chegar a outros tipos, a outras competências que nós queremos que eles adquiram; mas em primeiro lugar acho que é livremente que eles o devem fazer (E2: Educadora Rosa).

Ao analisar a resposta, parece-nos que esta ideia vai ao encontro do que defende Hanscom (2018) em que o primeiro contacto com materiais da natureza inspira as crianças, leva-as a usar a sua criatividade e imaginação, desafia-as a usar o pensamento e leva-as a testar os seus limites, ou seja, as crianças ao explorarem livremente os materiais estão a usar a sua criatividade, imaginação e a usar o seu pensamento. Além disso, a interação com os materiais da natureza ainda leva as crianças a fazerem diferentes explorações e atividades, estimulando a sua curiosidade (Bilton, Bento & Dias, 2017).

No dia 23 de maio, realizou-se uma ida ao pinhal, com o intuito de conhecer a opinião das crianças sobre este sítio, foram questionadas sobre se gostavam de brincar nestes espaços. Quando questionadas a Constança, o Romeu, o João e o Daniel disseram que gostavam de brincar nestes espaços onde não existem brinquedos, porque “às vezes, vou lá com o meu avô e às vezes vou lá com a minha avó, e é um bocado divertido, porque às vezes vou fazer piqueniques, com o meu primo; lá posso jogar à apanhada (...) tenho mais espaço (...) há pinhas (...) papéis no chão e têm... têm... mais folhas” além disso ainda podem fazer “coisas (...) meios de transporte, jogar à bola” (E1: Crianças). No entanto a Eva diz que só gosta “mais ou menos”, porque quando vai para rua ou pinhal tem “pouca coisa para brincar”. Após analisarmos as respostas das crianças constatámos que os espaços exteriores lhes despertam atenção e interesse, e que algumas crianças já têm consciência que existem papéis no chão, no entanto ainda não referem se deviam lá estar ou não e quais as consequências que podem trazer para o nosso planeta. Assim, através das respostas verificámos que a ideia que Coelho et.al. (2015) defende sobre a importância de levarmos as crianças para os espaços exteriores e contactarem com materiais da natureza é fundamental, para que elas (crianças) comecem a ter consciência da importância de proteger e preservar a natureza.

Além disso, ainda verificámos que vão ao encontro do que defende White e Stoecklin (2008) citado por Coelho et.al. (2015) quando referem que as brincadeiras informais na natureza, a exploração e descoberta em ambientes naturais, são frequentemente descritos como uma das melhores formas de envolver, inspirar as crianças e cultivar um sentimento de admiração pelo mundo natural, assim como a melhor forma de mobilizar “todo o corpo

na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (Thomas & Harding, 2011, citado em Bento & Portugal, 2016, p.91).

1.2. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EMERGENTES

Através do registo das ocorrências significativas (*Anexo X – registos de ocorrências*) pudemos verificar algumas das experiências educativas que emergiram da interação das crianças com os materiais da natureza, durante os momentos de brincadeira livre. E algumas das experiências educativas que surgiram foram as construções e representação de objetos, a representação de situações do quotidiano das crianças e exploração do mundo físico e natural.

Quando as crianças interagem com os materiais da natureza, na maioria das vezes faziam construções e representavam objetos e através das ocorrências (*Anexo X – ocorrência 6, 7, 8, 9, 12, 13 e 14*), verificámos que tinham mais tendência para construir meios de transporte, como naves, foguetões ou aviões e para representar casas, florestas ou árvores. Ao analisarmos estas ocorrências, ainda verificámos que as crianças durante as experiências educativas manuseavam os materiais da natureza com cuidado, comunicavam com os seus pares o que pretendiam construir, ajudavam-se umas às outras e quando surgia um problema tentavam resolvê-lo em conjunto. Assim, como defende Queiroz, Maciel e Branco (2006), Ladd e Coleman (2002), as crianças ao interagirem com os objetos vão criando novos sentidos e significados para os mesmos, além disso ainda pode existir um impacto significativo na qualidade das interações com os objetos, com os pares e no comportamento das crianças. Ainda através da análise das ocorrências acima mencionadas, e na mesma perspetiva de Bilton, Bento e Dias (2017), notámos que durante as experiências educativas podem surgir múltiplas e diversas explorações e atividades promotoras de inúmeras competências sociais, como a entajuda e a cooperação, assim como a preocupação em proteger e preservar a natureza (Coelho et.al., 2015). E ajudam as crianças a realizar aprendizagens, como a comunicar e resolver os problemas com os seus pares durante as experiências educativas; a cooperar com os pares no processo de aprendizagem; a respeitar os pares e as suas opiniões; a utilizar e recriar

os espaços e objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados e manifestar comportamentos de preocupação como a preservação dos materiais da natureza (Silva, et.al., 2016).

Durante os momentos de brincadeira livre, na área com materiais da natureza, através da interação, das crianças com esses materiais ainda emergiu outra experiência educativa, a representação de situações do quotidiano (*Anexo X – ocorrência 10*). Ao analisarmos esta ocorrência verificámos que as crianças representaram uma floresta, e aquando da representação tiveram cuidado de não danificar os materiais da natureza, de comunicar, de manusear os materiais com cuidado para não se magoarem e de se ajudarem umas às outras. Ao analisarmos esta ocorrência verificámos que as crianças aprenderam a utilizar e recriar os espaços e objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados; a demonstrar cuidados com os materiais; a cooperar e comunicar com os seus pares (Silva, et.al., 2016).

Quanto à experiência educativa sugerida por nós (adultos), foi apenas a realização de trabalhos, que consistia na utilização de materiais da natureza por parte das crianças para representar um meio de transporte numa folha de papel (*Anexo X – ocorrência 1, 2, 3, 4 e 5 – corresponde uma por cada criança*). Através da análise destas ocorrências constatámos que as crianças ao utilizarem materiais da natureza para fazer determinadas representações conseguem usar a sua imaginação e ser muito criativas. E tal como podemos ver nas ocorrências mencionadas, cada criança à sua maneira representou o seu meio de transporte. Como refere Coelho (2015) interagir com materiais da natureza promove de forma mais eficaz o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, assim como o desenvolvimento das competências motoras finas (Bilton, Bento & Dias, 2017). Além disso, ainda verificámos que esta atividade ajudou a desenvolver a capacidade de motricidade fina (Silva, et.al., 2016). É exemplo o momento em que tinham de segurar corretamente o pincel para colocar a cola na folha ou quando tinham de utilizar a tesoura para recortar algum material que não estivesse do tamanho que pretendiam.

Além destas experiências educativas surgiu uma outra quando fomos ao pinhal com as crianças explorar o mundo físico e natural (*Anexo X e anexo XI – ocorrência 11*). Ao analisarmos esta ocorrência verificámos que a criança num espaço exterior se sente mais à vontade para explorar o meio à sua volta, recolher materiais da natureza e categorizá-los, sem que seja necessário ajuda do adulto, como podemos ver na ocorrência, as crianças juntaram as folhas de eucalipto todas num grupo, os paus noutro grupo, as pedras noutro grupo e a cortiça dos sobreiros noutro grupo. Durante este momento, as crianças ainda

demonstraram saber proteger a natureza, porque só apanhavam o que estava no chão e aprenderam também a avaliar os riscos, quando não tentavam transportar materiais da natureza que fossem muito pesados e perigosos ou quando não se aproximavam dos buracos mais fundos. Através desta análise, e tendo em conta White (2011) citado em Bento (2015), constatámos que nos espaços exteriores existem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não existem nos espaços interiores e que lhes permitem fazer novas aprendizagens.

1.3. AS NOVAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

Em relação às aprendizagens das crianças, quando foi perguntado à educadora se a utilização de materiais da natureza durante as experiências educativas contribui para a aprendizagem das crianças, respondeu que

os materiais da natureza, todos os tipos de materiais que nós possamos pôr à disposição das crianças contribui sempre para aprendizagem (...) ao nível da matemática, quer ao nível do vocabulário, desenvolver vocabulário, ao nível do jogo simbólico (...) da criatividade, tudo isso pode ser amplamente desenvolvido na criança partindo dos materiais da natureza (E2: Educadora Rosa).

A opinião da educadora evidencia que os materiais da natureza podem ter várias funções e quando as crianças estão “em contacto com a Natureza, surgem oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, atividade física, resolução de problemas e trabalho em equipa” (Fjortoft, 2004; Tranter & Malone, 2004; Herrington & Studtmann, 1998, citado em Bilton, Bento & Dias, 2017, p.48). Por outro lado, o contacto com os materiais da natureza também é importante, uma vez que privilegia a interação da criança com os objetos, e como a educadora refere

nós tivemos a oportunidade de verificar várias vezes. E eu também já fiz isto noutros anos, já tenho tido cantinhos deste género também dentro da sala durante algum período de tempo. Nós tivemos oportunidade de ver isso, crianças que sozinhas vão criando um espaço, um cenário, onde elas interagem com, com esses materiais e onde elas vão criando o seu próprio espaço. Por isso, pode privilegiar a relação deles com os objetos (E2: Educadora Rosa).

É ainda de realçar que para a educadora, a criação de uma área com materiais da natureza possibilita e proporciona novas aprendizagens,

Sim, proporciona (...) eu acho que nós irmos diversificando os cantinhos dentro da sala, irmos criando os nossos espaços, é sempre enriquecedor para as crianças, e facilitador de novas aprendizagens. E o cantinho dos materiais da natureza não é exceção, acho que é dentro da sala, ah pode efetivamente ser um fator motivador de aprendizagem (E2: Educadora Rosa).

Através destas afirmações voltámos a verificar que a criação de áreas, que sejam do interesse e necessidade das crianças é sempre enriquecedor e um facilitador de novas aprendizagens. Desta forma, podemos afirmar que a criação de uma área com materiais da natureza é um forte ponto de partida para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das competências das crianças, em contexto de sala de atividades (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011; Post & Hohmann, 2004).

Como também tínhamos o intuito de conhecer a opinião das crianças sobre as aprendizagens que realizavam quando brincavam com os materiais da natureza, ao serem questionadas a Constança disse “eu gosto [de brincar com materiais da natureza]” (E1: Constança), a Eva “[com os materiais da natureza] aprendo a construir” (E1: Eva), o Romeu “aprendi [com os materiais da natureza], não sei” (E1: Romeu), o João “não sei” (E1: João) e o Daniel “Nada” (E1: Daniel). Ao analisar as respostas destas crianças, parece-nos que elas ainda demonstram dificuldades em expressar as suas aprendizagens ou simplesmente não quiseram partilhá-las naquele momento. E tal como acontece na última pergunta da entrevista, em que voltámos a questionar que aprendizagens realizaram quando foram ao pinhal e verificámos novamente essa dificuldade, uma vez que as respostas das crianças, na generalidade, são de “sim” ou “não” (E1: Crianças). Partindo destas respostas constatámos que as crianças pequenas ainda demonstram algumas dificuldades em expressar o que realmente aprenderam, no entanto foi perceptível o facto de estarem um pouco inseguras perante o gravador. Fora da entrevista mostraram-se normalmente muito felizes ao explorar materiais da natureza e em ter experiências no exterior e normalmente conseguiam expressar as suas aprendizagens com naturalidade.

1.4. AS VANTAGENS DE TER UMA NOVA ÁREA (CANTINHO DA NATUREZA)

Em relação à criação de uma área com materiais da natureza que possibilitasse novas descobertas e experiências educativas, a educadora referiu

Acho que sim, principalmente no dar uma nova intencionalidade aos objetos. Ou seja, é mais fácil para as crianças, quando elas pegam em materiais, por exemplo imaginemos os materiais que têm na casinha, os jogos, eles utilizam-nos maioritariamente com a utilidade que eles têm. Quando eles têm materiais da natureza, que não têm uma funcionalidade, faz com que eles explorem mais outras funcionalidades para eles, e que eles se apropriem dos objetos. Por exemplo, aquilo que neste momento era um pau, de repente já deixou de ser pau e pode ser a parte de baixo de um carro ou pode ser a própria antena do carro. Além disso, os materiais que já têm funcionalidades próprias, eles [crianças] não têm tanta tendência a dar-lhes outros significados, mas com este tipo de materiais eles [crianças] dão mais asas à imaginação (E2: Educadora Rosa).

Percebe-se que a educadora defende que a criação de uma área com materiais da natureza é importante para a interação das crianças com os objetos e com o espaço exterior, e que este contacto, como já referimos anteriormente, proporciona novas aprendizagens e ajuda a desenvolver inúmeras competências. Complementado a ideia da educadora, as crianças afirmam que é possível realizar diferentes experiências educativas quando interagem com materiais da natureza num espaço exterior, por exemplo a Constança referiu que podiam fazer “coisas (...) tipo lenhas, bebés (...); Mais coisas divertidas (...); Brincar com os amigos” (E1: Constança); para a Eva “podíamos contruir coisas (...) dá para trabalhos, fazer postais, fazer desenhos” (E1: Eva), para o Romeu podíamos “Brincar na relva (...) fazer uma casa, podia fazer também camas e janelas, também animais, escultura” (E1: Romeu), para o João com os materiais da natureza podíamos fazer “Meios de transporte (...) uma fogueira” (E1: João) e para o Daniel com estes materiais podíamos “Construir coisas” (E1: Daniel). Ao analisarmos as respostas das crianças, é curioso ver que mencionam experiências diferentes das que realizaram quando tiveram oportunidade de interagir livremente com os materiais da natureza, ficando a ideia de que estes materiais de fim aberto poderão proporcionar possibilidades infindáveis. Diante das opiniões da educadora e das crianças e o que foi mencionado no ponto anterior, podemos afirmar que as crianças ao interagirem com materiais da natureza são levadas a “pensar fora da caixa” e que através dessa interação podem emergir diferentes experiências educativas (Bilton, Bento & Dias, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

O último ponto deste estudo incide sobre as considerações finais e encontra-se dividido em três partes distintas. A primeira parte corresponde às conclusões mais evidentes relativamente ao que nos propusemos investigar. Na segunda parte são mencionadas algumas limitações metodológicas do estudo e na terceira são sugeridas algumas recomendações para futuras investigações.

ALGUMAS CONCLUSÕES DO ESTUDO

Concluída a fase da apresentação e análise dos dados recolhidos e de alguma discussão de resultados, torna-se importante refletir e fazer uma retrospectiva sobre a importância dos materiais da natureza num contexto de EI. Tendo como ponto de partida a pergunta “*Que experiências educativas podem emergir da interação entre as crianças de 5 e 6 anos, com os materiais da natureza num contexto de jardim de infância*” iremos proceder à apresentação de algumas ideias, de alguns resultados e conclusões obtidas no decorrer da investigação.

No que concerne aos objetivos, pensamos que foram de algum modo atingidos. Conseguimos perceber que as crianças revelaram ter conhecimento de alguns materiais da natureza, identificando pelo menos um ou dois, porém duas crianças fizeram alguma confusão com outros tipos de materiais, possivelmente por não contactarem muitas vezes com estes materiais, por não saberem de onde é que eles vêm, por não lhes ser dada a oportunidade de explorarem os espaços exteriores ou por não estarem despertas para este tipo de experiências.

Conseguimos também, através de toda a revisão da literatura, das entrevistas e das ocorrências, encontrar evidências que nos mostram que é importante proporcionar às crianças momentos em que possam contactar com materiais da natureza, uma vez que as ajudam a desenvolver inúmeras competências sociais, emocionais, motoras e cognitivas. As crianças aprendem a lidar com o risco e tomam consciência da importância de preservarmos e protegermos a natureza e os seus materiais. Através dos dados recolhidos

é ainda visível que as crianças ao interagirem com estes materiais, são mais cooperantes com as outras crianças, desenvolvem a sua criatividade, imaginação, confiança e autoestima, pois as crianças sentem-se confiantes no que fazem e nas construções que desenvolvem e gostam de mostrar aos outros colegas.

Quanto às aprendizagens, foi realizada uma pergunta às crianças de forma a perceber se conseguiam identificá-las, no entanto elas demonstraram dificuldades em referi-las, possivelmente por estarem em frente ao gravador. Mas enquanto educadora e, simultaneamente, investigadora consegui identificar várias aprendizagens. Para ser mais precisa, as crianças aprenderam a comunicar e resolver os problemas com os seus pares durante as experiências educativas; desenvolveram o sentido de colaboração com os pares no processo de aprendizagem; desenvolveram o respeito pelos seus pares e pelas suas opiniões; aprofundaram a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; puderam desenvolver a motricidade fina; mobilizaram sistematicamente a imaginação; tiveram a oportunidade de utilizar e recriar os espaços e objetos atribuindo-lhes múltiplos significados; demonstraram cuidados com os materiais; demonstraram conhecer e respeitar o meio ambiente; e manifestaram comportamentos de preocupação com a preservação dos materiais da natureza.

Relativamente à opinião da educadora sobre a utilização dos materiais da natureza num contexto de EI, tornou-se evidente que para ela é importante ter um espaço com materiais da natureza se for do interesse das crianças.

Na opinião das crianças percebemos que gostam de ter um espaço/área onde possam explorar os materiais da natureza e dar-lhes diferentes funções, visto que esses materiais não têm um fim predestinado e assim podem dar-lhe os sentidos, as funções e os significados que quiserem.

Face à problemática, a utilização de materiais da natureza num contexto de EI revelou-se bastante positiva, na medida em que as crianças ficaram muito motivadas e curiosas ao contactarem com estes materiais e descobrirem o que podiam fazer com eles. Perante esta motivação percebeu-se que a interação entre crianças e os materiais da natureza pode dar origem a diferentes experiências educativas e ajudar no desenvolvimento de inúmeras competências.

Assim as experiências educativas que surgiram ao longo desta investigação foram construções / representação de objetos; realização de trabalhos (que consistia em utilizar

materiais da natureza para representar um meio de transporte numa folha de papel), representação de situações do quotidiano e exploração do mundo físico e natural. No entanto, a experiência educativa predominante é a construção/ representação de objetos, uma vez que surgiu várias vezes no decorrer da investigação, nomeadamente nos momentos de brincadeira quando as crianças podiam explorar os materiais da natureza livremente. A experiência educativa, em que realizaram trabalhos estava relacionada com a área da expressão plástica, no entanto surgiu apenas uma vez e foi uma experiência sugerida pelo adulto. Quanto à experiência educativa, representação de situações do quotidiano só surgiu uma vez e ocorreu durante os momentos de brincadeira livre. A experiência educativa do mundo físico e natural também só ocorreu uma vez, e nesta situação as crianças, por iniciativa própria, começaram a organizar os materiais da natureza por categorias (fazendo grupos de paus, pedras, folhas), ao realizarem esta separação demonstraram saber classificar os materiais da natureza, organizar conjuntos e usar os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades. Perante os resultados obtidos, é possível afirmar que podem surgir diversas experiências educativas quando as crianças interagem com os materiais da natureza, sendo elas as experiências mencionadas em cima.

Ainda que neste ensaio se tenham obtidos resultados, reconhecemos que poderíamos ter obtidos mais resultados ou outro tipo de resultados se se tivessem proporcionado às crianças do estudo, mais momentos com os materiais da natureza e se não tivessem surgido algumas limitações no decorrer da investigação.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Durante o processo de desenvolvimento da presente investigação surgiram algumas limitações e uma delas passou pela inexperiência da investigadora. Sendo a primeira vez que realizava uma investigação mais profunda, a inexperiência na forma como foram recolhidos os dados fez com que a recolha nem sempre acontecesse na altura e com a frequência desejada. E o facto de ter de assumir dois papéis ao mesmo tempo, o de investigadora e educadora “estagiária”, nem sempre foi fácil, na medida em que era preciso estar a observar e escutar vários aspetos relacionados com a investigação e em

simultâneo estar atenta ao que se passava na sala e que não estava relacionado com a investigação em si.

Além deste, um outro aspeto que também pode ter decorrido da minha falta de experiência enquanto investigadora, aconteceu aquando da análise dos dados, pois verificou-se que deveria ter observado menos crianças e deveria ter proporcionado às crianças diferentes momentos e espaços que ajudassem a despoletar outras experiências educativas.

Outra limitação que surgiu foi a falta de abertura da educadora cooperante em certos momentos, pois apesar desta defender que é importante proporcionar às crianças momentos em que elas possam explorar espontaneamente materiais da natureza e de ter deixado criar um cantinho na sala de atividades, onde as crianças “podiam” brincar livremente com estes materiais, o espaço inicialmente estava limitado a uma mesa, só posteriormente e com alguma insistência é que foi possível passar o cantinho/área para o tapete onde as crianças tinham mais espaço. Porém, continuava a ser um espaço que tinha várias limitações, uma vez que não podiam usar muito os ramos com folhas porque faziam lixo, não podiam fazer determinadas coisas com os materiais porque podiam magoar-se ou porque poderiam fazer muito barulho.

Ao surgirem estas limitações, senti a necessidade de refletir sobre o que poderia melhorar numa próxima investigação. Neste sentido, no ponto seguinte são apresentadas algumas sugestões para investigações futuras.

SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Mesmo estando no culminar da investigação, continuamos sempre a refletir sobre os aspetos que poderíamos ter melhorado ou alterado aquando da investigação. Agora, e tendo em conta as limitações do estudo apresentadas anteriormente, deixo algumas sugestões que poderiam ter sido realizadas de forma diferente e sugestões para futuras investigações.

Neste sentido, um dos aspetos que poderia ter sido alterado na investigação era em vez de sermos nós a levar os materiais da natureza para dentro da sala de atividades, poderíamos ter ido com as crianças até ao pinhal ou outro espaço exterior e pedir-lhes

para serem elas a recolher os materiais da natureza que gostavam de levar para a sala. Talvez, através desta primeira interação com os materiais da natureza as crianças depois conseguissem identificar mais facilmente quais eram os materiais da natureza e quais não eram.

Outra sugestão que também achamos pertinente para uma futura investigação, é levar o cantinho/área com os materiais da natureza para o recreio onde as crianças normalmente têm mais espaço para brincar. Pois ter um espaço maior e mais liberdade, poderia ter sido uma boa oportunidade para que surgissem experiências educativas diferentes e assim obter outro tipo de resultados.

Para além destas sugestões, para um estudo futuro, com outra problemática, acho que seria muito interessante criar uma pequena caixa onde se colocariam alguns materiais da natureza e depois enviar para casa, para que os membros da família pudessem participar na brincadeira, e através dessa brincadeira poderem surgir outro tipo de experiências educativas ou até mesmo dar ideias para novas investigações.

CONCLUSÃO FINAIS DO RELATÓRIO

A elaboração do presente relatório foi bastante desafiante e ao mesmo tempo muito valorizada, uma vez que me permitiu fazer uma reflexão integral de todas as Práticas Pedagógicas, onde tive oportunidade de viver experiências únicas e de realizar aprendizagens que serão muito úteis no meu futuro. Além disso, a concretização deste relatório ainda me deu a oportunidade de ser investigadora num dos contextos de prática.

Assim, após o término das PP e da investigação, posso afirmar que, as dificuldades sentidas e os obstáculos que fui encontrando ao longo desta caminhada foram sempre encarados como meios de aprendizagem e não como barreiras. Pois, foram essas dificuldades que me permitiram crescer a nível pessoal e profissional, que me fizeram ter noção do que é estar no terreno e dos possíveis obstáculos e desafios que poderei encontrar no meu futuro.

Neste sentido, a dimensão reflexiva foi fundamental, uma vez que me levou a questionar constantemente as ações pedagógicas que tomava, mas não só também me permitiu fazer uma retrospectiva de todas as aprendizagens realizadas e relembrar momentos que foram muito importantes. No entanto, e apesar de considerar os momentos reflexivos fundamentais na formação de profissionais da educação, estes constituíram um grande desafio, pela dificuldade que sentia em transcrever para o “papel” de forma clara, aquilo que realmente pensava e sentia. Mas agora que terminei esta etapa, considero que as reflexões que realizava todas as semanas sobre o meu desempenho e as reflexões que tive de fazer para este relatório permitiram que houvessem melhorias no processo reflexivo, de aprendizagem e no desenvolvimento de novas capacidades. Tal como evidência Oliveira e Serrazina (2002) “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (p.37).

A dimensão investigativa, também foi um dos grandes desafios que encontrei neste percurso, por ser a primeira vez que realizava uma investigação tão pormenorizada e rigorosa, por se ter alterado várias vezes a problemática até chegar à que apresento, e principalmente, por sentir uma grande dificuldade em encontrar bibliografia em português sobre a problemática em estudo. Mas a verdade é que passado alguns meses à

procura de bibliografia, encontrei muita informação sobre o assunto, passando depois, a dificuldade a ser a de conseguir selecionar a informação mais pertinente. Posto isto, a realização desta investigação proporcionou-me uma visão mais ampla da importância dos espaços exteriores para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como a importância de proporcionarmos às crianças momentos em que elas possam interagir com os espaços exteriores e com os materiais da natureza.

Por fim, considero que a elaboração deste relatório foi fundamental, uma vez que espelha algumas das aprendizagens realizadas, o trabalho que um educador e professor realiza no decorrer da sua ação educativa, a importância de refletir e de ser um educador/professor investigador.

Saliento ainda que a motivação e empenho foi constante, uma vez que houve um adequado aproveitamento das oportunidades que me foram dadas, o que contribuiu para a minha formação, desenvolvimento pessoal e profissional. Porém, tenho a certeza que a formação nesta área nunca acaba, sendo necessário estar em constante reflexão e investigação, para sermos capazes de proporcionar às crianças uma melhor aprendizagem e desenvolvimento das suas competências. Assim, no meu futuro espero continuar a aprender coisas novas todos os dias, quer através da pesquisa quer através do contacto com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.^a ed.). Aravaca: McGraw-Hill.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110 -137.
- Augusto, J., & Pacheco, B. (1990). *Planificação didática: uma abordagem prática*. Universidade do Minho, Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bee, H. (1986). *A Criança em Desenvolvimento*. (3.^a ed.). São Paulo: HARBRA.
- Bee, H. (2003). *A Criança em Desenvolvimento*. (9.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bento, G. (2012). O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 127-140.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016, Abril 22). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Iberoamericana de Educación*, 85-104.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. (1.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*: Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.

- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Cebola, A. (2013). O contributo do trabalho interdisciplinar na aprendizagem dos alunos do 3.º ano: reflexão sobre a Prática Pedagógica no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Ceppi, G., Zini, M. (2013). *Crianças, espaços, relações – como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa *outdoor* como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, A10-117. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585.5
- Conselho Nacional de Educação (Relatores A. P. Carvalho & R. Vargas). (2011). Recomendação n.º 5/2011 – Educação para o Risco. Diário da República, 2.ª série – No 202 – 20 de outubro de 2011. Ministério da Educação e Ciência.
- Correia, M. (2015). *Autismo e atraso de desenvolvimento – Um estudo de caso*. (2.º ed.). Lordelo Paredes: Fundação A Lord.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Christensen, P., Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30 (1), 112-130.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10.

- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores, In actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 740-750.
- Duque, I., Pinho, L., Bigotte, E., Figueiredo, A., Miguéis, M., Vale, V., Coelho, A. (2015). A floresta como espaço de aprendizagem: Um complemento à oferta educativa para a infância, In atas de II *Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação: O governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas*, 224-233.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1984). *Teorias e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Falco, F., & Kok, M. (s.d). *A importância do espaço na Educação Infantil*. Consultado a 05 de novembro de 2018. Disponível em http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/8417.pdf
- Faw, T. (1981). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Textos Editores.
- Ferreira, C. (2009). Analisando práticas de auto-avaliação de alunos do 1º ciclo do ensino básico português. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygostsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontinha, F. (2017). Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual? *Revista de Educação Geográfica /UP*, n.º 1, p.79-91. Universidade do Porto.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Fox, H. (2016). *Infants plus Nature: The Perfect Equation for Joyful Learning*. Community playthings. Consultado em 29 de nov. 2018. Disponível em: <http://www.communityplaythings.com/resources/articles/2016/infants-and-nature>.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. (1.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Gesell, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 Anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. (9.^o ed.). Porto Alegre: McGraw-Hill Education.
- J. Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. W., & Coleman, C.C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In. B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119- 166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, M. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In. M. Oliveira, & A. S. Godinho, *Abordagem Óbidos Criativa – Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Leiria: Folhetos Edições e Design; Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Leite, C., & Pinto, C. (s.d). *O trabalho Colaborativo entre os professores no quotidiano escolar - condições para a sua existência e sustentabilidade*. Consultado em 17 de maio 2019. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Carlinda.pdf>
- Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editores.

- Lino, D. (2007). Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Lopes, L., Magalhães, C., & Mauro, P. (2003). Interações entre Pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicologia ciência e profissão* 23(4), pp.88 -97.
- L’Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Grupo Planeta.
- Malavasi, L., Vitali, B. (2015). *Objects/Objetos*. Bergamo: Zeroseiup.
- Marques, V. (2017, junho 14 a 21). A Floresta é um Infantário. *Sábado*, 685,71.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13, 37 – 45.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra – Revista científica*, p.57-70.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- National Council of teachers of mathematics. (2017). *Princípios para a Ação: assegurar a todos o sucesso em matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor investigador*. Consultado a 10 em fev. de 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Organização Mundial de Saúde. (2006). European Charter on counteracting obesity. WHO European Ministerial Conference on Counteracting obesity, 15 a 17 de novembro, Istambul, Turquia.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.^a ed.). Santana: McGrawHill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora
- Ponte, J., & Quaresma, M. (2001). Abordagem exploratória com representações múltiplas na aprendizagem dos números racionais: um estudo de desenvolvimento. *Quadrante*, 1, 55-81.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1977). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Proença, M^a Cândida. (1989). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reggio Children (2014). *Tornando visível a aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo*. (1.^a ed.). São Paulo: Phorte Editora.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Salada, C. (2017). Da creche ao Jardim de Infância: um percurso de descobertas, aprendizagens e partilhas. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais: Leira.
- Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). Planificar em creche... que sentido?. *Investigações, Práticas e Contextos em Educação 2013*, 472-473. Disponível em: https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/935/1/IPCE2013_RelatoPlanificaremcreche.pdf
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico.
- Sarmiento, A. (2010). *A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemáticas*. Universidade Federal do Piauí. Consultado em 20 de dez. 2018. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_18_2010.pdf
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial – No desenvolvimento e aprendizagem da criança*. (3.ª ed.). Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2018). O brincar no tempo livre da criança. In. Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R., *Brincar e Aprender na Infância*. (1.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Smith, P. (s.d). *O brincar e os usos do brincar*. Consultado em 08 de dez. 2018. Disponível em: http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/M/MOYLES_Janet_R/A_Excelencia_Do_Brincar/Liberado/Liberado/Cap_01.pdf

- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. (4.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Spodek, B., Saracho, O. (1994). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. São Paulo: Artmed.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto editora.
- Taveira, I. (2015). Refletindo sobre a Prática Pedagógica: das interações com os livros ao Projeto dos Dinossauros. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância* 98, 11-13.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, J., Ramos, M., Nuno, F., Melo, N., Ferreira, P., Rodrigues, F., Mil-Homens, P., Rosado, F., & Alves, S. (2012). *Trabalhar por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veiga, F. H., Caldeira, S., & Melo, M. (2013). Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional. cit. F. Veiga, (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. (pp. 543-575) Lisboa: Climepsi Editores.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wilma, L., Magalhães, C., & Mauro, P. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (4), 88-97.
- Zabalta, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalta, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArMed.
- Zabalta, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Santa Iria de Azóia: Edições Asa.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE CRECHE

A – 1.º REFLEXÃO – 20.09 A 03.10.2016

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, lecionada no 1.º ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, foi-me sugerido que elaborasse uma reflexão semanal. Neste sentido, a presente reflexão tem como intuito, refletir sobre a minha prática pedagógica supervisionada, que está a decorrer num contexto de creche, sob a supervisão do professor Miguel Oliveira e orientação da educadora cooperante [REDACTED].

No fim de terminadas as semanas de observação é hora de refletir sobre os seis dias de observação que decorreram, no dia 20, 26, 27, 28 de setembro e no dia 2 e 3 de outubro, na instituição [REDACTED], mais propriamente na sala Gaudí.

Quando chegou o dia de ir para a instituição estava muito contente, por puder estar novamente em contacto com crianças, mas ao mesmo tempo ia um pouco nervosa e ansiosa, pois era um sítio novo e tinha uma abordagem pedagógica diferente da que estava habituada a ver e a lidar, abordagem Reggio Emilia, esta que me deixou um pouco apreensiva, visto que pouco ou nada sabia sobre a mesma. E a pergunta que surgiu em primeiro lugar na minha cabeça foi “Que abordagem é esta do Reggio Emilia?”.

Como não sabia, senti uma grande curiosidade em saber mais sobre o assunto, por isso comecei por ler alguns documentos e fazer algumas pesquisas, mas havia certas coisas que não compreendia porque se faziam daquela forma, porém quando tive oportunidade de observar e conversar com a educadora compreendi melhor esta filosofia, como trabalhavam, quais eram os seus princípios entre muitas outras coisas. Assim, tomei conhecimento que esta abordagem (Reggio Emilia) é considerada uma das melhores do mundo, pois é onde as crianças “...são *protagonistas* ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida colectiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias.” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 160).

Outro assunto que me chamou atenção e despertou muita curiosidade foi “Qual o papel da educadora?”, pois nas observações que tive oportunidade de presenciar reparei que a educadora, na altura de chamar alguma criança à atenção, não ralhava com ela nem a colocava de castigo, mas sim conversava com ela e ouvia-a; o mesmo acontecia na altura das provocações em que a educadora colocava o material ao alcance delas e depois não as mandava fazer alguma coisa, mas sim observava-a o que ela ia fazer e deixava-as explorar à vontade, depois ouvia o que a criança tinha descoberto. Assim descobri e aprendi que o papel do educador é:

acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem (...) o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser o organizador e o estimulador de oportunidades... (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 160/161)

Ao longo de todas as observações pude ainda observar cada criança e aprender que devemos valorizar cada pormenor, pois para nós pode ser uma coisa com pouca importância, mas para a criança pode ser um passo de evolução, como por exemplo o de começar a fazer as suas necessidades na sanita ou no bacio. Esta valorização da nossa parte deve ser transmitida à criança através de uma “festa”, isto é, através de um sorriso, de um bater de palmas ou um beijinho, ao valorizarmos esta situação a criança vai sentir-se mais motivada e confiante para o fazer novamente.

Uma grande dificuldade que senti foi em alguns momentos não conseguir fazer com que as crianças me respeitassem quando estivessem a fazer algo menos correto, eu tentava conversa com elas calmamente, mas mesmo assim muitas vezes era necessário que a educadora tivesse de interferir. Possivelmente isto acontecia, porque as crianças ainda me viam como uma pessoa “estranha”, e ainda não aceitavam “ordens” de outra pessoa que não fosse a sua educadora ou alguém mais próximo. Desta forma, comecei a pensar para mim “O que terei eu de fazer para conseguir a confiança destas crianças?”, esta pergunta surgiu, porque se mais tarde tenho de começar a intervir sozinha é fundamental que elas me respeitem e percebam que também sou uma pessoa em quem elas podem confiar. Tendo já algumas ideias de como poderei conquistar a confiança destas crianças, sei que é um processo que não se conquista de um dia para o outro, mas que levará tempo e que estará sempre em construção.

Ainda, ao longo destes dias de observação tive oportunidade de perceber como funcionava a rotina das crianças desta sala e de presenciar algumas atividades como: momentos de leitura; uma provocação com barro; a ida dos *atelieristas* de plástica e de música à sala; uma ida à rua ver as árvores e uma ao pinhal.

Em suma, o balanço que faço destas primeiras semanas é que foram uma experiência muito positiva e enriquecedora. Estou a gostar muito desta nova realidade, já realizei novas aprendizagens, já consegui alargar os meus horizontes, no entanto acho que ainda há muito mais para aprender. Espero que as intervenções que se avizinham corram bem tanto a mim como à minha colega, e pretendo aprender ainda mais coisas quer com a educadora quer com as crianças, além disso pretendo aproveitar ao máximo esta nova experiência.

Referências Bibliográficas

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed

ANEXO II – PLANIFICAÇÕES

A – DESIGN SEMANAL

Design Semanal – Ficha de Plano de Ação		Semana de 16 a 21 de outubro de 2016
Sala: Gaudí	Equipa: [REDACTED]	
Propostas Emergentes (a partir da criança): <ul style="list-style-type: none">- Durante o momento de partilha da semana anterior, uma das crianças manifestou interesse pela história de "O Cuquedo". Assim, surge a seguinte proposta:- Recontar a história	Provocações (propostas pela educadora/atellerista): <ul style="list-style-type: none">- Exploração sensorial da farinha maizena;- "O que pode acontecer com a farinha quando se junta a água?";- "O que pode acontecer se juntarmos corante alimentar na farinha?";- Pintura com farinha maizena de várias cores.	
Rotinas da sala a contemplar: <ul style="list-style-type: none">- Momento da partilha: diálogo e canções- Momento de Leitura;- Momento de Higiene;- Sessão de plástica com a atellerista Susana- Sessão de música com o atellerista David	Rotinas Institucionais a garantir: <ul style="list-style-type: none">- Snack da manhã;- Almoço;- Lanche;- Snack da tarde.	
Exploração autónoma das crianças/grupos: <ul style="list-style-type: none">- Móvel dos jogos: legos, puzzles, jogos de encaixe, blocos de madeira;- Área da leitura: livros e cartões com imagens- Área das construções de madeira e cartão	<ul style="list-style-type: none">- Área do faz-de-conta (caixa com roupas, cama e cadeira do bebé)- Área da cozinha: fogão e utensílios.	
Observações: <ul style="list-style-type: none">- Estas provocações serão sugeridas pelas estagiárias	Saídas/Visitas/Convidados previstos:	

ANEXO III – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A – 6.º Reflexão – 08.05 a 10.05.2017

No fim de mais uma semana estágio, chegou o momento de voltar a refletir. Para a reflexão desta semana irei ter como referentes: a dramatização de histórias utilizando fantoches/dedoques e quais as vantagens de proporcionar momentos destes às crianças; por fim irei refletir sobre como correu a minha semana de intervenção, para perceber o que correu bem e menos bem.

Os referentes para esta reflexão surgiram, quando fiz uma dramatização de uma história utilizando dedoches, e após perceber que as crianças tiveram bastante interesse e curiosidade por manusear este material didático, decidi refletir sobre as vantagens de proporcionar momentos destes às crianças.

Ao dramatizarmos uma história recorrendo à utilização de fantoches ou dedoches estamos a permitir que as crianças vivenciem “momentos lúdicos de prazer, alegria e imaginação.” (Freitas, & Rocha, s.d, p.1). E estando de acordo com os autores, durante esta semana pude reparar nisso, quando utilizei os dedoches para dramatizar uma história; durante esse momento reparei que as crianças estiveram muito atentas, entusiasmadas, que desfrutaram do momento e ainda se chegaram a rir em alguns momentos, isto demonstra que as elas gostaram muito de ouvir uma história de maneira diferente.

Após a minha dramatização, as crianças perguntaram se podiam ser elas a inventar uma história, perante esta situação dei a oportunidade às crianças de explorarem os dedoches perante os seus colegas. Durante esse momento reparei que elas ficaram muito contentes e entusiasmadas, e que a história deles tinha algumas semelhanças com a minha, além disso, enquanto eles contavam a sua história reparei que utilizaram algumas frases que ouvem os adultos dizer, por exemplo “silêncio meninos” (frase, utilizada muitas vezes pelo adulto, e que eles utilizaram antes de dar início à dramatização). Além disto, ainda reparei que eles recorreram a sua criatividade e imaginação para dramatizar a sua história, que foi improvisada para aquele momento. Depois destas duas crianças terem explorado um pouco os dedoches, deixei que as outras crianças também o fizessem, mas em minigrupo, pois achei que eles também mereciam explorar e brincar um pouco com os dedoches.

Posto isto, acho que proporcionar momentos lúdicos às crianças são de grande importância, visto que ajudam a estimular e desenvolver várias competências e a prepará-las para a realidade, como nos diz Dallabona e Mendes, “O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão do mundo mais real. Por meio de descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade.” (Dallabona e Mendes, s.d, p.2). Neste sentido, sempre que for possível irei proporcionar momentos destes às crianças.

Refletindo agora sobre a minha intervenção, acho que correu bem, tentei estar mais calma e menos ansiosa, para que este fator não influencia-se o comportamento e atitudes das crianças. Neste sentido, as crianças na segunda e terça-feira estiveram mais calmas comparando com as semanas anteriores, mas na quarta-feira

estiveram bastante agitadas, porque iam tirar fotografias, como era um dia diferente dos outros fez com que as crianças estivessem mais agitadas do que o costume, mas o dia correu bem na mesma, pois as crianças fizeram tudo o que foi proposto para esse dia.

Um dos momentos em que senti algumas dificuldades, foi quando coloquei muitas crianças pequenas na mesa para a realização de uma proposta, como elas ainda eram pequenas, a maioria ainda necessitava do meu auxílio para a realização da proposta, e como estava só eu a ajudar naquela proposta tive dificuldade em auxiliar todas ao mesmo tempo. Diante esta situação aprendi que não devia ter colocado tantas ao mesmo tempo na mesma mesa; ao ter reparado neste pequeno erro tentei logo melhorar, e a estratégia que arranjei para contornar este obstáculo, foi posteriormente colocar apenas duas ou três crianças de cada vez, para que as conseguisse auxiliar sempre que necessário.

Em relação ao resto da minha intervenção acho que até correu bem, mas como já referi em reflexões anteriores, existem sempre aspectos que tenho de melhorar.

Referência Bibliográficas:

Dallabona, S., Mendes, S. (s.d). *O Lúdico na Educação Infantil – Jogar, Brincar, uma forma de educar*. Consultado a 12 de maio de 2017. Disponível em <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>

Freitas, C., & Rocha, D. (s.d). *Contando Histórias com na Educação Infantil: Relatando a experiência do estágio supervisionado no curso de pedagogia/UFRN*. Consultado a 12 de maio de 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_25_39_idinscrito_310_464162655ddff8af58848a82b1308f6b.pdf

ANEXO IV – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

A – 7.º REFLEXÃO – 20.11 A 22.11.2017

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º CEB I, lecionada no 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, foi sugerido que fizesse uma reflexão semanal. Neste sentido, a presente reflexão tem como intuito, refletir sobre o seguinte assunto: a decifração e, no fim, sobre a minha intervenção individual.

O referente para esta reflexão surgiu, dado que, ao longo da semana, notei que alguns alunos ainda têm muitas dificuldades em associar um som a uma letra. Derivado a este facto decidi refletir sobre este assunto, com o intuito de perceber um pouco melhor o que é ensino da decifração.

“Aprender a decifrar em português implica aprender a relacionar os sons da língua portuguesa com as letras que os representam.” (Sim-Sim, 2009, p.25), no entanto para os alunos que se encontram no primeiro ano de escolaridade, isto não é muito fácil e exige algum trabalho e paciência por parte dos professores. Neste sentido, Sim-Sim (2009) refere que para os alunos conseguirem decifrarem é essencial existir cumplicidade entre dois intervenientes (aluno e professor), ou seja, o aluno tem de ter vontade de aprender e o professor deve ser capaz de ensinar a decifrar, mas não só, quando os alunos estão a fazer correspondência som/grafema é fundamental que o professor seja claro, direto, explícito e que faça prática de procedimentos.

Além disto, Sim-Sim (2009) ainda menciona que nos primeiros anos de escolaridade um dos grandes objetivos e preocupações dos professores é que os seus alunos adquiram competências para o reconhecimento automático das palavras, porém para isso acontecer deve existir um trabalho sistemático e planeado, como a identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas; a evocação da ortografia de palavras conhecidas e a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas. E para que os alunos adquiram estas competências é importante que os professores escolham boas estratégias pedagógicas e tenham em conta as características e dificuldades dos alunos (Sim-Sim, 2009), visto que estes são diferentes e têm níveis de aprendizagem bastante diferenciados.

Desta forma, quando estamos/ pretendemos ensinar os alunos a decifrar é fundamental termos em consideração isto tudo e muito mais coisas, na medida em que só assim é que vamos conseguir ajudar os alunos a fazer a correspondência som/grafema (esta que é a “essência das estratégias sublexicais usadas para decifrar palavras escritas” (Sim-Sim, 2009, p.46)), assim que eles consigam fazer a correspondência de som/grafema, vai ser muito mais fácil escrever palavras e posteriormente frases, mas para isso é necessária força de vontade e vontade de aprender por parte dos alunos.

Relativamente à minha semana de intervenção individual acho que podia ter corrido melhor, visto que houve alguns momentos que não correram como eu tinha planeado. Neste sentido, acho que haveria alguns aspetos que mudaria na planificação e na minha desta semana atuação, isto é, após refletir sobre a minha

atuação, ter conversado com as professoras orientadoras e com a minha colega percebi que tenho de passar mais a “bola” para o lado dos alunos, e dar-lhes mais tempo e mais oportunidades para serem eles a chegarem as conclusões pretendidas, em vez de ser eu a dar-lhe a solução final.

Mesmo planificando atividades interessantes em que pretendemos que os alunos sejam o foco, depois acabamos por ser nós, numa fase final a transmitir aquilo a que os alunos deviam chegar lá sozinhos, e durante esta semana aconteceu isso. Desta forma, este seria um aspeto a melhorar quer na planificação quer na minha atuação.

Refletindo agora sobre a atividade em que os alunos tiveram mais dificuldades, a meu ver foi a de português, nomeadamente, quando tinham de escrever palavras ou frases. Ou seja, ao longo desta semana reparei que existem muitos alunos com dificuldades em associar um som a uma letra (e ao terem esta dificuldade depois não conseguem escrever palavras e frases corretas), daí achar que esta tenha sido a atividade em que demonstraram mais dificuldades. Quanto à atividade em que tiveram menos dificuldades, na minha opinião foi a de matemática, nomeadamente, o jogo em que tinham de encontrar as parcelas com as adições ou subtrações correspondentes aos números que tinham à sua frente. No entanto, acho que é importante referir que houve pelo menos três crianças que tiveram bastantes dificuldades em realizar este jogo, sendo necessário estar a professora sempre ao pé deles para o realizarem (se a professora fosse embora eles já não faziam nada).

Quanto à área em que eu tive mais dificuldade foi a de matemática, nomeadamente, a atividade do bingo. Senti que esta atividade não correu como eu pretendia; uma vez que os alunos começaram a dispersar enquanto esperavam pelos colegas que demoram mais tempo, além disso, ao ter refletido com as professoras acho que devia ter arranjado outra estratégia ou então dar o colar de contas ou outro material didático que ajudasse os alunos a chegarem à soma correta.

Quanto à atividade em que tive menos dificuldades foi a de português, onde tive de explicar os casos de leitura (al, el, il, ol e ul), a meu ver acho que consegui explicar bem e dei exemplos que ajudaram os alunos a percebê-los. Mas para conseguir explicar estes casos de leitura senti a necessidade de aprofundar conhecimentos específicos para uma melhor abordagem e especialmente para conseguir arranjar estratégias (essas estratégias tinham como intuito ajudar os alunos a distinguir o al, el, il, ol e ul, do la, le, li, lo e lu, bem como identificá-los numa palavra).

Referência Bibliográficas:

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º CEB I, lecionada no 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, foi sugerido que fizesse uma reflexão semanal. Neste sentido, a presente reflexão tem como intuito refletir sobre a minha prática pedagógica, em 1.º ano.

Decorrido os meus últimos dias como aluna atuante, posso dizer que estes foram dedicados, essencialmente, a revisões da matéria dada no 1.º período e à iniciação de novos conteúdos, como, os membros da família, o grafema v e os números até 15. Deste modo, para a presente reflexão pretendo abordar os seguintes assuntos: a planificação de atividades lúdicas e a aprendizagem colaborativa, pois, penso que foram os temas mais significativos destes dois dias.

Seguindo esta linha de pensamento, na quarta-feira, dia 03 de janeiro, para fazer as revisões da matéria eu e a minha colega planificámos algumas atividades lúdicas na forma de jogos. Por exemplo, ao fazermos revisões de português decidimos envolver o movimento corporal, onde os alunos através de uma das partes do corpo tinham de fazer a divisão silábica de uma palavra; e em matemática levámos alguns jogos, onde os alunos em grupo, fizeram experiências/jogos de adições e subtrações desde o número 0 ao 10. Posteriormente, na segunda-feira, dia 08 de janeiro, para abordar o grafema v e os seus segmentos fónicos, decidimos realizar um jogo onde os alunos (a pares) tinham de completar os cartões com segmentos fónicos correspondentes.

Com a realização destas atividades de carácter lúdico, eu e a minha colega tínhamos como intuito que os alunos fizessem revisões da matéria já dada e aprendessem novos conteúdos, de uma forma mais lúdica e dinâmica; e que realizassem aprendizagens que envolvessem o desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Além disto, ainda procurámos que os alunos, através da aprendizagem colaborativa, partilhassem com os colegas, as suas ideias, as suas opiniões e os seus conhecimentos. E como refere Dias (2001) “Os processos e estratégias colaborativas integram uma abordagem educacional na qual os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto no desenvolvimento e construção do conhecimento.” E foi isso que tentámos fazer ao longo destes dois dias, em algumas atividades (as que referimos em cima).

Posto isto, acho que as atividades lúdicas que propusemos correram muito bem, na medida em que foram ao encontro dos nossos objetivos e os alunos estiveram sempre muito interessados, motivados, empenhados e colaborativos com o seu colega, partilhando os seus conhecimentos e ideias. E podemos observar isso através das imagens, que se encontram a seguir à bibliografia, essas mostram os alunos a realizarem os jogos em conjunto.

Refletindo agora sobre estes dois dias de intervenção, a meu ver podiam ter corrido melhor, digo isto porque os alunos ao longo dos mesmos estiveram um pouco inquietos e faladores, e eu tive alguma dificuldade em gerir o grupo. Na minha opinião, eles estavam assim sim porque era o primeiro dia de aulas depois das férias, e como eles não viam os colegas há algum tempo falaram um pouco mais que o normal.

Em relação ao que eu mudaria na planificação destes dois dias, seria a parte dos jogos. É verdade, que em cima referi que estes correram muito bem e que permitiram que os alunos revissem e aprendessem novos conteúdos de uma forma lúdica. No entanto, eles já tinham realizado jogos iguais ou parecidos com estes. Se fosse hoje, eu teria pensado em construir novos jogos ou então fazer jogos que tivessem algo de diferente e que os desafiasse, deste modo, este seria um aspeto que eu mudaria na planificação destes dois dias.

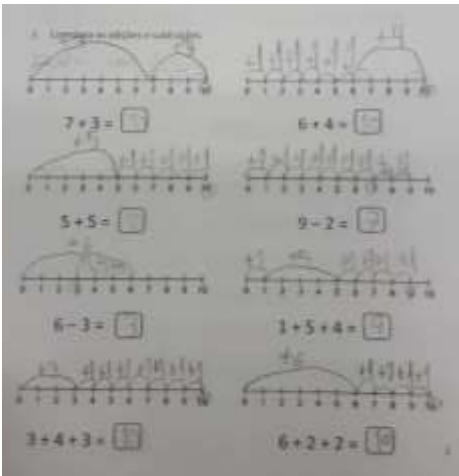
No que diz respeito à área/domínio em que os alunos tiveram menos dificuldades, foi a matemática e a português, quando jogaram os jogos. A meu ver, foi aqui que demonstraram menos dificuldades, visto que todos conseguiram realizá-los, quase sem ajuda da professora (isto possivelmente, deve-se ao facto de os jogos serem iguais ou parecidos, com os que eles já tinham realizado em outros momentos). Quanto à atividade em que tiveram mais dificuldade foi a matemática, nomeadamente, quanto tiveram de representar um número no ábaco, por exemplo, eu dizia 12 e eles tinham de colocar uma bola vermelha na casa das dezenas e duas azuis na casa das unidades, porém a maioria dos alunos teve dificuldades em fazer esta associação. Para ajudar os alunos a perceber esta representação, fui dando exemplos até que percebessem e cheguei mesmo a utilizar um ábaco que estava na sala.

Relativamente à área/domínio em que eu estive mais à vontade foi a estudo do meio, quando falei sobre os membros da família, a meu ver correu bem, visto que, através de uma história que inventei e através da construção de uma pequena árvore genealógica (utilizando as imagens das personagens da história), consegui com que os alunos percebessem os graus de parentesco entre as personagens. No entanto, é importante salientar que senti a necessidade de aprofundar alguns conhecimentos, em relação ao conceito de árvore genealógica, pois tive de encontrar estratégias que não fossem complexas e que ajudassem os alunos a perceber o que era e para que serviam. Desta forma, a estratégia que utilizei foi partir das concepções dos alunos, e a partir dessas explicar melhor o que eram e como se construam. Quanto à minha maior dificuldade nestes dias, a meu ver, não foi um domínio, mas sim a gestão da turma, como já referi os alunos estavam muito agitados e faladores nestes dias. E o facto de eu estar doente num dos dias também não ajudou, visto que não conseguia levantar a voz nos momentos certos.

Referência Bibliográficas:

Dias, P. (2001). *Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa*. Instituto de Educação e Psicologia Centro de Competência Nónio Séc. XXI da Universidade do Minho. Consultado a 15 de janeiro de 2017. Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6_02.htm

ANEXO V – AVALIAÇÕES EM 1.º CICLO

1.º B	
Nome do aluno:	
Imagem do exercício 2 da ficha realizada na segunda-feira.	
	
O que avaliar?	Evidências:
Que estratégia usou o(a) aluno(a) para chegar a soma?	Utilizou a reta numérica para o auxiliar.
A(s) estratégia(s) utilizada(s) é/são feita(s) corretamente? Se não é(são), o que falhou?	Na maioria das retas a estratégia é feita corretamente, no entanto, na adição (1+5+4), não adicionou corretamente na reta numérica + 5, levando assim a um resultado errado.
Como é que o(a) aluno(a) fez os saltos na reta numérica?	Na primeira adição o aluno começou por fazer saltos de um em um, mas assim que chegou ao algarismo pretendido apagou os saltos e fez só (neste caso dois, um para a primeira parcela e outro para a segunda). Nas restantes adições e subtrações, o aluno optou por fazer um salto na reta numérica (por exemplo, do 0 ao 6) e depois vários saltos (de acordo com o(s) número(s) das parcelas) até chegar a soma correta.
O(a) aluno(a) fez corretamente pelo menos em metade das adições e subtrações?	Sim, apenas não chegou numa das adições.
Observações: Ao nível da aprendizagem, o aluno demonstrou ter compreendido o que era para fazer, para conseguir chegar à soma correta das adições e subtrações, no entanto ainda tem de praticar mais para conseguir fazer saltos de mais unidades, não adicionar apenas uma a uma.	

É importante salientar que esta tarefa não foi corrigida no quadro, por isso, o aluno chegou aos resultados sozinho. E como podemos ver na imagem conseguiu acertar em quase todas as adições e subtrações.

Através deste exercício conseguimos ver que o aluno, utilizou diferentes formas de saltar na reta, ou seja, ou saltava de uma em uma unidade ou de várias em várias unidades.

ANEXO VI – AVALIAÇÕES EM 1.º CEB

Data: 21 de março de 2018

Hora: 09:00h – 10:30h

Área Curricular: Português

Nome do aluno:

	Não	Sim	Em parte	Observações
Banda desenhada – Estrutura				
Cria a sua banda desenha dentro das vinhetas.		x		
Utiliza balões de banda desenha diversificados.	x			Apenas utiliza balões de fala.
Respeita a estrutura da banda desenha (introdução, desenvolvimento e conclusão).			x	Não tem conclusão.
Banda desenhada - Desenvolvimento e criatividade				
Respeita o pequeno texto narrativo (ação, personagens, espaço) para iniciar a sua banda desenhada.		x		
Inventa um final.	x			Fica apenas pelo desenvolvimento.
Revela criatividade na escolha de cenários.		x		
Cria outras personagens para além das mencionadas no texto narrativo.	x			
Banda desenhada – Ortografia				
Utiliza uma linguagem correta sob os pontos de vista sintático e ortográfico.		x		

ANEXO VII – REFLEXÕES EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

A – 3.º REFLEXÃO – 12.03 A 14.03.2018

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º CEB II, lecionada no 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, foi sugerido que elaborasse uma reflexão semanal. Neste sentido, a presente reflexão tem como intuito, refletir sobre a minha prática pedagógica supervisionada, que está a decorrer com uma turma de 4.º ano de escolaridade, sob a supervisão da professora Hélia Pinto e orientação da professora cooperante Fátima Lopes.

Após terminada a quarta semana de prática pedagógica e tendo sido esta a semana de intervenção da minha colega, é-me possível refletir sobre o que observei.

A turma, no geral, demonstrou durante a realização de algumas tarefas um comportamento menos correto, sendo necessário chamá-los atenção constantemente. Quando confrontados pela minha colega, alguns alunos chegavam a ser mal-educados e por vezes faziam comentários inoportunos, destabilizando o momento. Neste sentido, questiono-me sobre qual será a melhor maneira de gerir a indisciplina dentro da sala de aula? Ou que estratégias utilizar?

Para me ajudar a arranjar algumas estratégias, Lima, Felgueiras e Cordeiro (2009), referem que é importante o professor discutir com os alunos as regras que devem ser cumpridas em sala de aula; que estabeleça um diálogo onde os alunos se comprometam a respeitar essas regras; que arranje novas propostas pedagógicas que contemplem a adoção de atividades estimulantes e interativas, com o intuito de os motivar, cativar e evitar as aulas mais expositivas.

Ou seja, o que os autores querem dizer/ referir com estas palavras é que é fundamental os professores refletirem sobre a sua prática, observarem os alunos, tentar cativá-los e principalmente incentivar o diálogo e o respeito mútuo entre alunos e professor. Visto que, só assim é que se consegue criar um ambiente favorável à aprendizagem dentro da sala de aula.

Tendo em conta o que os autores referem, no decorrer desta semana a minha colega implementou uma das sugestões, que foi criar uma discussão com os alunos sobre as regras que eles deviam cumprir (aqui os alunos assinaram uma folha, com as regras que deviam cumprir), no entanto, os alunos esquecem muito rapidamente das regras que eles próprios se comprometeram a cumprir. Mas ainda assim, acho que tanto eu como a minha colega vamos conseguir superar este obstáculo da indisciplina na sala de aula, pode demorar algum tempo até conseguirmos arranjar as estratégias mais adequadas, no entanto acredito que é possível.

Refletindo agora sobre o observado em geral, a meu ver, a minha colega devia ter dado mais atenção aos determinantes e pronomes demonstrativos e possessivos, de modo a consolidar melhor este conteúdo. No

entanto, à exceção desta situação e da gestão do comportamento dos alunos, as aulas correram bem, visto que existiram momentos positivos, como a realização de um trabalho a pares sobre a União Europeia e a realização da prenda do dia do pai, pois, os alunos durante estes momentos estiveram mais concentrados e empenhados.

Durantes estes dias, a maior dificuldade dos alunos, ocorreu na área de português, quando fizeram uma atividade de gramática, sobre determinantes e pronomes possessivos e demonstrativos, digo que foi este o momento em que tiveram mais dificuldades, visto que muitos dos alunos faziam alguma confusão com determinantes e possessivos. Em relação à área que demonstraram menos dificuldades, foi a matemática quando falaram sobre frações, neste momento a maioria dos alunos percebeu e conseguiu resolver as atividades propostas.

Referência Bibliográficas:

Lima, M., Filgueiras, S., & Cordeiro, P. (novembro de 2009). A Indisciplina na sala de aula. *Revista de Psicologia N.º 10*, pp. 6-12.

ANEXO VIII – MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

Bloco 1 – Características, vantagens e funções dos materiais da natureza	
Categoria 1 – Conceção das crianças sobre os materiais da natureza	
Subcategorias	Identificação de materiais da natureza Identificam alguns materiais provenientes da natureza, mas ainda fazem alguma confusão com outros que não são.
Categoria 2 – Motivação das crianças para brincar no espaço (cantinho) com materiais da natureza	
Subcategorias	Motivação da criança Justificação da motivação Enfoque nas brincadeiras das crianças com os materiais da natureza
Categoria 3 – Motivação das crianças para brincar nos espaços exteriores e com os materiais da natureza	
Subcategorias	Motivação da criança Justificação da motivação Experiências educativas que podem fazer no espaço exterior e com os materiais da natureza Aprendizagens que realizam quando brincam com os materiais da natureza
Categoria 4 – Opinião das crianças sobre a ida ao pinhal	
Subcategorias	Enfoque no que fizeram durante a ida ao pinhal Conceção da criança sobre se realizaram aprendizagens

ANEXO IX – MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTAS À EDUCADORA




Bloco 1 – Perfil pessoal da Educadora de Infância, formação e percurso profissional	
Categoria 1 – Situação profissional da entrevistada	
Subcategorias	Habilitações literárias Tempo de serviço Funções que desempenha na instituição


Bloco 2 – Características, vantagens e funções dos materiais da natureza	
Categoria 1 – Opinião da educadora sobre a utilização de materiais da natureza num contexto de EI	
Subcategorias	Surgimento de um espaço com materiais da natureza
Categoria 2 – Vantagem da utilização dos materiais da natureza	
Subcategorias	Vantagens dos espaços com materiais da natureza na educação de infância Contribuição para aprendizagem das crianças Exploração dos materiais da natureza Privilégio dos materiais da natureza para o desenvolvimento das interações entre criança-objeto
Categoria 3 – Materiais da natura e experiências educativas	
Subcategorias	Porque criar um cantinho com materiais da natureza Vantagens dos materiais da natureza durante as experiências educativas


ANEXO X – REGISTOS DE OCORRÊNCIAS


Registos de ocorrências do momento de uma experiência educativa – 24 e 25 de abril de 2017

A experiência educativa iniciou-se por as crianças terem a total liberdade para escolherem o meio de transporte e os materiais da natureza que queriam utilizar na sua composição visual.

Ocorrência 1		Comentário
	<p><i>Na imagem podemos observar que a Constança esta sentada junto a uma mesa, ao seu lado esquerdo tem um livro e à sua frente várias folhas e outras coisas. Além disto na imagem podemos ver que a Constança utilizou várias folhas e paus para representar um meio de transporte.</i></p>	<p>Nestes dois momentos podemos reparar que a Constança inicialmente teve uma ideia para representar o seu meio de transporte. Porém reparou que o que fez em primeiro lugar não estava muito parecido com o do livro (barco, escolhido pela criança), desta forma decidiu escolher outros materiais da natureza para fazer a sua composição visual.</p>
	<p><i>Aqui podemos observar várias folhas, paus e flores, todos estes materiais utilizados representam algo (meio de transporte – barco). Esta composição visual foi feita pela Constança</i></p>	<p>O facto de ter à sua disposição diferentes materiais da natureza permitiu-lhe experimentar, explorar e criar algo diferente, mas com significado.</p>
Ocorrência 2		Comentário
	<p><i>Nesta imagem podemos ver que o João esta sentado numa cadeira em frente a uma mesa. À sua frente tem várias folhas de papel; livros; folhas da natureza e outros materiais (todos os materiais necessários para a realização da sua composição).</i></p>	<p>Neste momento o João estava a realizar a sua composição visual, aqui ela teve a total liberdade para representar o que quisesse e utilizar os materiais da natureza que tivesse à sua disposição.</p>


Ocorrência 3		Comentário
	<p><i>Na presente imagem podemos observar a composição visual que o Romeu fez. Podemos ver que o Romeu utilizou folhas, paus e cápsulas lenhosas de eucalipto na sua composição.</i></p>	<p>Nesta ocorrência podemos observar que o Romeu teve bastante imaginação para fazer a representação do seu meio de transporte. É importante salientar que ao início a criança tinha outra ideia, mas como não consegui concretizá-la, deu a volta ao problema pensado em outro meio de transporte para representar.</p>



Ocorrência 4		Comentário
	<p><i>Nesta imagem podemos ver a Eva sentada em frente a uma mesa. À sua frente a Eva tem uma folha A4, onde colocou alguns materiais da natureza (como por exemplo: paus, várias folhas, pétalas...).</i></p>	<p>Quando ocorreu este momento pude reparar que a Eva, teve bastante imaginação e criatividade para fazer a sua composição visual, ou seja, a Eva conseguiu representar um meio de transporte sem olhar para nada, apenas utilizou os materiais que tinha à sua disposição (utilizou só os que quis), a sua imaginação e criatividade.</p>

Ocorrência 5		Comentário
	<p><i>Esta imagem mostra-nos o Daniel sentado junto a uma mesa. À frente da criança podemos ver um bocado de uma folha A4 e uma folha de eucalipto. Olhando para a fotografia ainda podemos ver o Daniel a segurar um pincel com a mão direita.</i></p>	<p>Nesta altura o Daniel já tinha representado a sua ideia na folha, após o ter feito procedeu à colagem dos materiais da natureza que escolheu, e é isso que podemos ver na imagem, o Daniel esta a colocar cola numa folha.</p>

Registos de ocorrências do momento de uma experiência educativa – 24 de abril de 2017

As presentes experiências educativas ocorram quando as crianças escolheram de forma livre, ir brincar para o *Cantinho de Todas as Coisas*.


Ocorrência 6		Comentário
	<p><i>Nesta imagem podemos ver o Daniel, o João e a Eva de joelhos em cima do tapete. O João segura com as duas mãos num objeto; a Eva tem uma mão esticada e o Daniel encontra-se atrás da Eva. Para além de observarmos isto, ainda podemos ver uma construção no meio das crianças (em que utilizaram uma caixa de madeira, bocados de troncos, rolos de papel higiénico e cápsulas de café) e outros materiais (pinhas...).</i></p>	<p>Quando ocorreu este momento (três imagens) podemos verificar que as crianças estavam bastante envolvidas na exploração dos materiais que tinham à sua volta. Além disso, também estavam muito entusiasmadas por puderem construir/recriar o que quisessem. Desta forma, e ao observámos as imagens podemos reparar que as crianças não desistiram ou não deixaram a meio o que tinham</p>
	<p><i>Aqui encontra-se apenas a Eva de volta da construção. Ou seja, esta a colocar mais alguns materiais.</i></p>	<p>pensado e ainda se envolveram com os materiais, ou seja, com os materiais que tinham à sua disposição criaram algo que para eles tinha significado. Assim, podemos constatar que as crianças conseguem desenvolver melhor a sua imaginação e criatividade quando tem materiais de</p>
	<p><i>Após as crianças terem explorado os materiais, vemos nesta imagem o resultado final “É uma nave espacial” – Eva.</i></p>	<p>fim aberto (ou seja, materiais que podem ter vários significados). Durante o contacto das crianças com estes materiais ainda verificámos que tiveram cuidado de não os danificar.</p>

Ocorrência 7		Comentário
	<p><i>Esta imagem mostra uma pequena construção (esta que é constituída por uma caixa de madeira, bocados de madeira, rolos de papel higiénico, pinhas, conhas, cápsulas de café entre outras).</i></p> <p><i>“É um foguetão” – Eva e Romeu</i></p>	<p>Neste dia, a Eva e mais algumas colegas fizeram uma construção (um prédio), onde utilizaram vários materiais da natureza e de fim aberto. Assim, através destas duas imagens podemos ver que as crianças conseguem criar coisas utilizando materiais simples que não tem um fim predestinado.</p>
	<p><i>Aqui podemos ver a mesma construção, mas da parte da frente.</i></p>	

Registos de ocorrências do momento de uma experiência educativa – 26 de abril de 2017


As presentes experiências educativas ocorram quando as crianças escolheram de forma livre, ir brincar para o *Cantinho de Todas as Coisas*.

Ocorrência 8		Comentário
	<p><i>O João encontra-se sentada no chão, e esta com as mãos em cima de algum material (que não se consegue perceber o que é). Além disto, ainda podemos observar que está a construir algo, visto que têm à sua</i></p>	<p>Quando ocorreu este momento reparámos que o João gosta muito de explorar e criar coisas novas com estes materiais. E podemos comprovar isso pela forma que ele interagiu e manipulava os materiais (tentava</p>



	<p><i>frente uma caixa de madeira e outros materiais.</i></p>	<p>sempre explorar todas as formas de os utilizar).</p>
---	---	---

Registos de ocorrências do momento de uma experiência educativa – 03 de maio de 2017

As presentes experiências educativas ocorram quando as crianças escolheram de forma autónoma, ir brincar para o *Cantinho de Todas as Coisas*.


<p>Ocorrência 9</p>	<p>Ocorrência 9</p>	<p>Comentário</p>
	<p><i>A imagem mostra-nos uma pequena construção feita pela Constança, (aquando o momento da fotografia, a criança disse que tinha construído uma casa, no meio da floresta)</i></p> <p><i>Ao observarmos a imagem verificamos que a criança utilizou blocos de madeira de diversos formatos, rolos de papel e higiénico e cápsulas de café.</i></p>	<p>Nesta ocorrência podemos ver mais uma construção que uma criança fez, utilizando apenas materiais da natureza e de fim aberto. Posto isto, constatámos que as crianças ao explorarem estes materiais desenvolvem muito mais a sua criatividade e imaginação.</p>


<p>Ocorrência 10</p>	<p>Ocorrência 10</p>	<p>Comentário</p>
	<p><i>Nesta imagem podemos ver a Constança mais duas colegas a explorarem os materiais da natureza e do quotidiano. Através dessa explorar, podemos ver na imagem uma pequena construção, onde</i></p>	<p>Nestas duas imagens podemos ver novamente as crianças a contruir algo novo, utilizando os mesmos materiais das ocorrências anteriores. (Através das notas de campo, aquando este</p>



	<p><i>utilizaram pinhas, blocos de madeira de vários formatos entre outros materiais. (quando a imagem foi fotografada, as crianças disseram que estavam a passear na floresta)</i></p>	<p>momento de brincadeira livre, as crianças representavam esta situação em conjunto, sugerindo ideias do que poderiam colocar em cada lugar). Quando “passeavam” na floresta as crianças tinham o cuidado de não pisar os materiais para não os estragarem.</p>
	<p><i>(Aqui podemos ver um pouco mais de perto a construção.)</i></p>	

Registos de ocorrências do momento de uma experiência educativa – 23 de maio de 2017




As presentes experiências educativas ocorram quando foi proporcionado às crianças uma ida ao pinhal. Aqui as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente os materiais da natureza. No entanto, as crianças estavam envolvidas no projeto dos *Meios de Transportes*, desta forma, muitas das ocorrências estão relacionadas com este assunto.

Ocorrência 11		Comentário
	<p><i>Nesta imagem podemos ver o Romeu, no meio de um pinhal. Ela encontra-se meio abaixada, possivelmente para apanhar alguma coisa (folhas, pedras...).</i></p>	<p>Quando ocorreu esta situação ao Romeu e os seus colegas andavam à procura de materiais da natureza para contruir ou representar algo. Este momento de exploração permitiu que as crianças explorassem o meio envolvente, aprendessem a lidar com o risco, que ficassem a saber melhor de onde é que apareciam os materiais da natureza que tinham dentro da sala de atividades, assim como a perceber</p>
	<p><i>Aqui podemos ver várias crianças (inclusive o Romeu) à volta dos materiais diversos materiais da natureza, estes que estão</i></p>	

	<p><i>organizados por categorias (folhas, paus, pedras...).</i></p>	<p>a importância de preservar a natureza para que pudessem brincar nela. Além disto, podemos ver através na segunda imagem que as crianças também aprenderam/ souberam categorizar todos os materiais, sem ajuda do adulto.</p>
---	---	---

Ocorrência 12	Comentário	
	<p><i>O Daniel e o João neste dia encontravam-se num pinhal. E através da imagem pode ver que estão de pé junto a uma mesa; em cima da mesa encontram-se alguns materiais da natureza, como por exemplo paus de diversos tamanhos e folhas de eucalipto.</i></p>	<p>Através destas duas imagens podemos comprovar que brincar e explorar a natureza, também é uma forma das crianças fazerem novas descobertas e aprendizagens. Isto é, as crianças ao estarem em contacto com a natureza podem experimentar, descobrir, inventar, criar, entre muitas coisas.</p>
	<p><i>Na imagem podemos ver o que o Daniel e o João fizeram com os materiais da natureza que encontraram no pinhal. "É um avião" – João.</i></p>	<p>E este dia foi prova disso, pois as crianças puderam explorar o pinhal e descobrir o que havia nele, fazendo perguntas, mexendo... e em simultâneo criar algo com o que encontraram.</p>

Ocorrência 13	Comentário
----------------------	-------------------

	<p><i>Nesta imagem a Constança está de joelhos em cima de um banco de um parque de merendas (no pinhal). E como podemos ver na imagem que à sua frente encontram-se vários materiais da natureza (paus, folhas, pedras...).</i></p>	<p>Nestas três imagens podemos ver que a criança ao ter contacto com os materiais da natureza descobre que é possível dar diferentes utilizações aos materiais. E podemos ver isso quando a Constança utiliza simples materiais da natureza e lhes atribui um significado.</p>
	<p><i>Aqui a Constança está a utilizar os materiais da natureza para construir/representar algo. E até ao momento já utilizou paus e pedras.</i></p>	
	<p><i>Nesta imagem podemos reparar que a Constança representou um carro, utilizando algumas pedras e paus. Além disso, ainda podemos ver que a Constança fez uma árvore, e para a representação dessa árvore utilizou um pau e cinco folhas.</i></p>	

Registos de ocorrências do momento de uma experiência educativa – 29 de maio de 2017

As presentes experiências educativas ocorram durante um momento de brincadeira livre, onde as crianças optaram por ir brincar para o *Cantinho de Todas as Coisas*.

Ocorrência 14	Comentário
----------------------	-------------------



O Daniel encontra-se no chão rodeado por materiais da natureza (troncos de madeira, pinhas e pequenos ramos de uma árvore). À frente do Daniel podemos observar uma pequena construção com troncos e pinhas. O Daniel começa por colocar os blocos de madeira uns ao lado dos outros, depois cuidadosamente empilha os blocos redondos uns em cima dos outros e ao lado coloca três pinha com muito cuidado.

(Após alguns minutos)

Daniel deita-se no tapete e começa a mexer nos ramos que tem folhas e coloca uma pinha debaixo dos ramos.

Nestas imagens (do vídeo) podemos ver o Daniel bastante envolvido com os materiais da natureza. Durante esse envolvimento o Daniel vai fazendo construções sobre algo que ele gosta. Ao brincar com estes materiais tem sempre o cuidado de os utilizar com cuidado, para não os estragar.

ANEXO XI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO REGISTOS DE OCORRÊNCIAS

Categoria	Subcategoria	Evidências
Experiências educativas	Construções / Representação de objetos	<p>“O João segura com as duas mãos num objeto; a Eva tem uma mão esticada e o Daniel encontra-se atrás da Eva. Para além de observarmos isto, ainda podemos ver uma construção no meio das crianças (em que utilizaram uma caixa de madeira, bocados de troncos, rolos de papel higiénico e cápsulas de café) e outros materiais (pinhas...).” Ocorrência 6 – 24.04.2017</p> <p>“É um foguetão” – Eva e Romeu. Ocorrência 7 – 24.04.2017</p> <p>“podemos observar que está a construir algo, visto que têm à sua frente uma caixa de madeira e outros materiais.” Ocorrência 8 – 26.04.2017</p> <p>“A imagem mostra-nos uma pequena construção feita pela Constança, (aquando o momento da fotografia, a criança disse que tinha construído uma casa, no meio da floresta). Ao observarmos a imagem verificamos que a criança utilizou blocos de madeira de diversos formatos” Ocorrência 9 – 03.05.2017</p> <p>“Na imagem podemos ver o que o Daniel e o João fizeram com os materiais da natureza que encontraram no pinhal. “É um avião” – João.” Ocorrência 12 – 23.05.2017</p> <p>“está a utilizar os materiais da natureza para construir/ representar algo (...) representou um carro, utilizando algumas pedras e paus. Além disso, ainda podemos ver que a Constança fez uma árvore, e para a representação dessa árvore utilizou um pau e cinco folhas.” Ocorrência 13 – 23.5.2017</p> <p>“O Daniel encontra-se no chão rodeado por materiais da natureza (troncos de madeira, pinhas e pequenos ramos de uma árvore). À frente do Daniel podemos observar uma pequena construção com troncos e pinhas.” Ocorrência 14 – 29.05.2019</p>
	Jogos	_____
	Representação de situações do quotidiano	<p>“Através dessa explorar, podemos ver na imagem uma pequena construção, onde utilizaram pinhas, blocos de madeira de vários formatos entre outros materiais. (quando a imagem foi fotografada, as crianças disseram que estavam a passar na floresta)” Ocorrência 10 – 03.05.2017</p>

	Exploração do mundo físico e natural	“Aqui podemos ver várias crianças (inclusive o Romeu) à volta dos materiais diversos materiais da natureza, estes que estão organizados por categorias (folhas, paus, pedras...)” Ocorrência 11 – 23.05.2017
	Realização de trabalhos	<p>“na imagem podemos ver que a Constança utilizou várias folhas e paus para representar um meio de transporte.” Ocorrência 1 – 24/25.04.2017</p> <p>“À sua frente tem várias folhas de papel; livros; folhas da natureza e outros materiais (todos os materiais necessários para a realização da sua composição).” Ocorrência 2 – 24/25.04.2017</p> <p>“Na presente imagem podemos observar a composição visual que o Romeu fez. Podemos ver que o Romeu utilizou folhas, paus e cápsulas lenhosas de eucalipto na sua composição.” Ocorrência 3 – 24/25.04.2017</p> <p>“À sua frente a Eva tem uma folha A4, onde colocou alguns materiais da natureza (como por exemplo: paus, várias folhas, pétalas...)” Ocorrência 4 – 24/25.04.2017</p> <p>“À frente da criança podemos ver um bocado de uma folha A4 e uma folha de eucalipto. Olhando para a fotografia ainda podemos ver o Daniel a segurar um pincel com a mão direita.” Ocorrência 5 – 24/25.04.2017</p>

ANEXO XII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Bloco 1 – Características, vantagens e funções dos materiais da natureza						
Categoria 1 – Conceção das crianças sobre os materiais da natureza						
Subcategori a	Unidade de registro: Constança	Unidade de registro: Eva	Unidade de registro: Romeu	Unidade de registro: João	Unidade de registro: Daniel	Indicadores
Identificação de materiais da natureza	“Trocós.... As pedras, as pinhas...a.... Mais não sei.”	“As flores, as folhas, os ramos, hum... os caracóis, as borboletas”	“Ah, folhas, nozes, paus, hum..., casca da árvore, ah, cortiça”	“Madeira (...) E pinhas (...) Tubos (...) Cartão”	“Pinhas, e também folhas, hum... paus, hum...pedras ...caruma, e não me lembro de mais nada”	Identificam alguns materiais provenientes da natureza, mas ainda fazem alguma confusão com outros que não são.
Categoria 2 – Motivação das crianças para brincar no espaço (cantinho) com materiais da natureza						
Motivação da criança	“Ah... nem por isso”	“Sim”	“Sim”	“Sim”	“Sim”	As crianças sentem- se motivadas para irem para o espaço (cantinho) com materiais da natureza.
Justificação da motivação	“Porque às vezes alguns têm mais brinquedos e alguns têm muitos brinquedos”	“Tem muitas coisas para construir (...) E às vezes brinco também”	“porque podemos construir lá muitas coisas”	“porque é giro”	“Hum... porque é divertido”	A motivação não é comum a todos, mas a quatro das crianças deve-se ao facto de poderem realizar coisas que não podem fazer nos outros espaços (cantinhos). Nomeadamente construções.
Enfoque nas brincadeiras das crianças com os materiais da natureza	“Floresta (...) Traquinices”	“Casas e castelos. (...) Hum... casas, carros.	“Castelos, mercados e mais torres”	“Casas ou uma floresta”	“Construções (..) construir coisas.”	As brincadeiras variam de criança para criança, mas todos utilizam os materiais para construir e representar algo.
Categoria 3 – Motivação das crianças para brincar nos espaços exteriores e com os materiais da natureza						
Motivação da criança	“Gosto”	“Mais ou menos”	(abanou a cabeça afirmativament e)	“Sim, é giro (...)”	“Gosto”	As crianças sentem- se motivadas para brincar nos espaços exteriores. Apenas uma criança não gosta muito.
	“Porque às vezes, vou lá com o meu avô e as vezes vou lá com a	“Temos pouca coisa para brincar”	“Porque lá posso jogar à apanhada e também posso... tenho	“Faço coisas (...) Hum... meios de transporte”	“Porque, posso jogar à bola”	A motivação das crianças deve-se ao facto de realizarem atividades que são dos seus interesses.

Justificação da motivação	minha avó, e é um bocado divertido, porque às vezes vou fazer piqueniques, com o meu primo”		mais espaço (...) Há... pinhas, ah, hum, papéis no chão e têm... têm... mais folhas”			Apenas uma criança refere que tem pouca coisa para brincar.
Experiências educativas que podem fazer no espaço exterior e com os materiais da natureza	“Podia... tipo coisas... tipo lenhas, bebés (...) Mais coisas divertidas (...) Brincar com os amigos”	“podíamos contruir coisas (...) Ah...hum... dá para trabalhos, fazer postais... ahh... fazer desenhos (...) Colava e depois se não desse para fazer uma coisa desenhava”	“Brincar na relva (...) podia... fazer uma casa... hum, podia fazer também camas e janelas, também animais, escultura”	“Meios de transporte (...) E também...uma fogueira.”	“Construir coisas”	Para as crianças podem-se realizar diversas experiências educativas num espaço exterior recorrendo aos materiais da natureza.
Aprendizagens que realizam quando brincam com os materiais da natureza	“Eu gosto”	“Aprendo a construir”	“Hum... ah... aprendi... a ... que... fazer... ah, não sei”	“Hum... Não sei”	“Nada”	Ambas as crianças demonstram dificuldade em expressão as aprendizagens que realizaram ao interagirem com os materiais da natureza.
Categoria 4 – Opinião das crianças sobre a ida ao pinhal						
Enfoque no que fizeram durante a ida ao pinhal	“Um carro”		“Recolhemos paus, ah... pinhas, cortiça, ah... ah... no...zes, bolotas, avelãs”	“Hum... um avião. Com... paus”	“Hum... montamos meios de transporte”	
Conceção da criança sobre se realizaram aprendizagens	“Um carro.”		“Sim”	“Não”	“Não”	

ANEXO XIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

Bloco 1 – Perfil pessoal da Educadora de Infância, formação e percurso profissional		
Categoria 1 – Situação profissional da entrevistada		
Subcategoria	Unidade de registo	Indicadores
Habilitações literárias	<i>“Tenho a licenciatura em Educação de Infância.”</i>	
Tempo de serviço	<i>“Vinte cinco anos.”</i>	Nem sempre exerceu a função de educadora.
Funções que desempenha na instituição	<i>“fui sempre educadora.”</i>	

Bloco 2 – Características, vantagens e funções dos materiais da natureza		
Categoria 1 – Opinião da educadora sobre a utilização de materiais da natureza num contexto de EI		
Subcategoria	Unidade de registo	Indicadores
Surgimento de um espaço com materiais da natureza	<i>“não tem de ser obrigatório. Mas dependendo dos interesses e dos objetivos que pretendemos atingir, acho que sim, que pode ser interessante, para desenvolver várias competências para eles (crianças).”</i>	Refere que criação de um espaço com materiais da natureza é importante, mas se for do interesse das crianças.
Categoria 2 – Vantagem da utilização dos materiais da natureza		
Vantagens dos espaços com materiais da natureza na educação de infância	<i>“Primeiro para promover o contacto com os materiais da natureza, as nossas crianças cada vez mais estão um bocadinho afastadas desse contacto com a natureza, muitos deles não conhecem quase as árvores, não conhecem as folhas, o tipo de folhas, o tipo de materiais que podem encontrar, porque cada vez mais eles brincam e vão com os pais a locais dentro das cidades. Ahh... e o campo é menos privilegiado pelos pais para passeios. Ahh...E esse primeiro contacto, acho que é importante só por si, depois pelas possibilidades que os materiais da natureza dão, de desenvolver ao nível da criatividade, depois há todo um leque de atividades que dependendo da criança e das suas preferências, eles podem desenvolver dentro do jogo simbólico,</i>	Para a educadora estes espaços trazem várias vantagens para as crianças, mas só dá dois exemplos concretos dessas vantagens. Depois refere algumas atividades onde se podem utilizar estes materiais.

	<i>até da contagem, da matemática, do desenvolver vocabulário”</i>	
Contribuição para aprendizagem das crianças	<i>“os materiais da natureza, todos os tipos de materiais que nós possamos pôr à disposição das crianças contribui sempre para aprendizagem (...) ao nível da matemática, quer ao nível do vocabulário, desenvolver vocabulário, ao nível do jogo simbólico... da criatividade, tudo isso pode ser amplamente desenvolvido na criança partindo dos materiais da natureza”</i>	Todos os materiais da natureza que colocamos à disposição das crianças contribui sempre para a sua aprendizagem.
Exploração dos materiais da natureza	<i>“Acho que é. Principalmente, em primeira instância acho que o devemos deixar explorar livremente, e nós enquanto observadoras vamos vendo o que é que eles conseguem, humm... como é que eles se apropriam dos materiais, o que é que eles fazem com eles. Depois, dependendo de determinada intencionalidade que a gente tenha, podemos sugerir para, para fazê-los chegar a outros tipos, a outras competências que nós queremos que eles adquiram; mas em primeiro lugar acho que é livremente que eles o devem fazer”</i>	É importante que as crianças primeiro explorem livremente os materiais da natureza, para observarmos o que elas conseguem fazer com eles. Depois, dependendo da nossa intencionalidade podemos intervir, ajudando-as a desenvolver novas competências.
Privilégio dos materiais da natureza para o desenvolvimento das interações entre criança-objeto	<i>“São. Aliás nós tivemos a oportunidade de verificar várias vezes. E eu também já fiz isto noutras anos, já tenho tido cantinhos deste género também, dentro da sala durante algum período de tempo. Nós tivemos oportunidade de ver isso, crianças que sozinhas vão criando um espaço, um cenário, onde elas interagem com, com esses materiais e onde elas vão criando o seu próprio espaço. Por isso, pode privilegiar a relação deles com os objetos.</i>	Para a educadora as crianças ao brincarem sozinhas com os materiais vão interagindo com eles e criando o seu espaço. Desta forma, os materiais da natureza podem privilegiar a interação entre criança-objeto.
Categoria 3 – Materiais da natureza e experiências educativas		
Porque criar um cantinho com materiais da natureza	<i>“Sim, proporciona. Ah, eu acho que nós irmos diversificando os cantinhos dentro da sala, irmos criando os nossos espaços, é sempre enriquecedor para as crianças, e facilitador de novas aprendizagens. E o cantinho dos materiais da natureza não é exceção, acho que é dentro da sala, ah pode</i>	Para a educadora o cantinho com materiais da natureza surge como um lugar enriquecedor e facilitador de novas aprendizagens.

	<i>efetivamente ser um fator motivador de aprendizagem.”</i>	
Vantagens dos materiais da natureza durante as experiências educativas	<i>“Acho que sim, principalmente no dar uma nova intencionalidade aos objetos. Ou seja, é mais fácil para as crianças, quando elas pegam em materiais, por exemplo imaginemos os materiais que têm na casinha, os jogos, eles utilizam-nos maioritariamente com a utilidade que eles têm. Quando eles têm materiais da natureza, que não têm uma funcionalidade, faz com que eles explorem mais outras funcionalidades para eles, e que eles se apropriem dos objetos. Por exemplo, aquilo que neste momento era um pau, de repente já deixou de ser pau e pode ser a parte de baixo de um carro ou pode ser a própria antena do carro. Além disso, os materiais que já têm funcionalidades próprias, eles [crianças] não têm tanta tendência a dar-lhes outros significados, mas com este tipo de materiais eles [crianças] dão mais assas à imaginação.</i>	As crianças podem apropriar-se dos materiais da natureza e dar-lhes diversas funcionalidades. Com os materiais que já tem uma funcionalidade própria a criança já não tem tanta tendência para lhes atribuir outras funcionalidades.