

CARLA PATRÍCIA DUARTE GUERREIRO

**Entre pincéis e folhas: A Natureza como palco de
interação entre crianças de 3 anos**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

CARLA PATRÍCIA DUARTE GUERREIRO

**Entre pincéis e folhas: A Natureza como palco de
interação entre crianças de 3 anos**

Mestrado em Educação Pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Carla Alexandra Dionísio Gonçalves

Professora Doutora Marisa Isabel Mártires



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

Entre pincéis e folhas: A Natureza como palco de interação entre crianças de 3 anos

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

Carla Patrícia Duarte Guerreiro

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Concluir esta etapa representa para mim a realização de um sonho e o início de um novo capítulo na minha vida pessoal e profissional. Esta caminhada foi feita de dedicação, resiliência e aprendizagem, mas também de muita partilha, apoio e amor.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu marido, ao meu filho e enteado, pela paciência, compreensão e incentivo constantes, mesmo nos momentos mais desafiantes. Foram o meu porto seguro e a minha maior motivação para continuar.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me transmitiram valores de esforço, honestidade e perseverança, expresso toda a minha gratidão. Sem a sua base sólida, este caminho não teria sido possível.

Um agradecimento especial aos meus irmãos e à minha tia, que é para mim como uma irmã. A vossa presença, apoio incondicional e palavras de encorajamento deram-me força nos momentos em que mais precisei. A família que se escolhe e a que a vida nos dá são tesouros que guardo com enorme carinho.

Agradeço também ao "quarteto fantástico", em especial à Daniela, que hoje representa uma parte tão importante da minha vida. A vossa amizade, partilha e inspiração foram fundamentais para que nunca me sentisse sozinha nesta caminhada desafiante.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Marisa Mártires, e em especial à Professora Doutora Carla Dionísio, a quem deixo um agradecimento profundo. Obrigada por não ter desistido de mim, mesmo quando duvidei da minha própria capacidade. A sua confiança, orientação e generosidade foram decisivas para que pudesse alcançar esta meta.

Agradeço, em especial, à Professora Conceição Santos, a querida “São”, que me conhece desde pequenina. Foi quem me ensinou a nadar e, mais tarde, tive o privilégio de a ter como professora de Ciências da Natureza no 5.º ano. É um ser humano extraordinário, que inspira e motiva os seus alunos com amor, dedicação e uma alegria contagiante. O seu exemplo permanece como uma luz orientadora no meu percurso.

Gostaria ainda de agradecer a alguns professores que marcaram o meu percurso académico e deixaram uma impressão profunda no meu coração: a Professora Teresa Vitorino, a Professora Olga Fonseca, a Professora Teresa Sequeira e a Professora Rute Rocha. Sem talvez o saberem, fizeram toda a diferença. Em momentos mais desafiantes, souberam cativar, orientar e acender uma chama de motivação que me impulsionou a

seguir em frente. Serei eternamente grata por cada palavra, gesto e ensinamento que deixaram em mim.

Como escreveu Antoine de Saint-Exupéry,

“Tu tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas.”

Este pensamento espelha o que vivi ao longo desta caminhada, recordando-me do poder da relação na construção do conhecimento e no cuidado do outro.

E foi também com a inspiração da querida Professora São que conheci uma frase que se tornou guia e âncora:

“Os medos são dragões, e é a dançar com os nossos dragões, a provar a zona de desconforto, a arriscar e a sonhar que ajudamos o mundo a crescer.” (Inspirado na filosofia *Dragon Dreaming*)

Esta frase acompanhou-me ao longo deste percurso, lembrando-me que o crescimento acontece fora da zona de conforto, quando ousamos enfrentar os nossos receios com coragem e esperança. A todos os que me ajudaram a dançar com os meus dragões, o meu profundo agradecimento.

Que este momento marque o início de muitas outras conquistas, sempre com a certeza de que os sonhos, quando são acompanhados de coragem, fé e trabalho, se tornam realidade.

Termino com uma citação que representa não só esta caminhada, mas também o sentido profundo da educação, aquilo em que acredito profundamente e que me move:

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire)

Resumo

O presente relatório de investigação, inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como objetivo compreender de que forma o contacto com a natureza e a exploração artística contribuem para o desenvolvimento das interações sociais em crianças com três anos. O estudo baseia-se na abordagem pedagógica de Reggio Emilia, que reconhece a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem e valoriza o ambiente como terceiro educador.

A investigação decorreu num jardim de infância com um grupo de dezoito crianças de diferentes nacionalidades. A metodologia seguida foi qualitativa, com cariz interpretativo, recorrendo-se à observação participante e à realização de uma entrevista semiestruturada à educadora titular do grupo. As propostas pedagógicas implementadas incluíram atividades como o móbil outonal, *Land Art*, pintura mágica e oferta natalícia, tendo sido planeadas com base nos interesses e necessidades observados no grupo.

Os resultados evidenciam que os contextos naturais e artísticos potenciaram significativamente as interações entre pares, promovendo a partilha, a cooperação e a empatia. Verificou-se uma evolução progressiva no envolvimento das crianças nas atividades, bem como no modo como se relacionavam entre si e com o ambiente.

Conclui-se que integrar a natureza e a arte na prática educativa favorece não só o desenvolvimento relacional, como também o bem-estar e a autonomia das crianças. Este estudo reforça a importância da intencionalidade pedagógica, da escuta ativa e da criação de ambientes ricos e estimulantes.

Palavras-chave: Natureza, Arte; Interação, Reggio Emilia, Educação Pré-Escolar

Abstract

This research report, part of the Master's Degree in Preschool Education, aims to understand how contact with nature and artistic exploration contribute to the development of social interactions among three-year-old children. The study is grounded in the Reggio Emilia educational approach, which views the child as the protagonist of their learning process and values the environment as the third educator.

The research took place in a preschool with a group of eighteen children from various nationalities. A qualitative and interpretative methodology was adopted, based on participant observation and a semi-structured interview with the classroom teacher. The pedagogical proposals implemented included activities such as an autumn mobile, Land Art, magic painting, and Christmas gift-making, all designed around the observed interests and needs of the group.

The results show that natural and artistic contexts significantly enhanced peer interactions, fostering sharing, cooperation, and empathy. A progressive evolution was noted in the children's engagement in the activities and in their ways of relating to each other and their environment.

It is concluded that integrating nature and art into educational practice supports not only social development but also the well-being and autonomy of children. This study highlights the importance of pedagogical intentionality, active listening, and the creation of rich and stimulating environments.

Keywords: Nature; Art; Interaction; Reggio Emilia, Preschool education.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice Geral.....	v
Índice de tabelas	vii
Índice de figuras	viii
Índice de apêndice.....	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1 Brincar e explorar como forma de interação social na abordagem Reggio Emilia	3
2 O espaço como o terceiro educador	4
2.1 O valor dos ambientes naturais e da arte no desenvolvimento da primeira infância.....	5
2.2 Exploração artística em ambientes naturais.....	6
3 O educador como observador de interações sociais ambientais.....	8
Capítulo II – Metodologia	11
1. Natureza do estudo.....	11
2 Questão de investigação.....	11
3 Objetivos investigativos.....	12
4 Contextualização do estudo.....	12
4.1. Contexto educativo.....	12
4.2. Participantes	13
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	13
5.1 Observação participante	13
5.2 Entrevista semiestruturada à educadora de infância.....	14
6. Considerações éticas	16
Capítulo III – Intervenção pedagógica	17
1. Implementação de propostas	17
1.1. Diagnóstico.....	17
1.2. Mobile outonal	18
1.3. Land Art	20
1.4. Pintura mágica.....	22
1.5. Oferta natalícia	24
1.6. Avaliação.....	26
Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados.....	27
1. Apresentação e interpretação dos resultados.....	27
1.1. Diagnóstico.....	27
1.2. Mobile outonal	28

1.3.	Land Art	28
1.4.	Pintura mágica	29
1.5.	Oferta natalícia	30
1.6.	Avaliação	31
2.	Triangulação e Discussão dos resultados	32
Capítulo V – Conclusões		37
Referências Bibliográficas		39

Índice de tabelas

Tabela 3.1. Objetivos da proposta de diagnóstico	17
Tabela 3.2. Objetivos da construção de um mobile	18
Tabela 3.3. Objetivos da criação Land Art	20
Tabela 3.4 Objetivos da exploração de tinta mágica	22
Tabela 3.5. Objetivos da oferta natalícia	24
Tabela 4.1. Indicadores de avaliação dos níveis de interação das crianças em estudo com os seus intervenientes	32

Índice de figuras

Figura 3.1. Gesticulação de movimentos ao som do áudio da história “Vamos à caça do urso”	13
Figura 3.2. Representação da história “Vamos à caça do urso”, em grande grupo	13
Figura 3.3. Exploração livre do ambiente educativo.....	14
Figura 3.4. Criança a explorar a proposta livre	14
Figura 3.5. Decoração das folhas de outono	19
Figura 3.6. Preparação das coroas.....	19
Figura 3.7. Coroa de outono concluída	15
Figura 3.8. Mobile outonal.....	15
Figura 3.9 Recolha elementos naturais	16
Figura 3.10 Limpeza e catalogação.....	16
Figura 3.11 Recolha elementos naturais em grupo	16
Figura 3.12. Interação entre crianças no processo criação	21
Figura 3.13. Criança a recriar livremente Land Art	21
Figura 3.14. Crianças a explorar Land Art.....	21
Figura 3.15. Exploração livre Land Art.....	17
Figura 3.16. Crianças a pintar com a solução de curcuma	23
Figura 3.17. Crianças a pintar com a solução de bicarbonato de sódio	23
Figura 3.18 Criança a cortar uma folha com a solução de bicarbonato	23
Figura 3.19. Criança a pintar de forma livre	23
Figura 3.20. Decalque de elementos naturais.....	25
Figura 3.21. Crianças a fazer as suas produções com elementos naturais	25
Figura 3.22. Crianças a realizar o seu enfeite natalício.....	25
Figura 3.23. Produções das crianças	25
Figura 3.24. Criança a pintar o seu enfeite de Natal	25
Figura 3.25. Representação da história “Vamos à caça do urso”, em grande grupo	26
Figura 3.26. Gesticulação de movimentos “Vamos à caça do urso”	26
Figura 3.27. Criança a ajudar outra durante a representação	26

Índice de apêndice

<u>Apêndice A Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante</u>	42
<u>Apêndice B Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante</u>	43
<u>Apêndice C Grelha de categorização da entrevista semiestruturada à educadora cooperante</u>	47
<u>Apêndice D Autorização de recolha de imagem</u>	49
<u>Apêndice E Consentimento Informativo</u>	50

Introdução

A infância é um período fundamental para a construção das primeiras relações sociais e para o desenvolvimento das múltiplas linguagens através das quais a criança se expressa e se relaciona com o mundo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “as experiências precoces das crianças têm um papel decisivo na sua formação, sendo essencial proporcionar ambientes ricos e estimulantes que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Reconhecendo a importância do ambiente e das propostas educativas na formação integral da criança, a presente investigação propõe-se explorar a influência dos ambientes naturais e da expressão artística nas interações sociais de crianças com três anos de idade.

Inspirada na abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*, que valoriza a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem e o ambiente como terceiro educador (Edwards et al., 2016), esta investigação parte da premissa de que contextos educativos ricos em natureza e arte potenciam o desenvolvimento relacional, emocional e cognitivo das crianças. A observação da forma como as crianças exploram, comunicam e colaboram nestes ambientes permitirá compreender melhor os processos de socialização na primeira infância.

A escolha deste tema surgiu da experiência profissional da investigadora e do interesse em aprofundar práticas educativas que promovam a autonomia, a criatividade e a interação social em contextos de educação pré-escolar. Acredita-se que a ligação à natureza e a utilização de materiais artísticos naturais proporcionam, às crianças, oportunidades únicas de relação, expressão e aprendizagem significativa.

A metodologia adotada para este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa, privilegiando a observação participante e a realização de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante. As propostas pedagógicas implementadas incluíram a criação de um móbil outonal, atividades de *Land Art*, experiências de pintura mágica e a realização de uma oferta natalícia com materiais naturais, permitindo observar as interações num leque diversificado de situações.

Este trabalho está organizado em três capítulos. Num primeiro momento, apresenta-se a base teórica que sustenta a temática explorada. De seguida, são abordadas

as vivências práticas, com a descrição dos caminhos metodológicos seguidos, das situações de aprendizagem construídas com as crianças e da análise dos dados recolhidos. Para concluir, partilham-se as reflexões finais resultantes de todo o percurso, acompanhadas das referências bibliográficas que sustentam a investigação. Nos apêndices, incluem-se registos visuais que ilustram as intervenções desenvolvidas ao longo do estudo.

Através desta investigação, pretende-se contribuir para uma reflexão sobre a importância de integrar a natureza e a arte no quotidiano educativo, promovendo ambientes que respeitem a criança como ser relacional, expressivo e criativo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1 Brincar e explorar como forma de interação social na abordagem Reggio Emilia

O brincar é, na primeira infância, uma linguagem essencial através da qual a criança se expressa, constrói conhecimento, estabelece relações e compreende o mundo que a rodeia. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “as experiências de brincar e explorar são fundamentais para o desenvolvimento da criança e devem ser promovidas de forma livre, significativa e segura” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 17). Loris Malaguzzi (1998) sublinha que “a criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar” (p. 3), reforçando a ideia de que o brincar é uma das múltiplas formas de expressão da infância.

Na perspetiva da abordagem *Reggio Emilia*, a criança é reconhecida como um ser potente, curioso e relacional. Como referem Edwards et al. (2016), “a criança é rica em potencial, forte, poderosa, competente e, sobretudo, ligada a adultos e outras crianças” (p. 11). Esta visão implica uma valorização profunda do brincar e da exploração livre como vias privilegiadas para o desenvolvimento das competências sociais.

O jogo e a exploração são considerados, nesta abordagem, modos fundamentais de construção de sentido: “(...) são as formas principais através das quais as crianças constroem sentido e aprendem sobre o mundo” (Edwards et al., 2016, p. 34). Através do brincar, as crianças comunicam, negociam, experimentam papéis sociais e constroem vínculos emocionais, num processo ativo e intencional de relação com os outros.

Para Sarmiento e Pinto (1997), “o brincar constitui um espaço de liberdade, de criação e de interação social fundamental na construção da identidade infantil” (p. 85). Neste espaço, a criança não apenas reproduz a cultura, mas também a interpreta, a transforma e a reinventa. É no brincar que se aprendem regras sociais, se experimentam emoções e se constroem aprendizagens de convivência e cooperação: “É através do brincar que a criança experimenta e aprende as regras, os papéis e as possibilidades da vida em sociedade” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 89).

O brincar é reconhecido como uma linguagem central da infância, sendo o meio privilegiado através do qual a criança explora, descobre e constrói relações sociais. Como refere Kishimoto (2011, p.15), "O brincar é uma atividade natural da criança, uma forma de comunicação, de interação com o mundo físico e social".

Assim, na abordagem *Reggio Emilia*, o brincar e a exploração não são atividades secundárias ou meramente lúdicas; constituem o cerne da ação educativa, sustentando-se numa profunda escuta das crianças e numa intencionalidade pedagógica que respeita os seus ritmos, interesses e linguagens.

2 O espaço como o terceiro educador

Na abordagem *Reggio Emilia*, o espaço físico é concebido como um elemento ativo no processo educativo, desempenhando o papel de "terceiro educador", a par dos adultos e das crianças. Esta conceção encontra repercussão nas OCEPE, que destacam que “o ambiente educativo deve ser acolhedor, seguro e promotor de bem-estar e de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36), devendo favorecer a autonomia, a comunicação e a relação.

De acordo com Strong-Wilson e Ellis (2007), na abordagem *Reggio Emilia* o ambiente é entendido como o “terceiro educador”, desempenhando um papel ativo na promoção das interações, da autonomia e das escolhas das crianças. Quando o espaço é organizado de forma intencional e esteticamente cuidado, torna-se um parceiro silencioso do educador, despertando a curiosidade, a criatividade e o envolvimento das crianças.

O ambiente educativo em *Reggio Emilia* é projetado para ser acolhedor, flexível, rico em materiais e provocador de exploração. Segundo Edwards et al. (2016), "os espaços devem convidar a criança a entrar em relação, não apenas com o ambiente, mas com as outras crianças, com os adultos e com as ideias" (p. 227). A organização física não é neutra, ela transmite mensagens implícitas sobre a visão de criança, de aprendizagem e de comunidade.

Vecchi (2013, p.47) reforça que "o espaço é uma metáfora para a pedagogia", salientando que a estética do ambiente, a atenção à luz, aos materiais naturais, às cores e aos detalhes, influencia profundamente a forma como as crianças se sentem, exploram e interagem. Um ambiente cuidado convida à calma, à observação e ao respeito mútuo.

Assim, compreende-se que o espaço, quando concebido com intencionalidade pedagógica e sensibilidade estética, não apenas acolhe a criança, mas também a desafia, a inspira e a acompanha no seu percurso de descoberta, relação e construção de conhecimento.

2.1 O valor dos ambientes naturais e da arte no desenvolvimento da primeira infância

Os ambientes educativos, em particular os que envolvem a natureza e arte, desempenham um papel central no desenvolvimento global da criança, influenciando a forma como esta pensa, sente, age e se relaciona com o mundo. Na abordagem *Reggio Emilia*, os ambientes são concebidos como espaços vivos que convidam à interação, à investigação e à expressão. Esta visão reconhece o ambiente como uma dimensão ativa do currículo, que promove aprendizagens significativas e relações autênticas.

Vecchi (2013) refere que “um ambiente rico em beleza e sentido estético apoia o bem-estar e a criatividade das crianças” (p. 55). A natureza, nesse sentido, oferece possibilidades quase ilimitadas para a exploração sensorial, motora, emocional e social. Também as OCEPE sublinham que “o contacto com a natureza contribui para a saúde física e emocional das crianças e para a construção de uma consciência ecológica desde cedo” (Lopes da Siva et al., 2016, p. 42). A liberdade de ação e o contacto com elementos naturais como terra, folhas, pedras ou água favorecem a autonomia, a autorregulação e o pensamento criativo.

Para além das abordagens contemporâneas como *Reggio Emilia*, também algumas teorias comportamentais clássicas ajudam a compreender a influência do ambiente no desenvolvimento infantil. Do ponto de vista comportamental, John B. Watson (1924) destacou a importância da ação como forma de aprendizagem: “A aprendizagem resulta da resposta a estímulos ambientais” (p. 56). Embora esta perspetiva seja mais mecanicista, ela sublinha a relevância do meio como elemento condicionante do comportamento, algo que também se verifica nos ambientes naturais, onde as crianças tendem a mostrar-se mais tranquilas, disponíveis e cooperantes.

Albert Bandura (1977) acrescenta uma dimensão social à influência do ambiente, afirmando que “grande parte do comportamento humano é aprendido por observação através da modelagem” (p. 22). Neste sentido, espaços como a floresta ou os ateliês de

arte tornam-se contextos ricos para a aprendizagem entre pares, favorecendo a imitação de estratégias, a partilha de ideias e a construção coletiva de sentido.

Roger Barker (1968), na sua abordagem de behaviorismo ambiental, defendeu que “o comportamento do indivíduo não pode ser entendido sem referência ao seu ambiente comportamental” (p. 32). Esta ideia sustenta que o espaço não é apenas cenário, mas sim elemento estruturante das vivências e das ações das crianças.

Na abordagem *Reggio Emilia*, esta compreensão é assumida e alargada ao campo estético e simbólico. Segundo Rinaldi (2014), os ambientes devem ser pensados como contextos que escutam as crianças e sustentam as suas múltiplas formas de expressão, oferecendo oportunidades para comunicar, criar, experimentar e construir significado. Esta escuta passa também por reconhecer o valor da estética e da organização do espaço como linguagem pedagógica. Assim, espaços naturais e artísticos funcionam como mediadores de aprendizagem, relação e identidade.

Desta forma, reconhece-se que a qualidade do espaço enquanto elemento físico, relacional e simbólico, é determinante para o desenvolvimento da criança. Ambientes organizados com intencionalidade, beleza e abertura à experimentação favorecem não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também o bem-estar emocional, a criatividade e a construção de relações significativas.

2.2 Exploração artística em ambientes naturais

“A criança tem cem linguagens, cem maneiras de pensar, de jogar e de falar.”
(Malaguzzi, 1998, p. 3)

A arte na infância não é apenas uma forma de expressão estética, mas um meio poderoso de construção de conhecimento, identidade e relação com o mundo. Como refere Vecchi (2013), “A arte é uma forma de investigação do mundo. É uma linguagem de pensamento” (p. 47). Quando associada ao contacto direto com a natureza, a expressão artística ganha uma nova dimensão, potenciando experiências sensoriais profundas, criatividade livre e ligação emocional com o meio envolvente.

Na abordagem *Reggio Emilia*, a arte é considerada uma das linguagens fundamentais da criança, uma linguagem que se entrelaça com o corpo, o espaço e os

materiais. Malaguzzi (1998, p. 19) afirmou que “a arte permite à criança expressar o que não consegue ainda verbalizar, transformando o pensamento em gesto, cor e forma”

Ao explorar elementos naturais como folhas, pedras, ramos ou conchas, a criança investiga, combina, experimenta e comunica através de criações simbólicas. De acordo com Lopes da Siva et al. (2016, p. 45), “as experiências nas áreas da expressão artística e das artes visuais permitem às crianças comunicar, representar e construir sentido sobre as suas vivências”. A partir desta valorização das expressões artísticas ligadas às vivências das crianças, ganha relevância a *Land Art*, que promove a criação estética em diálogo direto com o meio natural (Dardanou & Karlsen, 2023).

A *Land Art*, como prática artística que utiliza materiais da natureza e se realiza em contexto natural, revela-se particularmente adequada para crianças pequenas. Esta forma de arte incentiva o respeito pela natureza, a efemeridade das criações, a contemplação e o diálogo com o espaço. Vecchi (2013, p. 72) refere que “a arte feita com e na natureza permite à criança perceber-se como parte de um sistema maior, onde tudo comunica e se transforma”. Deste modo, as propostas de *Land Art*, ao aliarem criação artística ao meio natural, potenciam experiências sensoriais e relacionais que enriquecem o desenvolvimento global da criança.

A criação artística em ambientes exteriores favorece o envolvimento sensorial, a motricidade fina, a concentração e a capacidade de observação. Além disso, proporciona contextos ricos em interação social, partilha de ideias e construção coletiva. Como defendem Edwards et al. (2016, p. 241), “a experiência artística deve ser aberta, fluida e relacional, respeitando o processo mais do que o produto”.

Num contexto natural, a arte não está limitada por molduras ou normas. O chão transforma-se em tela, os elementos do ambiente em materiais expressivos, e o corpo da criança em instrumento criador. Esta liberdade permite a emergência de formas pessoais e autênticas de comunicação e simbolização. De acordo com Vasconcelos (2017, p. 63), “a arte permite à criança dar sentido à vida, expressar emoções e integrar experiências de forma significativa”.

Assim, a exploração artística em ambientes naturais representa uma poderosa articulação entre natureza, sensibilidade e imaginação. Através da *Land Art* e de outras

práticas criativas ao ar livre, as crianças experimentam o mundo de forma plena, integrando sentidos, movimento, emoção e pensamento numa experiência educativa total (Dardanou & Karlsen, 2023).

A arte, quando vivida em liberdade e em comunhão com a natureza, torna-se um lugar onde a criança se encontra consigo, com o outro e com o mundo, num processo de aprendizagem tão sensorial quanto simbólico.

3 O educador como observador de interações sociais ambientais

Na abordagem *Reggio Emilia*, o educador não é apenas transmissor de conhecimento, mas um investigador do processo educativo, alguém que observa, escuta, documenta e interpreta as múltiplas expressões da criança. Também as OCEPE reforçam que “a observação constitui uma ferramenta essencial no planeamento educativo, permitindo conhecer melhor cada criança e responder às suas necessidades e interesses” (Lopes da Siva et al., 2016, p. 20). Esta postura pedagógica exige uma escuta sensível e uma atenção constante às interações que emergem entre as crianças, com os materiais e com o espaço.

Rinaldi (2014) destaca que “o papel do adulto é o de escutar: escutar não apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos, com atenção e empatia” (p. 65). Esta escuta ativa permite ao educador perceber interesses, dificuldades, relações e potencialidades que orientam as propostas pedagógicas. O adulto torna-se, assim, um parceiro atento e intencional, que observa para intervir com sentido. Como salienta este autor “observar é escutar. Escutar é estar disponível para acolher o inesperado” (Rinaldi, 2006, p. 74). Esta abertura ao imprevisto exige do educador uma presença sensível e disponível, que não parte de expectativas rígidas, mas de uma escuta real das crianças no aqui e agora.

A observação é o ponto de partida para a documentação pedagógica, prática central em *Reggio Emilia* (Alonso & Moruzzi, 2020). Através da recolha de fotografias, transcrições de diálogos, desenhos e outros registos, o educador torna visível o processo de aprendizagem, respeitando a singularidade de cada criança. Como afirmam Edwards et al. (2016, p. 281), “o adulto documenta para compreender melhor, para tomar decisões pedagógicas mais conscientes e para valorizar os percursos da criança”.

A atuação do educador não se limita à observação e mediação direta das interações. Estende-se também à preparação intencional dos ambientes educativos, de forma a estimular a autonomia, a criatividade e a relação entre pares. Como refere Santos (2007, p. 19), "a organização do espaço educativo influencia diretamente as interações sociais, as aprendizagens e a autonomia da criança, exigindo do educador uma ação intencional e refletida". Assim, o ambiente não é um mero cenário, mas uma ferramenta pedagógica que comunica, desafia e apoia o desenvolvimento integral da criança.

A mediação do adulto também tem uma dimensão sociocultural, tal como defendido por Vygotsky (1978, p. 86), que refere que "o desenvolvimento acontece na zona de desenvolvimento proximal, através da interação com um outro mais experiente". Neste sentido, o educador age como mediador entre a criança e o conhecimento, proporcionando desafios adequados, mas também espaço para a autonomia e a construção ativa. Esta mediação exige uma postura sensível e intencional, que se traduz também na organização do ambiente e na escuta atenta das expressões e interesses das crianças.

Em ambientes naturais ou ateliês criativos, o adulto deve preparar o espaço com intencionalidade, disponibilizar materiais ricos e variados, e observar com abertura os caminhos escolhidos pelas crianças. Tal como reforça Rinaldi (2014, p. 73), "a escuta é um ato ético e estético que reconhece o outro como sujeito de direitos e de saberes".

Assim, o educador, enquanto observador e provocador, contribui para a criação de um ambiente educativo onde as interações sociais, a experimentação e a expressão ganham lugar e significado. O seu olhar atento transforma-se num instrumento pedagógico, capaz de transformar o quotidiano num espaço de pesquisa, relação e aprendizagem profunda. Como refere Rinaldi (2014), o educador deve "organizar contextos que permitam o desenvolvimento de relações ricas, múltiplas e intencionais com os outros, com o conhecimento e com o ambiente" (p. 85). Também a Direção-Geral da Educação (2022) sublinha que o educador, ao escutar e observar de forma intencional, transforma o quotidiano num contexto de investigação, promovendo aprendizagens significativas e colaborativas.

No contexto da presente investigação, a observação foi essencial para captar a forma como as crianças se relacionam com o espaço, os materiais e entre si. Esta escuta atenta permitiu ajustar as propostas e reconhecer os momentos significativos de interação,

reforçando o papel do educador como mediador e construtor de ambientes educativos ricos em significado.

Capítulo II – Metodologia

1. Natureza do estudo

O presente estudo insere-se numa abordagem qualitativa de natureza interpretativa, centrada na compreensão dos significados atribuídos pelas crianças às suas experiências em contextos naturais e artísticos, com o propósito da compreensão de fenómenos educativos no seu contexto natural e numa perspetiva holística.

Optou-se por este paradigma por se considerar que a compreensão das interações sociais entre crianças com três anos, no contexto de ambientes naturais e artísticos, exige uma análise aprofundada dos significados, das experiências e das relações que emergem no processo educativo. Como afirmam Denzin e Lincoln (2018) e Creswell (2014), a investigação qualitativa foca-se na interpretação dos significados que os participantes lhe atribuem, tendo em consideração a complexidade das interações sociais, bem como a subjetividade das experiências humanas.

Esta abordagem metodológica, defendida por autores como Patton (2015), e Merriam e Tisdell (2016) destaca-se pela valorização da complexidade das experiências, da subjetividade dos participantes e da importância do contexto onde os fenómenos educativos ocorrem. No caso particular da infância, revela-se especialmente pertinente para compreender os processos de desenvolvimento, de comunicação e de relação das crianças pequenas, reconhecendo as suas vivências singulares e a riqueza das interações sociais que ocorrem em contextos educativos reais (Sarmiento (2004).

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa procura compreender os fenómenos a partir da perspetiva dos participantes, acompanhando-os no seu ambiente natural e nas suas dinâmicas próprias. Esta abordagem confere, assim, um papel ativo e sensível ao investigador, capaz de captar a complexidade e a profundidade das interações humanas.

2 Questão de investigação

Face ao enquadramento teórico e metodológico apresentado, procura-se, agora, delimitar o foco central deste estudo, a partir da formulação de uma questão de investigação orientadora.

De que forma a exploração de ambientes naturais e artísticos potencia as interações sociais entre crianças de três anos?

3 Objetivos investigativos

Tendo em vista a questão formulada, definem-se os seguintes objetivos que orientam a realização do estudo:

- Compreender de que modo os ambientes naturais e artísticos contribuem para a qualidade das interações sociais entre crianças de três anos;
- Explorar estratégias pedagógicas que favoreçam a interação social no contexto da educação pré-escolar;
- Analisar o papel do adulto enquanto mediador e observador das interações em contextos potenciados pela natureza e pela expressão artística.

4 Contextualização do estudo

4.1. Contexto educativo

O estudo decorreu num jardim de infância privado localizado no Concelho de Loulé, inserido num contexto urbano com acesso facilitado a espaços naturais. Contempla a valência de creche e de jardim de infância, acolhendo crianças dos 4 meses aos 6 anos. O projeto educativo caracteriza-se por proporcionar um ambiente seguro, afetuoso e estimulante, orientado para o desenvolvimento harmonioso da criança, valorizando o brincar livre e a autonomia (abordagem *Pikler*), bem como a investigação e a expressão artística (inspirado na filosofia *Reggio Emilia*).

A instituição valoriza abordagens pedagógicas centradas na criança e promove regularmente atividades em contacto com a natureza. Para além dos ateliês e do pátio, o espaço exterior junto à natureza é regularmente utilizado, permitindo um contacto direto das crianças com diferentes materiais naturais e facilitando experiências que promovem a exploração sensorial, a criatividade e a relação com o meio.

Este enquadramento pedagógico e ambiental constitui o pano de fundo das propostas desenvolvidas no âmbito deste estudo, implementadas junto de um grupo de

dezoito crianças com três anos de idade, de diversas nacionalidades, frequentando o primeiro ano do pré-escolar. As atividades ocorreram tanto no espaço interior da instituição (ateliês e sala de atividades) como no exterior (pátio e floresta próxima).

4.2. Participantes

Participaram no estudo dezoito crianças (10 raparigas e 8 rapazes) com idade de 3 anos. O grupo era heterogéneo em termos culturais e linguísticos, incluindo crianças de origem portuguesa, ucraniana, inglesa, polaca e alemã. É, ainda, de salientar a presença de uma criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE), cuja participação foi acompanhada com especial atenção e cuidado ético, dando abertura para explorar os ambientes por iniciativa própria e sem limitações.

A educadora titular do grupo e uma auxiliar educativa acompanharam o desenvolvimento das atividades e prestaram apoio durante o processo de recolha de dados, no quadro da prática pedagógica habitual. A educadora cooperante foi, adicionalmente, entrevistada de forma semiestruturada no final da intervenção, tendo contribuído com uma perspetiva profissional relevante para a análise do contexto.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a concretização dos objetivos deste estudo, foram selecionadas e aplicadas técnicas de recolha de dados que se alinham com a natureza qualitativa e interpretativa da investigação, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenómenos em contexto natural. As principais técnicas utilizadas foram a observação participante e a entrevista semiestruturada à educadora cooperante.

5.1 Observação participante

A observação participante constituiu a técnica principal de recolha de dados neste estudo, revelando-se especialmente adequada para a compreensão das interações sociais entre crianças de três anos em contextos naturais e artísticos. Esta técnica, muito utilizada na investigação qualitativa em educação, permite ao investigador uma imersão direta no ambiente observado, possibilitando o registo de práticas, rotinas, significados e comportamentos no seu contexto real (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2018).

Segundo Lüdke e André (2012), a observação participante oferece ao investigador a oportunidade de recolher dados ricos e detalhados sobre fenómenos educativos, evitando a artificialidade de contextos laboratoriais. Esta proximidade favorece a captação de nuances e expressões, sobretudo relevantes quando se trabalha com crianças pequenas, que dificilmente seriam apreendidas por outros métodos. Também Merriam e Tisdell (2016) sublinham o potencial desta técnica na investigação com crianças, destacando o seu valor na observação de gestos, comportamentos não verbais e interações espontâneas. Inspirada em tradições etnográficas, a observação participante permite, assim, uma construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática, promovendo uma compreensão holística e situada (Marques, 2016).

No presente estudo, a investigadora/estagiária assumiu um papel ativo e atento no quotidiano do grupo, acompanhando as atividades propostas, observando as dinâmicas relacionais e registando, com base em memórias descritivas e apontamentos, os aspetos mais significativos do processo. Apesar de não terem sido utilizadas notas de campo formais, a observação sistemática e sensível permitiu recolher informação valiosa sobre os modos de agir, comunicar e interagir das crianças, bem como sobre o papel do ambiente e dos adultos neste processo educativo.

5.2 Entrevista semiestruturada à educadora de infância

Com o objetivo de recolher informações que permitissem compreender de que forma crianças de 3 anos interagem entre si em diferentes contextos ambientais, foi elaborada uma entrevista semiestruturada dirigida à educadora cooperante, procurando aceder à sua opinião profissional relativamente ao tema do estudo e à forma como o aborda no seu quotidiano educativo. A entrevista semiestruturada é, também, uma técnica amplamente utilizada na investigação qualitativa, especialmente em contextos educativos, pois permite aceder às experiências, opiniões e significados atribuídos pelos participantes de forma aprofundada e contextualizada (Creswell & Poth, 2018). Esta técnica conjuga a estrutura de um guião orientador com a flexibilidade necessária para adaptar o percurso da entrevista às respostas da participante, possibilitando um ambiente de diálogo mais natural e significativo (Bogdan & Biklen, 1994; Vilelas, 2022).

Optou-se por uma entrevista semiestruturada devido à sua flexibilidade e ao facto de permitir que diferentes caminhos se cruzem ao longo do diálogo, possibilitando a recolha de um leque mais alargado e rico de informações, de acordo com o seguimento natural de cada questão. As perguntas, previamente definidas, funcionam como ponto de partida, sendo suficientemente abertas para acolher novas direções no decorrer da conversa. Esta abertura contribui para a criação de um ambiente mais informal e acolhedor, favorecendo a espontaneidade e a clareza na partilha das opiniões por parte da entrevistada (Vilelas, 2022). Além disso, como salientam Oliveira et al. (2023), este tipo de entrevista revela-se especialmente pertinente quando se pretende recolher a perspetiva de profissionais da educação, permitindo-lhes expressar-se com liberdade, mas dentro dos objetivos definidos pela investigação.

Posto isto, foi realizado um guião de entrevista (Apêndice A), estruturado por categorias e objetivos, com especial atenção aos seus pressupostos éticos, nomeadamente no que respeita à confidencialidade e à legitimidade da participante entrevistada. Após a realização da entrevista procedeu-se à sua transcrição (Apêndice B), com base numa gravação de áudio.

Com o intuito de organizar e facilitar a análise da informação recolhida, foi criada uma grelha de categorização (Apêndice C), que permitiu compartimentar os dados em categorias, subcategorias e indicadores, de acordo com os critérios definidos. Esta estrutura assegurou uma leitura mais clara e sistemática dos conteúdos relevantes para o estudo.

A conjugação da entrevista semiestruturada com a observação participante contribuiu, deste modo, para a triangulação metodológica, reforçando a validade e a consistência dos resultados obtidos (Denzin & Lincoln, 2018). Esta complementaridade permitiu cruzar diferentes perspetivas sobre as interações sociais das crianças, enriquecendo a compreensão do fenómeno em análise

6. Considerações éticas

O estudo respeitou os princípios éticos fundamentais da investigação educativa. Foi obtida autorização formal para a realização do trabalho de campo e captação de fotografias (Apêndice D) e o consentimento informado dos encarregados de educação das crianças participantes (Apêndice E).

Assegurou-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos, utilizando pseudónimos e omissão de informações identificativas. A participação foi totalmente voluntária, com a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo para os participantes.

Seguindo Vilelas (2022), reforçou-se o compromisso ético com a proteção dos direitos das crianças, promovendo contextos seguros, respeitadores e transparentes em todo o processo investigativo.

Capítulo III – Intervenção pedagógica

1. Implementação de propostas

A implementação das propostas foram inspiradas em *Reggio Emilia*, que reconhece que a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem e o ambiente como terceiro educador.

Estas propostas emergiram a partir da observação atenta dos interesses e curiosidades das crianças, respeitando o seu ritmo e valorizando a exploração livre de materiais, especialmente os provenientes da natureza. Tal como é defendido nas OCEPE, “as aprendizagens devem ser construídas a partir das experiências significativas vividas pelas crianças, com base nas suas curiosidades, necessidades e interesses” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 17).

Foram usadas algumas estratégias provocatórias, para aguçar de forma intencional a curiosidade do grupo de crianças, estando os espaços organizados como um convite à exploração. Esta abordagem permitiu que as crianças experimentassem e se envolvessem ativamente, tanto no espaço exterior como na sala de atividades.

1.1. Diagnóstico

A necessidade de propor a primeira atividade - atividade de diagnóstico - surgiu do facto de dez crianças estarem, pela primeira vez, em contexto formal de pré-escolar. Para além disso, existia uma barreira linguística, uma vez que duas crianças falavam ucraniano, uma era polaca, uma de nacionalidade alemã e seis eram inglesas.

Verificou-se que, devido ao fator expresso no parágrafo anterior, algumas crianças tendiam a brincar sozinhas na sala de atividades, mantendo-se isoladas, enquanto outras procuravam, constantemente, a presença do adulto, revelando sinais de ansiedade.

Tabela 3.1.

Objetivos da proposta de diagnóstico

Proposta	Objetivos de aprendizagem
Jogo de movimento, a partir da história “Vamos à caça do urso”, de Michael Rosen	• Promover a interação social; • Potenciar a entajuda entre os elementos do grupo; • Desenvolver a expressividade corporal; • Aperfeiçoar a coordenação motora; • Estimular a concentração;

- Fortalecer a imaginação e criatividade.

A atividade teve como ponto de partida o áudio, em inglês, da história “Vamos à caça do urso”, de Michael Rosen, sendo os seus objetivos apresentados na Tabela 3.1. Com base na narrativa, foram recriados, em linguagem corporal, os movimentos presentes ao longo do conto (figuras 3.1 e 3.2). A proposta decorreu num dos pátios exteriores da instituição, sendo este o de mais pequenas dimensões. Os adultos de referência (educadora cooperante, auxiliar, estagiária) encontravam-se no mesmo local, participando ativamente na proposta, com o intuito de incentivar e mediar a interação entre os elementos do grupo de crianças (observação participante).

Figura 3.1

Gesticulação de movimentos ao som do áudio da história "Vamos à caça do urso".



Figura 3.2.

Representação da história "Vamos à caça do urso", em grande grupo.



1.2. Mobile outonal

A proposta que se segue foi realizada com o intuito de explorar, de diferentes formas criativas e livres, a estação do ano que tinha começado - o outono. Os objetivos que orientaram esta proposta encontram-se descritos na Tabela 3.2.

Tabela 3.2.

Objetivos da construção de um mobile.

Proposta	Objetivos de aprendizagem
Construção de um mobile com elementos outonais	• Promover a interação social; • Conhecer, através dos sentidos, a estação do outono; • Fortalecer a imaginação e criatividade; • Estimular o sentido estético; • Desenvolver a motricidade fina.

Numa primeira fase, preparou-se um ambiente provocador de observação e de exploração de elementos da natureza, na sala de atividades (Figura 3.3 e 3.4). Os materiais escolhidos, colocados ao longo de uma mesa, foram: espelhos; folhas secas, de diferentes cores e formatos; lupas; pedras; ramos; e o livro “Árvores”, de autoria de Wojciech Grajkowski. Foi proposto ao grupo que colorisse as folhas, tendo-se explorado também quais eram as cores de eleição de cada criança (Figura 3.5). Depois de as folhas estarem secas, foram construídas coroas com diversos elementos naturais (Figuras 3.6 e 3.7), que mais tarde se transformaram num mobile, exposto na sala de atividade por iniciativa e interesse das próprias crianças. Este ambiente provocador foi concebido para incentivar a observação e a exploração livre. A intervenção foi realizada de forma individual, respeitando o ritmo, o interesse, a curiosidade e o envolvimento de cada criança.

A segunda fase, no âmbito da expressão artística, foi realizada em pequenos grupos, tendo-se valorizado, igualmente, a vontade de participação de cada criança. As coroas, destinadas à construção posterior do mobile, foram elaboradas com o auxílio do adulto, garantindo não só liberdade de criação, mas também um sentimento de segurança ao longo de toda a proposta (Figura 3.8). No final, o local onde o mobile foi colocado foi escolhido pelas próprias crianças, tendo despertado grande curiosidade e admiração por parte da maioria do grupo.

Figura 3.3.

Exploração livre do ambiente educativo.



Figura 3.5.

Decoração das folhas de outono.



Figura 3.4.

Criança a explorar a proposta livre.



Figura 3.6.

Preparação das coroas.



Figura 3.7.

Coroa de outono concluída.



Figura 3.8.

Mobile outonal.



1.3. Land Art

Nas imediações da instituição existe um pinhal de grandes dimensões, conhecido pelas crianças como a “Floresta”. Duas vezes por semana, o grupo deslocava-se a este espaço com o intuito de explorar livremente o ambiente natural. Durante essas visitas, foi evidente o entusiasmo das crianças na recolha de elementos naturais (Figuras 3.9 e 3.10) que levavam consigo para a sala de atividades. A proposta de intervenção nesta fase, surgiu, assim, a partir deste interesse espontâneo e genuíno manifestado pelo grupo de crianças. Na tabela 3.3, encontram-se os objetivos inerentes a esta proposta.

Tabela 3.3.

Objetivos da criação Land Art

Proposta	Objetivos de aprendizagem
Criar <i>Land Art</i>	• Promover a interação social e colaboração; • Fortalecer a imaginação e criatividade; • Desenvolver a motricidade fina; • Conectar com a natureza; • Estimular os sentidos, através de elementos naturais e experiências táteis e visuais; • Promover a capacidade espacial e geométrica.

Após a recolha dos elementos naturais, já na sala de atividades, foi realizada a limpeza e a catalogação desses mesmos elementos (Figuras 3.10 e 3.11). Numa fase posterior da mesma proposta, no pátio exterior da instituição, foram colocadas livremente imagens provocatórias de *land art*, como forma de inspiração e de motivação para a criança (Figuras 3.12, 3.13, 3.14 e 3.15).

As primeiras fases da proposta (recolher e separar elementos naturais) foram realizadas em grande grupo. Na construção da *Land Art*, a organização do grupo foi decidida em pequenos grupos, havendo a possibilidade de observarem o processo de criação de cada colega ao seu redor.

Figura 3.9.

Recolha elementos naturais



Figura 3.10.

Limpeza e catalogação



Figura 3.11.

Recolha elementos naturais em grupo



Figura 3.12.

Interação entre crianças no processo criação



Figura 3.13.

Criança a recriar livremente Land Art



Figura 3.14.

Crianças a explorar Land Art



Figura 3.15.

Exploração livre Land Art



1.4. Pintura mágica

A ideia de realizar uma pintura mágica surgiu com o intuito de suscitar a curiosidade das crianças e incentivá-las à formulação de hipóteses sobre os fenômenos que as rodeavam, em consonância com os princípios da pedagogia *Reggio Emilia*. Para além disso, esta proposta partiu do interesse manifestado pelas crianças em momentos anteriores de pintura e experimentação, nos quais revelavam entusiasmo e curiosidade ao misturar diferentes cores. Os objetivos desta proposta podem ser consultados na Tabela 3.4.

Tabela 3.4.

Objetivos da exploração de tinta mágica

Proposta	Objetivos de aprendizagem
Exploração das funcionalidades de uma tinta mágica	• Promover a interação social; • Fortalecer a imaginação e criatividade; • Estimular a curiosidade por teorias do mundo natural; • Desenvolver a motricidade fina. • Promover uma experiência artística e científica

Os componentes utilizados para a criação da tinta mágica foram o bicarbonato de sódio misturado com água. Paralelamente, preparou-se uma solução de curcuma (açafrão) com álcool, colocada num recipiente à parte. A mistura de bicarbonato e água foi usada pelas crianças para criar desenhos e formas, que foi aplicado com a ajuda de um pincel

num papel de cenário branco grande, até secar. (Figura 3.16), enquanto a solução de curcuma com álcool serviu para revelar essas mesmas formas, fazendo-as aparecer de forma “mágica” no papel (Figura 3.17).

Figura 3.17

Crianças a pintar com a solução de bicarbonato de sódio



Figura 3.16

Crianças a pintar com a solução de curcuma



A proposta decorreu na sala de atividades, devido às condições climáticas. A organização do grupo foi feita consoante o interesse em participar na atividade, tendo sido realizada em pequenos grupos de seis elementos, sem intervenção do adulto.

Algumas crianças demonstraram grande entusiasmo e envolvimento durante a atividade, tendo, ao longo das semanas seguintes, solicitado novamente a “tinta mágica” para criar outras obras de arte (Figuras 3.18 e 3.19).

Figura 3.18.

Criança a cortar uma folha com a solução de bicarbonato



Figura 3.19

Criança a pintar de forma livre



1.5. Oferta natalícia

Uma vez que, na instituição, é muito comum celebrar a época natalícia, através da realização de presentes para oferecer à família, a proposta que se seguiu procurou ir ao encontro dessa prática observada.

O grupo, demonstrando grande entusiasmo relativamente a esta época do ano, revelou interesse em preparar uma oferta simbólica, como forma de reforçar a motivação coletiva. Com o intuito de articular arte e natureza, surgiu a ideia de criar elementos decorativos natalícios para que cada criança, juntamente com a sua família, os pudesse colocar na respetiva árvore de Natal. Os propósitos desta proposta encontram-se descritos na Tabela 3.5.

Tabela 3.5.

Objetivos da oferta natalícia.

Proposta	Objetivos de aprendizagem
Oferta natalícia (acessórios decorativos para colocar na árvore de natal)	• Promover a interação social; • Fortalecer a imaginação e criatividade; • Desenvolver a motricidade fina e os sentidos; • Valorizar o trabalho manual; • Estimular a autonomia e autoestima.

Num primeiro momento, utilizaram-se elementos naturais, como folhas de diferentes formas e tamanhos, e rodela de laranja desidratada (Figuras 3.20 e 3.21), para realizar o decalque desses materiais sobre massa de moldar previamente amassada e trabalhada (Figura 3.22). Cada criança teve a liberdade de escolher a forma do desenho que pretendia imprimir no seu elemento decorativo (Figura 3.23).

A atividade foi sendo desenvolvida de acordo com o interesse de cada criança. Após o decalque, algumas demonstraram vontade de pintar a sua produção, questionando o adulto sobre esta possibilidade, à qual foi dada resposta positiva (Figura 3.24).

Para finalizar a proposta, cada produção foi cuidadosamente embrulhada, reutilizando o papel anteriormente utilizado na atividade da pintura mágica. Esta sugestão foi apresentada ao grupo, que a acolheu com entusiasmo.

A organização do grupo baseou-se na vontade de cada criança em realizar ou não o seu presente, decorrendo a atividade no interior da sala de atividades.

Figura 3.20

Decalque de elementos naturais



Figura 3.21.

Crianças a fazer as suas produções com elementos naturais



Figura 3.22.

Crianças a realizar o seu enfeite natalício



Figura 3.23.

Produções das crianças



Figura 3.24.

Criança a pintar o seu enfeite de Natal



1.6. Avaliação

Na fase avaliativa desta investigação, retomou-se a exploração do livro “Vamos à Caça do Urso”, recorrendo novamente ao áudio da história. A única variável alterada em relação à fase de diagnóstico foi o espaço onde a atividade decorreu. Desta vez, a escolha recaiu sobre a “Floresta”, um espaço que, pelas suas características, amplitude, liberdade de movimento e potencial para a exploração, se revelou particularmente adequado aos objetivos desta etapa.(Figuras 3,25, 3.26 e 3.27).

Figura 3.25.

Representação da história "Vamos à caça do urso", em grande grupo



Figura 3.26.

Gesticulação de movimentos
"Vamos à caça do urso"



Figura 3.27.

Criança a ajudar outra durante a representação



Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados

1. Apresentação e interpretação dos resultados

1.1. Diagnóstico

De acordo com a abordagem *Reggio Emilia*, aprofundada por Edwards et al (2016), as propostas são organizadas e executadas conforme os gostos e interesses de cada criança, pelo que cada uma é livre de participar na atividade. Neste sentido, na fase de diagnóstico algumas crianças (cerca de cinco elementos), de um total de dezoito, não participaram por escolha própria, optando por permanecer a observar.

Na fase de diagnóstico os participantes interagiram, essencialmente, com a educadora cooperante e com a estagiária, imitando, em grande parte, os gestos propostos. Algumas crianças mantiveram-se concentradas ao longo de toda a proposta, executando com rigor, mas também com entusiasmo e diversão, os movimentos sugeridos no áudio. Porém, estando ao ar livre, algumas sentiram necessidade de explorar o espaço em redor, não permanecendo totalmente envolvidos na execução da atividade. Destacou-se, ainda, o facto de várias crianças se terem descalçado espontaneamente no início da proposta, procurando um contacto mais direto com a liberdade e as texturas do espaço exterior (pátio).

Este comportamento revela uma forte predisposição das crianças para explorarem o meio envolvente com o todo o seu corpo, numa relação sensorial ativa com o espaço que estão a explorar. Como sublinha Oliveira-Formosinho (2002), o contacto direto com os elementos naturais favorece experiências mais significativas, reforçando a ligação entre movimento, emoção e aprendizagem. Assim a liberdade de ação, neste contexto, permitiu observar diferentes níveis de envolvimento, revelando também a importância de ambientes flexíveis que respeitem os ritmos e interesses individuais de cada criança.

Contudo, apesar do entusiasmo demonstrado pelas crianças neste contexto, foi também evidente, durante esta fase inicial, que as crianças raramente interagiam entre si, preferindo estabelecer relações com os adultos presentes ou com o próprio espaço exterior. Esta limitação nas interações entre pares revelou-se um aspeto central do diagnóstico, apontando para a necessidade de promover experiências que incentivassem a cooperação, a comunicação e a construção conjunta de significados. Assim, as propostas pedagógicas subsequentes foram intencionalmente desenhadas para, através das artes e

da natureza, fomentar a interação entre as crianças, criando oportunidades para que se escutassem, se expressassem e se apoiassem mutuamente no processo de aprendizagem.

1.2. Mobile outonal

Ao longo das diferentes fases desta proposta, desde a observação e livre exploração dos recursos materiais até à construção plástica das coroas, que culminou na criação do mobile de outono, a interação social, apesar de reduzida, foi aumentando progressivamente à medida que se avançava para as etapas seguintes. Por exemplo, no primeiro momento exploratório, uma criança iniciou o gesto de lançar uma folha ao ar, o que despertou a curiosidade de outras, que se juntaram e passaram a experimentar os mesmos movimentos, imitando o gesto de forma espontânea. Nas fases seguintes, embora se tenha verificado um ligeiro aumento na interação social entre pares, esta ocorreu, sobretudo, entre crianças que já mantinham relações de proximidade fora do contexto escolar. No que diz respeito à interação com os materiais e com o espaço esta revelou-se bastante positiva, tendo sido alvo de interesse por parte da maioria das crianças.

Assim, embora esta tenha sido a primeira proposta da intervenção, foi possível identificar pequenos indícios de envolvimento social crescente, ainda que restritos a pares com vínculos prévios. A repetição espontânea de gestos entre crianças e a partilha de momentos de experimentação com os materiais revelam que, mesmo em contextos onde a interação inicial é limitada, ambientes esteticamente provocadores, aliados à liberdade de ação, podem funcionar como catalisadores das relações sociais. Deste modo, esta fase revelou-se essencial para preparar o terreno para propostas futuras, desenhadas para intensificar o encontro, a cooperação e o diálogo entre as crianças.

1.3. Land Art

Nesta proposta, procedeu-se à organização de pequenos grupos, formados de forma intencional, com o objetivo de garantir heterogeneidade ao nível das nacionalidades. Dado que, na sala de atividades, já existiam pequenos grupos distintos uns dos outros, estabelecidos entre crianças com maior afinidade, esta divisão permitiu estimular o contacto social para além da zona de conforto de cada criança.

Apesar de terem sido disponibilizadas imagens de inspiração em *Land Art*, muitas crianças deram asas à imaginação, explorando, combinando e estruturando os materiais naturais disponíveis de formas diversas, o que resultou em produções criativas e originais. Uma criança construiu a imagem da sua mãe, outra representou um leão, e o entusiasmo gerado pelo processo criativo promoveu uma interação social marcada pela partilha, independentemente do grau afinidade pré-existente entre os membros do grupo.

Destaca-se, ainda, o caso de uma criança, a mais nova do grupo, que realizou a sua composição de *Land Art* de forma muito concreta e precisa, inspirando-se diretamente na imagem de referência que tinha junto de si. Demonstrou grande atenção à escolha dos materiais, procurando replicar com rigor o modelo observado. No final, sentiu uma forte necessidade de partilhar com os colegas o resultado da sua criação, evidenciando orgulho e vontade de comunicar a sua experiência.

Ao longo da proposta, foi ainda possível observar algumas crianças a procurar de forma autónoma materiais soltos no espaço envolvente (como cascas de pistácio ou conchas de caracol), incorporando-os nas suas composições e conferindo-lhes um toque pessoal e criativo.

Deste modo, esta proposta revelou como a arte e a natureza, aliadas a uma organização intencional dos grupos, podem funcionar como mediadores da interação entre crianças. O uso livre dos materiais e a partilha das produções fomentaram a expressão pessoal, a colaboração e a escuta ativa, mesmo entre pares com pouca afinidade prévia. Como referem Edwards et al. (2016), experiências abertas e sensoriais permitem que as crianças comuniquem através de múltiplas linguagens, fortalecendo vínculos e ampliando o seu envolvimento na aprendizagem.

1.4. Pintura mágica

Esta proposta teve uma adesão significativa por parte do grupo, tendo sido concretizada na sala de atividades, devido às condições climáticas adversas.

Apesar do verdadeiro entusiasmo e motivação demonstrados pelas crianças na execução da atividade, a interação social manteve-se, sobretudo, entre pares com maior afinidade estabelecida. No entanto, ao longo do processo, surgiram diversos comentários espontâneos e criativos que revelaram o imaginário das crianças: falaram de princesas,

minhocas, Pai Natal, esquemas corporais humanos e até pequenas dramatizações enquanto pintavam (por exemplo, imitar um tigre a pintar).

Destacou-se, nesta proposta, a elevada capacidade criativa do grupo de crianças, visível no modo como preencheram todos os espaços da folha disponível com traços, cores e ideias expressivas.

Na segunda fase da proposta, quando foi revelado o “efeito mágico” da pintura, a maioria das crianças reagiu com encantamento e surpresa, o que gerou novas expressões emocionais e momentos de socialização mais espontâneos e partilhados, assinalando um crescimento no envolvimento coletivo da atividade.

Esta proposta revelou uma oportunidade valiosa para aprofundar a expressão criativa das crianças, promovendo a imaginação a partir da exploração artística. Apesar da interação social ainda se manter restrita às crianças com maior afinidade, o entusiasmo do grupo, sobretudo na fase de descoberta do “efeito mágico” desta proposta, traduziu-se em momentos de partilha e alegria espontânea. Tal como referem Vecchi (2013) e Edwards et al. (2016), contextos pedagógicos ricos e sensorialmente estimulantes, que valorizam a surpresa, a beleza e a liberdade de expressão, são fundamentais para fomentar o envolvimento, a curiosidade e a construção de conhecimento. Esta atividade, ao incluir elementos de surpresa e liberdade de expressão, ajudou a aumentar a confiança das crianças nas suas ações e na forma como se relacionam com os outros, mesmo que de forma ainda inicial. As aprendizagens observadas nesta proposta foram importantes para preparar as atividades seguintes, sobretudo no que diz respeito ao objetivo de promover interações mais alargadas entre as crianças.

1.5. Oferta natalícia

O envolvimento com os materiais desta proposta foi muito positivo, tendo motivado muitas das crianças do grupo a participar na sua realização.

Inicialmente a proposta não incluía o uso de tintas. Contudo, uma criança teve a iniciativa de questionar o adulto se poderia utilizar aguarelas para tornar a sua produção mais colorida. O pedido foi prontamente aceite e incentivado. A partir desse momento, várias outras crianças seguiram o mesmo exemplo nas suas próprias produções. Neste sentido, verificou-se que o pensamento criativo desta criança, despoletou, indiretamente, momentos de interação social e partilhas entre as crianças.

Esta situação mostra como a escuta das crianças e a abertura à sua criatividade podem gerar novas dinâmicas de grupo. Tal como refere Vecchi (2013), a arte é uma forma de pensamento e de relação. Ao acolher a iniciativa da criança, o adulto reforçou o envolvimento e promoveu momentos de partilha e interação espontânea entre os pares.

1.6. Avaliação

Fazendo uma breve comparação com a fase inicial deste estudo, esta proposta contou com uma enorme adesão por parte do grupo de crianças, tendo, somente, uma criança optado por não participar. Ainda assim, outras crianças procuraram integrá-la, demonstrando atitudes de ajuda e inclusão.

Após a sua finalização, muitas crianças expressaram vontade de repetir a proposta, representando com entusiasmo os movimentos sugeridos pela história.

Não se observaram rejeições nem dificuldades nas interações entre o grupo. Pelo contrário, existiram muitos momentos ilustrativos de interação social, de partilha e de criatividade. Também a interação com o espaço envolvente foi muito positiva, favorecendo a liberdade de expressão e o envolvimento criativo.

Embora o espaço da “Floresta” estimule a curiosidade e convide à exploração livre, permitindo às crianças explorarem e divagarem pelas ilimitadas possibilidades que oferece, as crianças mantiveram-se bastante concentradas e atentas às orientações fornecidas pelo áudio da história, representando os movimentos com precisão e com criatividade.

Em contraste, na fase de diagnóstico, os gestos eram mais indefinidos e o interesse pela atividade revelou-se menos evidente.

Ao longo das diferentes propostas, foi possível observar progressos no envolvimento, na criatividade e na interação entre as crianças. No entanto, esta última atividade, por ser semelhante à proposta de diagnóstico, permitiu confirmar de forma mais evidente o impacto do percurso realizado. O aumento do número de crianças envolvidas, bem como a qualidade das interações, revela que as experiências vividas contribuíram para o desenvolvimento das competências sociais e para a construção de relações mais significativas no grupo.

2. Triangulação e Discussão dos resultados

Para analisar o impacto das propostas implementadas, cruzaram-se os dados obtidos através da observação participante com os testemunhos recolhidos na entrevista à educadora cooperante. Esta triangulação permitiu compreender de forma mais profunda a evolução das interações sociais das crianças ao longo da intervenção.

Para orientar essa análise, foram definidos indicadores de observação agrupados em cinco dimensões fundamentais da interação: criança-criança, criança-adulto, criança-espço, criança-material e criança-produto (Tabela 4.1).

Tabela 4.1.

Indicadores de avaliação dos níveis de interação das crianças em estudo com os seus intervenientes.

Interação	
Criança – criança	A criança coopera nas propostas e com os colegas. A criança partilha com os colegas.
Criança – adulto	O educador é exemplo e modela comportamentos e atitudes. O educador propicia um ambiente positivo e encorajador. O educador é orientador e observador.
Criança – espaço	A criança demonstra curiosidade e autonomia em explorar o espaço. A criança utiliza os sentidos para conhecer e descobrir o espaço. A criança manifesta cuidado e respeito pelo espaço que a rodeia. A criança sente-se segura e livre a movimentar-se pelo espaço.
Criança – material	A criança é criativa e inovadora com os materiais disponibilizados. A criança reinventa diferentes possibilidades para os materiais. A criança demonstra capacidades de resolução de problemas face ao inesperado de uma criação.
Criança – produto	A criança manifesta interesse e foco em produzir um resultado. A criança demonstra entusiasmo em partilhar o produto final das suas criações.

A partir destes indicadores, foram analisadas as diferentes propostas desenvolvidas ao longo da intervenção, procurando compreender em que medida contribuíram para o envolvimento, para a expressão e para a relação entre pares, com o adulto, com o espaço e com os materiais.

A análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica, bem como a entrevista realizada à educadora cooperante, revela a importância do ambiente natural e artístico como facilitador de interações significativas entre crianças de três anos. Estes dados estão em consonância com os princípios da abordagem *Reggio Emilia*, segundo a qual a criança é vista como um ser competente, ativo e capaz de construir conhecimento através da exploração, da relação com os outros e do contacto com o meio envolvente (Edwards et al., 2016).

As diferentes propostas pedagógicas, como a construção do mobile outonal, a *Land Art*, a pintura mágica e a oferta natalícia, permitiram observar uma progressiva ampliação das interações sociais. Inicialmente, algumas crianças revelavam comportamentos mais reservados e isolados, especialmente aquelas com barreiras linguísticas ou sem experiência prévia em contexto de jardim de infância. No entanto, à medida que as propostas foram sendo implementadas e o ambiente cuidadosamente preparado com intencionalidade educativa, estas crianças começaram a interagir com os pares de forma mais espontânea e participativa.

A proposta de *Land Art*, realizada no pátio e inspirada nas recolhas feitas pelas próprias crianças, na floresta, revelou-se particularmente significativa. A formação intencional de grupos heterogéneos, tendo em conta a diversidade cultural e linguística, mostrou-se eficaz na promoção da cooperação, da escuta mútua e do respeito pela diferença. A liberdade criativa, aliada à riqueza sensorial dos elementos naturais, potenciou tanto a expressão individual como a construção coletiva. Tal como afirmam Lopes da Siva et al. (2016, p. 17), “as interações e relações que as crianças estabelecem com os outros, com os objetos e com o meio são fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem”. Esta proposta demonstrou, de forma clara, como o espaço exterior favorece a expressão e a partilha. A constituição de grupos heterogéneos

originou interações ricas e partilhas espontâneas, evidenciando o impacto do ambiente enquanto terceiro educador (Vecchi, 2013).

Também nas propostas realizadas em sala, como a pintura mágica, a criatividade revelou-se um como motor para a relação entre pares (Malaguzzi, 1998). Comentários, dramatizações e partilhas de descobertas constituíram momentos privilegiados de interação. Ainda que, por vezes, a interação entre crianças se mantivesse mais centrada nos pares com maior afinidade, a curiosidade despertada pelos materiais contribuiu para o alargamento dos vínculos no grupo.

A fase de avaliação, com a repetição da atividade “Vamos à caça do urso”, permitiu comparar o desenvolvimento do grupo desde o início da intervenção. A participação quase total, o entusiasmo demonstrado e os múltiplos gestos de ajuda entre crianças evidenciam uma evolução clara ao nível da socialização.

Apesar de, em algumas propostas, ter sido desafiante, ou mesmo inexistente, a inclusão plena da criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE), sobretudo nas que exigiam maior coordenação ou ritmo de grupo, observaram-se momentos espontâneos de verdadeira inclusão entre pares. Um dos mais significativos ocorreu na “Floresta”, quando uma criança demonstrou cuidado e atenção ao oferecer ajuda e encorajar o colega com NEE a integrar-se na atividade. Esse gesto empático revelou a força das relações que se foram construindo ao longo do projeto e o potencial do ambiente natural para favorecer comportamentos de entreajuda, acolhimento e respeito pela diferença. Tal como referem as OCEPE, “a convivência com a diversidade contribui para o desenvolvimento de atitudes de respeito, de solidariedade e de entreajuda, criando oportunidades para a aprendizagem da aceitação do outro” (Lopes da Siva et al., 2016, p. 19).

A mudança do espaço (do pátio para a “Floresta”) reforçou o papel do ambiente como terceiro educador, evidenciando que contextos ricos em possibilidades favorecem a imaginação, a escuta mútua e a colaboração. Tal como referem as OCEPE, “ambientes diversos, naturais e organizados com intencionalidade, promovem a autonomia, o bem-estar e a aprendizagem ativa” (Lopes da Siva et al., 2016, p. 36). Assim, o brincar, enquanto linguagem universal da infância, revelou-se um contexto privilegiado de relação e de descoberta (Sarmiento & Pinto, 1997). Esta ideia foi reforçada pela educadora cooperante que afirmou: “Num espaço natural como a floresta, vejo muitas vezes crianças

que na sala são mais tímidas ou retraídas ganharem outra confiança e interajam com os pares de forma mais livre.” Para ela, “a natureza promove este tipo de encontros espontâneos e verdadeiros” favorecendo a construção de relações significativas entre crianças.

O papel do adulto revelou-se central, enquanto observador, escutador e mediador de aprendizagens e relações (Rinaldi, 2006). Este posicionamento é também valorizado nas OCEPE que recordam que “a qualidade das interações entre o adulto e a criança influencia significativamente o bem-estar e o desenvolvimento desta” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19). A intervenção educativa foi marcada por uma escuta atenta, pela valorização das escolhas das crianças e por uma preparação cuidada dos ambientes. Esta intencionalidade pedagógica está em consonância com as orientações das OCEPE, segundo as quais “a organização do ambiente educativo deve valorizar a autonomia da criança, as suas escolhas e o respeito pelo seu tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). O adulto, à semelhança do que defende a abordagem *Reggio Emilia*, posicionou-se como um parceiro no processo de aprendizagem, promovendo experiências significativas a nível emocional e relacional, e acompanhando com sensibilidade os interesses e o ritmo do grupo. Como refere Malaguzzi, “o adulto deve saber esperar, escutar e confiar. Não se trata de ensinar, mas de criar condições para que a criança descubra” (in Cagliari et al., 2016).

Tal como referido anteriormente, e tendo por base a Tabela 4.1, as interações observadas foram analisadas segundo cinco dimensões: criança-criança, criança-adulto, criança-espaco, criança-material e criança-produto. Em todas se verificou uma evolução positiva, com destaque para o crescimento da partilha, da entreajuda e da expressão criativa.

De seguida, essas dimensões são analisadas à luz das propostas implementadas e dos princípios da abordagem *Reggio Emilia*.

No que diz respeito à interação criança-criança, observou-se um aumento significativo da cooperação e da partilha ao longo das atividades. A proposta de *Land Art*, por exemplo, evidenciou a colaboração entre crianças de diferentes nacionalidades, promovendo a superação de barreiras linguísticas através da linguagem não verbal e do uso criativo dos elementos naturais. Este tipo de interação reflete os indicadores de partilha e cooperação presentes na tabela.

Relativamente à criança-adulto, ficou evidente o papel do educador como modelo e mediador. Desde o início da intervenção, o adulto preparou o ambiente, escutou atentamente as crianças e interveio de forma intencional, criando um contexto positivo e encorajador. Tal como destacado na entrevista à educadora cooperante, a escuta ativa e a observação são essenciais para apoiar o desenvolvimento emocional e relacional. Nesse sentido, a educadora sublinhou: “O papel do adulto é fundamental, mas não como protagonista. O adulto deve ser um observador atento, um provocador e um cuidador da relação.” Esta perspetiva reforça a importância de uma postura sensível e disponível, que valorize a escuta e respeite os tempos e necessidades das crianças.

A dimensão criança-espço destacou-se particularmente nas atividades realizadas ao ar livre. A “Floresta” proporcionou um cenário onde a curiosidade, a liberdade de movimento e a exploração sensorial se intensificaram. A representação da história “Vamos à caça do urso” ilustra a forma como o espaço natural contribuiu para o envolvimento e para a manifestação de segurança e autonomia por parte das crianças.

Quanto à interação criança-material, propostas como a pintura mágica revelaram um elevado grau de criatividade e inovação. O material provocador incentivou a experimentação, e a liberdade dada às crianças para misturar, criar e reinventar potenciou o pensamento divergente e a resolução de problemas.

Por fim, a relação criança-produto ficou visível na atividade da oferta natalícia. As crianças demonstraram entusiasmo em partilhar as suas criações, escolheram com cuidado os materiais e envolveram-se emocionalmente no processo. O desejo de mostrar os resultados aos colegas evidencia o orgulho pelo produto final e o investimento pessoal na experiência.

Em síntese, os resultados demonstram que os ambientes naturais e artísticos, aliados a uma pedagogia centrada na criança, favorecem a interação social e o desenvolvimento integral na educação pré-escolar.

Capítulo V – Conclusões

O presente estudo, intitulado “Entre pincéis e folhas: A Natureza como palco de interação entre crianças de 3 anos”, teve como objetivo compreender de que forma a natureza e a exploração artística influenciam as interações sociais entre crianças pequenas. Através da implementação de diversas propostas pedagógicas inspiradas na abordagem *Reggio Emilia*, foi possível observar um desenvolvimento progressivo na qualidade e quantidade das interações entre pares.

Os dados recolhidos mostram que o contacto com ambientes naturais e a liberdade criativa proporcionada pelas atividades artísticas promoveram momentos de partilha, cooperação e empatia entre as crianças. A intervenção pedagógica revelou-se eficaz ao permitir que, mesmo num grupo heterogéneo e com barreiras linguísticas, e com a presença de uma criança com necessidades educativas específicas (NEE), se estabelecessem relações significativas e genuínas entre as crianças. A observação cuidada e a escuta ativa permitiram ao adulto assumir um papel de mediador, criando um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento de cada criança.

As propostas desenvolvidas, como o *mobile outonal*, a *Land Art*, a pintura mágica e a oferta natalícia, demonstraram que, quando o ambiente é preparado com intencionalidade pedagógica e os materiais são escolhidos com sensibilidade, as crianças respondem com criatividade, envolvimento e abertura ao outro. A natureza, como contexto educativo, revelou-se um espaço privilegiado de encontro, onde a exploração sensorial, a imaginação e a espontaneidade se entrelaçam, potenciando o crescimento relacional. Entre vários momentos como o gesto espontâneo de uma criança ao incluir e ajudar o colega com necessidades educativas específicas na floresta revelaram o poder transformador desses contextos e a importância de educar para a empatia desde a primeira infância.

A entrevista à educadora cooperante reforçou estas conclusões, evidenciando a importância da criação de ambientes ricos, da valorização do brincar como espaço relacional e da escuta atenta das crianças como ferramenta central na prática pedagógica.

Apesar dos resultados alcançados e da relevância dos dados obtidos, importa reconhecer algumas limitações presentes ao longo do estudo. Uma das dificuldades sentidas foi a barreira linguística, uma vez que uma parte significativa do grupo de crianças era falante de língua inglesa, e a investigadora não possui domínio fluente desta

língua. Esta limitação poderá ter condicionado a compreensão plena de algumas interações e manifestações verbais espontâneas.

Outra limitação relevante refere-se à gestão do tempo. Sendo trabalhadora-estudante e simultaneamente mãe, a investigadora enfrentou constrangimentos temporais ao longo do desenvolvimento da investigação, nomeadamente na fase de recolha, tratamento e análise dos dados. Estes fatores, ainda que geridos com empenho e planeamento, poderão ter influenciado a profundidade de algumas observações.

Acresce referir que o trabalho com crianças pequenas, pela sua natureza dinâmica e imprevisível, implicou uma constante adaptação dos instrumentos e das propostas inicialmente previstas, exigindo da investigadora flexibilidade, resiliência e permanente atenção às necessidades e interesses manifestados pelo grupo.

Ainda assim, considera-se que os objetivos propostos foram atingidos, e que o estudo contribuiu para uma reflexão sobre práticas educativas centradas na criança e na sua expressão relacional. Através das propostas implementadas, confirmou-se que os ambientes naturais e artísticos potenciam a interação social, a autonomia e a criatividade das crianças pequenas. Como refere Vecchi (2013), "a natureza e a arte oferecem à criança possibilidades únicas de exploração, descoberta e expressão" (p. 72), afirmando-se como contextos educativos privilegiados.

No futuro, seria pertinente aprofundar este tipo de investigação em contextos distintos ou com grupos de diferentes idades, bem como analisar os efeitos a médio e longo prazo da integração da natureza e da arte nas rotinas pedagógicas. Além disso, será relevante explorar como estas abordagens se adaptam a diferentes realidades educativas e como podem ser incorporadas de forma sustentável na prática diária.

Neste sentido, o presente estudo poderá constituir uma inspiração para educadoras de infância que desejem criar ambientes mais participativos, naturais e expressivos, onde cada criança possa crescer em relação com os outros e com o mundo.

Conclui-se assim, que integrar a natureza e a arte no quotidiano do jardim de infância é não só desejável, como essencial, para fomentar relações sociais saudáveis e significativas entre crianças de três anos. O presente estudo evidencia ainda a importância do papel do adulto enquanto facilitador de contextos de aprendizagem onde a criança se sinta segura, valorizada e desafiada a crescer em relação com os outros e com o mundo.

Referências Bibliográficas

- Alonso, G., & Moruzzi, A. B. (2020). Documentação pedagógica: do instrumento avaliativo a uma nova concepção de formação de professores da educação infantil. *Cadernos de Pedagogia*, 14(27), 184-199. <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1325/506>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dardanou, M., & Karlsen, B. (2023). Children's participation in documentation processes in local outdoor spaces. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(3), 249–260. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202343268>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Trabalho por projetos na educação de infância – Caderno 7*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/Trabalho_por_Projetos/Caderno7.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Kishimoto, T. M. (2011). *Brincar e suas teorias*. Pioneira Thomson Learning.
- Lopes da Silva, I., (coord.) Marques, L., Mata, L., & Manuela Rosa (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2.^a ed.). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Educacao_Preescolar/ocepe_2edicao.pdf
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2012). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.

- Malaguzzi, L. (1998). *The hundred languages of children*. Reggio Children.
- Marques, J. P. (2016). A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, 19(28), 263-284. https://www.academia.edu/59702825/A_Observa%C3%A7%C3%A3o_Participante_Na_Pesquisa_De_Campo_Em_Educa%C3%A7%C3%A3o
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4.^a ed.). Wiley.
- Oliveira, S., Guimarães, O. M., & Ferreira, J. L. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236. <https://doi.org/10.5965/1984723824552023210>
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Rinaldi, C. (2014). *Em diálogo com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender* (M. da C. Barros, Trad.). Relógio D'Água. (Obra original publicada em 2006)
- Saint-Exupéry, A. de. (2009). *O Príncipezinho* (M. C. Figueiredo, Trad.). Editorial Presença. (Obra original publicada em 1943)
- Santos, L. A. (2007). *Ambientes educativos: Organização e intencionalidade pedagógica*. Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In M. J., Sarmiento & B., Carisara. *Crianças e miúdos: Perspetivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Edições ASA.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). *Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. Theory Into Practice*, 46(1), 40–47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Vasconcelos, T. (2017). *Educação pré-escolar em Portugal: Da tradição à inovação*. Texto Editores.
- Vecchi, V. (2013). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: O papel das expressões simbólicas no desenvolvimento da criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2022). *Investigação. O processo de construção do conhecimento* (3^a ed.). Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Watson, J. B. (1924). *Behaviorism* (2.^a ed.). W. W. Norton & Company.

Apêndices

Apêndice A – Guião da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Guião de entrevista à educadora cooperante

A entrevista encontra-se inserida no âmbito do Relatório para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e objetiva recolher informações que permitam compreender como crianças de 3 anos interagem entre si em diferentes contextos ambientais.

As seguintes questões visam levantar informações junto da educadora de infância titular do grupo de crianças que estão a participar na investigação.

Categorias	Objetivos específicos	Questões	Observações
Parte 1. Apresentação e legitimação da entrevista	Introduzir o tema da entrevista Confirmar a confidencialidade do estudo	1. Aceita a gravação desta entrevista como participante no estudo? 2. Autoriza a utilização dos dados obtidos para fins académicos?	
Parte 2. Recolha da informação profissional sobre a educadora titular	Descrever a entrevistada	1. Qual a sua formação académica? 2. Tem alguma formação adicional que considere relevante referir? 3. Quantos anos de experiência possui como educadora de infância?	
Parte 3. Levantamento da <u>perspetiva</u> educativa da educadora face ao tema do estudo	Conhecer o ponto de vista da entrevistada face ao modo como os contextos ambientais <u>influenciam</u> a interação com crianças de 3 anos	1. De que modo encara a criança e o seu desenvolvimento? E de que forma se inspira em <u>Reggio Emilia</u> ? 2. Como considera que as crianças estabelecem relações uns com os outros? 3. No seu ponto de vista, como é que as crianças estabelecem relações em diferentes contextos ambientais? 4. Na sua opinião que potencial apresenta a natureza para a interação entre pares? 5. Que estratégias propõe ao nível de desenvolvimento social com o grupo de crianças? 6. Qual o papel do adulto em todo este processo? 7. Pretende acrescentar algo mais que para si seja relevante?	
Parte 4. Conclusão e agradecimentos	Reforçar os fundamentos éticos envolvidos no estudo	1. Agradeço a colaboração prestada. Após a transcrição da entrevista, disponibilizarei os dados obtidos, caso pretenda adicionar mais alguma informação relevante.	

Apêndice B – Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Entrevistadora (C)	Entrevistada (A)
--------------------	------------------

C: Aceita a gravação desta entrevista como participante no estudo?

A: Sim, aceito.

C: Autoriza a utilização dos dados obtidos para fins académicos?

A: Sim, aceito.

C: Qual a sua formação académica?

A: Tenho licenciatura, é o meu grau de formação académica. Ao longo destes anos de experiência tenho feito muitas formações, nunca fiz nenhuma pós-graduação, mestrado ou doutoramento, mas sempre gostei muito de investigar sobre educação. Então, tenho tirado todas as formações que me possam auxiliar na prática e na experiência.

C: Tem alguma formação adicional que considere relevante referir?

A: Ao longo dos anos, tenho feito diversas formações complementares que considero muito relevantes para a prática educativa. São escolhidas conforme as necessidades do grupo com que estou a trabalhar ou com base em áreas que sinto que preciso de aprofundar. Já fiz formações em dança, narração de histórias, psicologia, neurociência, entre outras. Sempre trabalhei com grupos em sala, com idades e fases de desenvolvimento muito diferentes, e tento adequar a formação às necessidades desses grupos. Por isso, o que faço no dia a dia é complementar a experiência com formações que respondam ao que estou a sentir ou a precisar naquele momento para poder dar mais resposta.

C: Quantos anos de experiência possui como educadora de infância?

A: Tenho 22 anos de experiência como educadora de infância. Desde o início da minha carreira que fui seguindo o meu próprio percurso formativo e pedagógico, e há cerca de 5 ou 6 anos comecei a aprofundar o trabalho com a abordagem de Reggio Emilia. No entanto, desde que terminei o curso que me identifiquei com a imagem de criança que

esta abordagem defende: uma criança com grande potencial, que aprende através da escuta, da experiência e da relação com os outros.

C: De que modo encara a criança e o seu desenvolvimento? E de que forma se inspira em Reggio Emilia?

A: Vejo a criança como um ser com grande potencial, que precisa de um ambiente seguro e de adultos atentos para desenvolver todas as suas capacidades. Dou primazia ao desenvolvimento emocional e relacional, porque acredito que, quando a criança está emocionalmente equilibrada, está mais disponível para aprender. A abordagem de Reggio Emilia inspira-me muito, sobretudo pela escuta da criança, pela importância da observação, da documentação e da construção de ambientes ricos. O adulto é visto como um parceiro, um provocador, alguém que acompanha, escuta e propõe com intenção. Isso exige de nós uma grande preparação, observação e reflexão sobre o que está a acontecer. Requer um trabalho profundo de escuta e de conhecimento sobre várias áreas para poder responder com intencionalidade pedagógica ao que o grupo revela.

C: Como considera que as crianças estabelecem relações umas com as outras?

A: A relação entre as crianças começa muitas vezes com o brincar. É através do brincar que elas se aproximam, comunicam, criam laços e constroem relações. Costumo observar que, mesmo quando não se conhecem, encontram formas de interagir, como o simples "Queres brincar comigo?" é o primeiro passo para a empatia e a construção de vínculos. Cada criança tem o seu tempo e a sua forma de se relacionar. Algumas precisam de mais apoio do adulto, outras procuram logo os pares. Mas acredito que o brincar é o espaço mais natural e seguro para estas relações acontecerem de forma genuína e significativa.

C: No seu ponto de vista, como é que as crianças estabelecem relações em diferentes contextos ambientais?

A: As crianças estabelecem relações de forma diferente consoante o ambiente em que estão. Por exemplo, num espaço natural como a floresta ou a quinta, espontâneos e crianças que na sala são mais tímidas ou retraídas ganham outra confiança e interagem com os pares de forma mais livre. A natureza proporciona-lhes um contexto sem tantas regras fixas, onde podem explorar, criar e comunicar de forma mais espontânea. Também no ateliê, com materiais e propostas diferentes, as crianças formam novos grupos e relações, muitas vezes entre pares que na sala não interagem tanto. Os contextos

ambientais influenciam mesmo muito, um ambiente mais calmo, com elementos naturais e organizado com intencionalidade, favorece o bem-estar e as interações entre todos.

C: Na sua opinião, que potencial apresenta a natureza para a interação entre pares?

A: A natureza tem um potencial enorme para a interação entre pares. É um espaço onde as regras não estão tão definidas como na sala, o que permite à criança criar, inventar e comunicar de forma muito mais livre. Por exemplo, com elementos naturais como paus, pedras ou folhas, as crianças inventam jogos, criam histórias e colaboram entre si. Também noto que o ambiente natural favorece o equilíbrio emocional. As crianças ficam mais tranquilas, mais disponíveis para escutar e para se escutarem umas às outras. Além disso, mesmo as crianças que normalmente não interagem tanto em sala, na floresta acabam por se aproximar e criar relação, às vezes por observarem os outros, outras vezes pela curiosidade do que está a acontecer à sua volta. A natureza promove este tipo de encontros espontâneos e verdadeiros.

C: Que estratégias propõe ao nível de desenvolvimento social com o grupo de crianças?

A: As estratégias que proponho focam-se muito na criação de ambientes que favoreçam a relação e o bem-estar das crianças. Gosto de criar propostas que estimulem o grupo a colaborar, partilhar, comunicar e resolver conflitos com autonomia. Dou grande importância ao jogo simbólico, aos jogos tradicionais e às dinâmicas de grupo, principalmente nos primeiros meses, para fortalecer os laços e ajudar as crianças a criarem referências umas nas outras. Também considero essencial a organização intencional dos espaços, por exemplo, ter contextos na sala que promovam a relação entre pares, como os fantoches na biblioteca, os adereços de faz-de-conta no exterior ou elementos familiares espalhados pelos cantos. Outra estratégia é a observação atenta do grupo, para perceber quando é necessário intervir e quando é melhor apenas escutar, permitindo que sejam as próprias crianças a regular a relação.

C: Qual o papel do adulto em todo este processo?

A: O papel do adulto é fundamental, mas não como protagonista. O adulto deve ser um observador atento, um provocador e um cuidador da relação. É quem prepara o ambiente, propõe com intenção e está disponível para apoiar quando a criança precisa. Acredito que temos de garantir um lugar seguro, emocional e físico, onde a criança possa ser autónoma,

experimental, errar e voltar a tentar. É importante escutar verdadeiramente, sem antecipar, e dar espaço para que a criança se revele. Muitas vezes o mais difícil é mesmo isso: não intervir logo, deixar que aconteça. Mas quando é necessário, o adulto está presente, para ajudar a verbalizar emoções, mediar conflitos ou simplesmente acolher. É também o adulto que comunica com as famílias e lhes transmite como é que a criança se está a desenvolver, explicando que brincar é investigação e que há intencionalidade em tudo o que propomos.

C: Pretende acrescentar algo mais que para si seja relevante?

A: Olha, quero-te agradecer. Foi um gosto trabalhar contigo, acompanhar o teu percurso. Acho que crescestes muito, tanto a nível pessoal como profissional. Mostraste sempre muita dedicação, muita entrega, muita vontade de aprender. E isso é muito importante no trabalho com crianças. Mostraste também muita sensibilidade para perceberes o que cada criança precisava e isso nem sempre é fácil. Por isso, só tenho a agradecer-te por todo o empenho e pela forma como estiveste sempre disponível para o grupo, para a equipa e para o trabalho que fomos desenvolvendo juntas. Foi um prazer acompanhar o teu percurso enquanto estagiária.

C: Então, chegados a este ponto, damos por terminada a entrevista. Quero agradecer imensamente toda a colaboração prestada desde o início até ao final deste percurso. Gostaria também de informar que, após a transcrição da entrevista, irei enviar-lhe os dados recolhidos, caso queira revê-los ou acrescentar alguma informação que considere pertinente e que não tenha sido discutida nesta conversa.

A: Obrigada.

Apêndice C – Grelha de categorização da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Grelha de categorização da entrevista semiestruturada à educadora cooperante

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Recolha de informação profissional sobre a educadora	Experiência profissional	“Tenho 22 anos de experiência como educadora de infância.” “Tenho feito muitas formações para auxiliar a prática e a experiência.”
Recolha de informação profissional sobre a educadora	Metodologia praticada	“Trabalho inspirado na abordagem Reggio Emilia, dou primazia ao desenvolvimento emocional e relacional.”
Levantamento das conceções relacionadas com a prática educativa	Visão da criança	“Vejo a criança como um ser com grande potencial, que precisa de um ambiente seguro e de adultos atentos para desenvolver todas as suas capacidades.”
Levantamento das conceções relacionadas com a prática educativa	Importância do brincar e das relações sociais	“A relação entre as crianças começa muitas vezes com o brincar. É através do brincar que elas se aproximam, comunicam e criam laços.”
Levantamento das conceções relacionadas com a prática educativa	Influência dos contextos ambientais	“Num espaço natural vejo crianças tímidas ganharem mais confiança para interagir.”
Levantamento das conceções relacionadas com a prática educativa	Potencialidades da natureza	“A natureza tem um potencial enorme para a interação entre pares. Promove encontros espontâneos e verdadeiros.”
Estratégias educativas propostas	Estratégias para o desenvolvimento social	“Criação de ambientes que favoreçam a colaboração, partilha e comunicação.” “Organizar espaços para promover a relação entre pares.”
Papel do adulto	Função do adulto como mediador	“O adulto deve ser um observador atento, um provocador e um cuidador da relação.” “Garantir um ambiente seguro

Categorias	Subcategorias	Indicadores
		emocional e físico para a criança ser autónoma.”

Apêndice D- Autorização de recolha de imagem

Autorização para a Captação de Fotografias

Srs. Encarregados de Educação,

Eu, Carla Patrícia Duarte Guerreiro, estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, estarei na sala do(da) seu(sua) educando(a) entre os dias 25 de setembro e 15 de dezembro do corrente ano letivo, com o objetivo de realizar a componente de estágio curricular, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Como tal, venho por este meio requerer a sua autorização para a captação de fotografias do(à) seu(sua) educando(a) e das suas produções, durante as atividades nesta instituição. Estas fotografias serão utilizadas exclusivamente em trabalhos escritos no âmbito da disciplina de Seminário, não sendo divulgados os respetivos nomes das crianças ou qualquer outro elemento que as identifique.

Declaração de Autorização

Eu, _____, encarregado de educação de _____ da sala _____, autorizo a captação de fotografias do(a) meu(minha) educando(a) no âmbito da atividade académica da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Apêndice E- Consentimento Informativo

Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Eu, _____, representante legal do(a) menor _____, autorizo a participação do meu/minha educando(a) no estudo realizado pela estudante Carla Patrícia Duarte Guerreiro, que tem como principal objetivo compreender de que forma a exploração de ambientes naturais e artísticos potencia as interações sociais com crianças de três anos de idade.

As fotografias serão utilizadas exclusivamente no âmbito da realização da investigação, não sendo divulgados quaisquer dados de identificação pessoal da criança. Os ficheiros de imagem não serão partilhados em redes sociais nem utilizados para fins comerciais ou externos à investigação.

Declaro que tomei conhecimento da realização desta investigação, que se insere no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve.

(Assinatura do Encarregado de Educação de acordo com o cartão de identificação)

(Nome e grau de parentesco)

_____, _____ de _____ de 2023