

A BRINCADEIRA COM MATERIAIS SEMIESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS - EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE

RITA DOS SANTOS RICO FERREIRA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

Junho de 2024

VERSÃO PROVISÓRIA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar

Junho de 2024

**A BRINCADEIRA COM MATERIAIS SEMIESTRUTURADOS E NÃO
ESTRUTURADOS - EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE**

Autora: Rita dos Santos Rico Ferreira

Orientador: Professora Doutora Luísa Araújo

Junho de 2024

“Criar é um dos atributos mais preciosos de uma pessoa. Equivale a viver intensamente.”

MAHYLDA BESSA

Agradecimentos

A redação do presente relatório simboliza uma das fases mais importantes da minha vida, é o término de um ciclo e o começo de outro tão esperado. Somos feitos de sonhos e este é um deles. Tento sempre correr atrás deles pelo caminho que mais me encanta. O do coração.

Se hoje é possível dar por finalizada esta etapa tão importante, devo-o a muitas pessoas. Ao Miguel, que acredita muitas vezes mais em mim do que eu própria. É nele que encontro força, segurança e suporte. Obrigada pelos conselhos, pelo companheirismo e por ser o meu pilar. A minha caminhada académica é também uma conquista dele.

À Samwa Mussolovela que será sempre a minha companheira de início de etapas e de fim de outras. O meu eterno agradecimento pela amizade e por todas as partilhas que tornaram este caminho não só possível como ainda mais rico. Espero poder continuar a partilhar muitas conquistas e momentos. À Ana Mota que também fez parte desta caminhada e de muitos momentos conquistados. Este longo percurso não tinha sido o mesmo sem ambas.

Agradeço à minha orientadora do presente relatório final, Professora Doutora Luísa Araújo. Foi a sua imprescindível colaboração que permitiu a conclusão deste sonho. Para além dos conhecimentos que me transmitiu, a sua motivação e empatia facilitaram a concretização deste projeto.

À minha orientadora de estágio, Maria Tomaz, e educadora de infância cooperante Cristina Belo. Serei sempre grata pela generosidade na transmissão de conhecimentos e são, sem dúvida, uma inspiração no caminho que pretendo traçar na educação. A professora Maria Tomaz foi muitas vezes “terapia para o coração”.

À professora Rita Brito por me acompanhar e incentivar desde o Curso Técnico Superior Profissional (CTESP) bem como os conhecimentos que me transmitiu nesta exigente caminhada.

Não menos especial, um muito obrigada a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso. São a motivação deste sonho. Foram o alento necessário nos dias mais difíceis.

Resumo

O presente relatório é resultado de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, intitulada: A Brincadeira com materiais semiestruturados e não estruturados- experiência em contexto de creche. Numa perspetiva metodológica, o presente estudo foi desenvolvido segundo o paradigma interpretativo da investigação qualitativa baseado na investigação-ação. Procurou-se responder às seguintes questões de investigação: Que tipos de brincadeiras que surgem a partir do brincar com materiais semi estruturados e não estruturados; que possibilidades de exploração surgem quando se disponibilizam às crianças este tipo de materiais e quais os domínios de aprendizagem se identificam no brincar das crianças com este tipo de materiais. Os 15 participantes desta investigação compreenderam crianças na faixa etária de 2 anos, na sala onde a investigadora estagiou durante o último estágio de Mestrado. A recolha de dados foi realizada de maneira abrangente, envolvendo observações diretas, notas de campo e recolha de dados através de fotografias. A análise dos dados recolhidos realizou-se com recurso às notas de campo durante ou após o decorrer das atividades realizadas bem como através da análise das fotografias durante os diversos momentos de exploração. Os resultados mostram que os materiais disponibilizados permitiram que as crianças explorassem diferentes brincadeiras e tivessem um papel ativo na construção do seu conhecimento, satisfizessem a sua criatividade e, no processo desenvolvessem o seu conhecimento e a sua criatividade. Dos vários tipos de brincadeiras com materiais semiestruturados e não estruturados é possível destacar o brincar exploratório. Foi notória a participação ativa de todo o grupo embora, algumas crianças tivessem uma participação mais ativa do que outras.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, brincadeira com materiais semiestruturados e não estruturados, conhecimento, curiosidade.

Abstract

The present report is the result of an investigation conducted within the scope of the Master's in Preschool Education, entitled: Play with semi-structured and unstructured materials - experience in a daycare context. From a methodological perspective, the present study was developed according to the interpretative paradigm of qualitative research based on action research. The aim was to answer the following research questions: What types of play arise from playing with semi-structured and unstructured materials; what exploration possibilities emerge when these types of materials are made available to children, and which learning domains are identified in children's play with these types of materials. The 15 participants in this research comprised children aged 2 years old, in the room where the researcher interned during the last Master's internship. Data collection was carried out comprehensively, involving direct observations, field notes, and data collection through photographs. The analysis of the collected data was conducted using field notes during or after the activities, as well as through the analysis of photographs taken during the various moments of exploration. The results show that the materials provided allowed the children to explore different types of play and take an active role in the construction of their knowledge, satisfy their creativity, and, in the process, develop their knowledge and creativity. Among the various types of play with semi-structured and unstructured materials, exploratory play stands out. The active participation of the entire group was notable, although some children had more active participation than others.

Keywords: Early Childhood Education, play with semi-structured and non-structured materials, knowledge, curiosity.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vii
Lista de abreviaturas/siglas	viii
Introdução	8
Capítulo I	10
1. Revisão da Literatura.....	10
1.1. A creche	10
1.1.1 A importância da creche	10
1.1.2. Perfil de um educador de infância em creche.....	12
2. O brincar	14
2.1. O conceito de brincar	14
2.1.1. Benefícios do brincar na infância	16
2.1.2. A evolução do brincar e do brinquedo	17
2.1.3. Papel do Educador de Infância no brincar	19
2.1.4. Tipos de brincar	21
3. Organização e importância dos espaços educativos.....	22
4. Materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados	23
4.1. Potencialidades dos materiais semiestruturados e não estruturados	26
5. Ímpeto exploratório	28
6. Jogo simbólico.....	28
Capítulo II	30
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação	30
2.2. Paradigma	32
2.3. Proposta de Intervenção	33
2.4. Metodologia de estudo	35
2.5. Participantes	35
2.5.1. Caracterização da instituição educativa	35
2.5.2. Caracterização do grupo	36
2.5.3. Organização do espaço da sala de atividades	37
2.6. Instrumentos de recolha de dados.....	38
2.6.1. Notas de campo.....	38

2.6.2. Registos fotográficos	39
2.7. Procedimentos	39
2.7.1. Procedimentos de recolha de dados	39
2.7.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados	39
Capítulo III	40
3. Resultados	40
3.1. Resultados da questão de investigação “Quais os tipos de brincadeiras que surgem a partir do brincar com materiais semi estruturados e não estruturados?”	40
3.2. Resultados da questão de investigação “Que possibilidades de exploração surgem quando se disponibilizam às crianças materiais semi estruturados e não estruturados colocados à sua disposição?	45
3.3. Resultados da questão de investigação “Quais os domínios que se identificam no brincar das crianças com materiais semiestruturados e não estruturados?”	53
Capítulo IV	Erro! Indicador não definido.
4. Resultados Gerais.....	55
Considerações Finais.....	56
Referências Bibliográficas	57

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Tipos de brincar com materiais semiestruturados e não estruturados	41
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 - Brincar exploratório com as caixas: abertura, movimentar e colocarem-se dentro das mesmas	42
Figura 2 - Brincar exploratório com tampas: observação e manuseamento	42
Figura 3 - Brincar exploratório com peças de metal: manuseamento de diferentes peças e tubos para consequentemente os arrastarem	43
Figura 4 - Brincar exploratório com rolos de papel: manuseamento e encaixe.....	44
Figura 5 - Brincar exploratório com tampas: formação de fila e encaixe	44
Figura 6 - Abertura das abas da caixa	46
Figura 7 - Caixa com corda	46
Figura 8 - Formação de um comboio com as caixas	47
Figura 9 - Um dos objetos dentro da caixa (boneco)	47
Figura 10 - Criança a agrupar as tampas por cores.....	48
Figura 11 - Encaixe das tampas.....	48
Figura 12 - Fila de tampas	49
Figura 13 - Rasgagem e formação de uma bola de jornal	49
Figura 14 - Criança a apontar o tubo referindo que era um "chuveiro"	50
Figura 15 - Empilhamento das peças de metal.....	50
Figura 16 - Descoberta das peças de metal.....	51
Figura 17 - Colocação das peças metálicas em fila	51
Figura 18 - Criança a gritar para o interior do rolo	52
Figura 19 - Criança a visualizar o interior do rolo	52
Figura 20 - Crianças a encaixar os rolos	52
Figura 21- Preferência das crianças por instrumentos musicais	62
Figura 22- Preferência das crianças por puzzle de encaixe	62
Figura 23- Preferência das crianças por pista de carros e por tapete de carros	62

Lista de abreviaturas/siglas

CTESP- Curso Técnico Superior Profissional

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Introdução

O presente estudo é desenvolvido no contexto da prática de ensino supervisionada, concretizada no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, durante a qual se colocou em ação um estudo sobre a brincadeira com materiais semiestruturados e não estruturados em contexto de creche.

Na sociedade contemporânea, há uma tendência para a desvalorização do ato de brincar em favor do conhecimento estruturado e formal (Ferreira, 2010). Contudo, esta abordagem tem sido criticada por vários autores que sublinham a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças. Durante as brincadeiras, as crianças resolvem problemas, fazem descobertas, exprimem-se de diversas formas e utilizam informações e conhecimentos em contextos significativos (Portugal, 2009, p.51). Assim, o brincar promove experiências e aprendizagens essenciais, permitindo às crianças expressarem-se, relacionarem-se socialmente, interpretar o seu quotidiano, inventarem histórias, respeitarem os outros e tomarem decisões (Kishimoto, s.d. in Ferreira, 2010), vivenciando, explorando e ultrapassando situações do dia a dia.

Intimamente ligado ao ato de brincar, o brinquedo destaca-se como um elemento indispensável na infância (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). Portanto, é crucial que os educadores reflitam sobre os materiais disponibilizados às crianças, garantindo que esses materiais possam estimular diversas formas de brincadeira. De facto, "o brinquedo carrega consigo um mundo repleto de mundos para a criança desvendar e viver conforme a sua capacidade criativa, transformando-o de acordo com a sua imaginação" (Silva, 2017, p.20). No entanto, atualmente, a indústria de brinquedos oferece uma gama crescente de brinquedos sedentários, muitas vezes individualizados e altamente estruturados, que limitam a capacidade das crianças de desenvolverem a sua criatividade através da exploração, manipulação e construção de objetos e materiais para brincar (Gosso & Carvalho, 2013 in Coelho & Vale, 2017, p.320). De facto, os brinquedos têm sofrido mudanças significativas ao longo dos anos, tornando-se mais estruturados e complexos, o que restringe as suas possibilidades de exploração.

O documento encontra-se dividido em cinco partes. No capítulo I apresenta-se a revisão da literatura que aborda aspetos considerados relevantes sobre a presente temática em estudo. No capítulo II faz-se referência ao percurso e às opções metodológicas escolhidas, bem como se caracteriza o contexto de estágio e o grupo de estudo. No

capítulo III apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos durante o processo de investigação bem como os resultados para cada pergunta de investigação. Segue-se o capítulo IV que contempla a discussão dos resultados gerais analisados. Por último, encontram-se as considerações finais onde se tecem reflexões relativamente ao estudo e às aprendizagens realizadas durante o percurso académico.

Capítulo I

1. Revisão da Literatura

Através do enquadramento teórico apresentado seguidamente, pretende-se expor as informações obtidas através da análise bibliográfica que se julgou relevante para a compreensão da temática presentemente abordada bem como a ajuda a responder cientificamente às questões de partida.

Neste sentido, no primeiro ponto realiza-se uma análise sobre a importância da creche como oferta educativa, nomeadamente a sua função bem como as finalidades educativas nesta etapa. Posteriormente, traça-se o perfil pretendido de um educador de infância na valência de creche. No terceiro momento, define-se o conceito de brincar bem como os seus benefícios, a sua evolução e o papel de um educador de infância no ato de brincar. Depois revela-se, recorrendo a alguns estudos e autores, a importância e a organização do espaço educativo. No quinto ponto, define-se o conceito de três tipos de materiais: estruturados, semiestruturados e não estruturados, seguindo-se as potencialidades tanto dos materiais semiestruturados e não estruturados, os dois tipos de materiais em foco no presente relatório final. Num último momento, aborda-se o conceito do ímpeto exploratório bem como do jogo simbólico.

1.1. A creche

1.1.1 A importância da creche

Tradicionalmente, em Portugal, estabelecem-se duas fases distintas face aos contextos educativos destinados à educação de crianças entre os 0 e os 6 anos, a fase da creche (0-3 anos) e a de jardim de infância (3-6 anos).

Atualmente, torna-se cada vez mais difícil para as famílias a permanência do bebé em casa com uma figura familiar aquando do fim das licenças permitidas por lei. Por isso, tanto a creche como o jardim de infância assumem-se imprescindíveis para as famílias conseguirem responder às necessidades laborais que lhes são exigidas. Carvalho e Portugal (2017) mencionam que em Portugal, “A creche é a resposta mais utilizada pelas famílias - entre 85% e 100%” (p.12), ou seja, as mesmas necessitam de recorrer a estas instituições desde muito cedo para poderem trabalhar.

A creche assume-se, portanto, como uma mais valia para a comunidade. No entanto, ainda com bastante frequência, existe uma imagem pré-definida de que o trabalho

em creche é apenas tomar conta de crianças, mudar-lhes fraldas e alimentá-las. Isto faz com que ainda sobressaia a desvalorização da atividade educativa realizada com crianças, com menos de 3 anos de idade, bem como a diminuição das funções da mesma, enquanto instituição educativa potenciadora de diversas ofertas promotoras do desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Assim sendo, numa perspetiva positiva sobre a creche, Dalhberg, Moss e Pence (2003), consideram a frequência deste espaço como uma mais-valia, uma vez que alarga o círculo de relações sociais da criança, tornando-o cada mais complexo, com diferentes ambientes e atividades que potenciam um desenvolvimento mais enriquecido (citados por Dias, Correia & Pereira, 2011).

Na creche, o educador desenvolve o trabalho essencial do cuidar. Atente-se de que cuidar significa estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber aquilo que lhes interessa e aquilo que pretendem comunicar. Desta forma, salienta-se que para além de serem fornecidos os cuidados de bem estar e de saúde, para que as crianças se tornem fisicamente saudáveis, se tenha em consideração o seu desenvolvimento tanto emocional como social e cognitivo.

Um currículo para esta valência, possui características distintas das demais uma vez que assume as suas próprias especificidades. A natureza educativa, com crianças com menos de 3 anos, possui as suas próprias finalidades e é em torno destas que se devem organizar as diversas ações tanto de cuidados, como de experiências, interações e atividades que lhes devem ser oferecidas. Segundo as Orientações Pedagógicas para a Creche (2006), as três finalidades educativas que merecem destaque são:

1. O desenvolvimento de um sentido de segurança e de autoestima positiva: este fundamento envolve tanto o domínio do seu próprio corpo como o do comportamento e do Mundo. Basicamente, a criança desenvolve o sentido de confiança e de competência, os dois alicerces essenciais para a autonomia.
2. O desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório: a criança percebe que descobrir coisas gera prazer e face ao seu desejo e capacidade de perceber as coisas, atua com persistência.
3. O desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais: a criança desenvolve o autocontrolo, estabelece relações positivas com os demais, coopera e partilha experiências com um sentimento de confiança.

Resumidamente, assegurar tanto a segurança como a estabilidade emocional, fomentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e

promover autonomia são prioridades no currículo da creche. Todas as outras competências podem ser adquiridas posteriormente.

É ainda importante notar que um contexto de qualidade para crianças, que se encontram nesta valência, requer diversas oportunidades e experiências de aprendizagem, remetendo-se para aquilo que “a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente”. Em creche, as relações “consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis”, os espaços “atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores da aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo” bem como os materiais e as rotinas de cuidados e as atividades diversificadas, são bastante relevantes. (Caldwell, 1995, p.341).

As finalidades educativas pretendidas alcançam-se através da atividade natural da criança: o brincar, a experiência vivida e a focalização na qualidade das relações que estabelece. É importante frisar ainda que o desenvolvimento acontece de uma forma holística e não segmentada por áreas. Assim sendo, as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais devem interligar-se. Mais importante que o produto ou resultado alcançado, através de uma atividade desenvolvida, é a qualidade do investimento da criança durante a mesma. Tal como Gabriela Portugal (2017, p.59) afirma “... as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Mais importante que o produto ou resultado alcançado através de uma determinada atividade é a qualidade do investimento da criança no seu projeto, mobilizando todo o seu ser - emoção, cognição, ação.”

Carvalho e Portugal (2017) complementam ainda que, na faixa etária dos 0 aos 3 anos, observa-se uma evolução ascendente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nesta fase, devem ser acompanhadas não só por familiares mas também por profissionais de educação que consigam compreender as suas ações e comportamentos de forma a adaptar a aprendizagem às suas necessidades, tornando-a mais significativa e eficaz. É nesta perspetiva que Melchior e Biasoli-Alves (2002) afirmam que “(...) o bebé do século XXI precisa de um sistema de apoio suplementar ao da família, e que tenha qualidade porque a ele será atribuído um papel de extrema relevância (...)” (pág.43).

1.1.2. Perfil de um educador de infância em creche

Partindo da premissa de Jensen (2002) de que “se os pais compreendessem a importância das oportunidades de desenvolvimento para o cérebro dos bebés nesses meses (zero aos trinta e seis) talvez mudassem de ideias quanto ao educador do seu filho

nesse período” (p.39), é possível interrogar-nos sobre qual deve ser, de facto, o perfil de um educador de infância em creche?

Ao longo da infância, o tipo de apoio que a criança necessita, por parte do adulto, vai-se modificando. Independentemente do seu nível de desenvolvimento, todas as crianças necessitam de um adulto como alicerce ao seu desenvolvimento progressivo. Assim sendo, o educador de infância, assume um papel crucial na vida das crianças e, por isso, necessita de estar qualificado para ter a capacidade de transmitir conhecimentos e fornecer experiências de aprendizagem e desenvolvimento às crianças. (Portugal, 2000, citado por Azevedo, 2011).

Considera-se, como princípio chave na valência de creche, tanto a centralidade como a qualidade das relações que a criança estabelece com os seus principais cuidadores. Tal como Gabriela Portugal afirma, no seu documento de Finalidades e Práticas Educativas em creche “... a criança necessita antes de mais de experienciar segurança. A criança necessita de cuidados calorosos que se estabelecem no seio de uma relação próxima com o adulto” (p.9). As relações afetivas, respeitosas e confortantes entre o educador e as crianças, fazem com que as mesmas sejam mais recetivas a interagir com os demais.

É através das rotinas de cuidados (mudas de fralda, deitar para dormir...) que se criam diversas oportunidades de estreitamento de relações individualizadas e que a criança se sente escutada e valorizada. Desta forma, o educador está a potenciar tanto o sentimento de bem-estar como o de segurança, por parte da criança.

Note-se, mais uma vez, a elevada relevância da qualidade das interações entre o educador e as crianças. É através destas que as mesmas experienciam as suas primeiras relações de amor fora do ambiente familiar e quando lhes é dada a liberdade de explorar, crescem no confronto de desafios que vão, progressivamente, enfrentando.

Assim sendo, o educador deverá criar diversas oportunidades para a criança experienciar ao nível sensorial e motor. Deverá também criar um ambiente que permita uma variedade de escolhas e que contenha objetos estimulantes uma vez que, desta forma, se encoraja a curiosidade e se cria uma ligação com o Mundo. Resumidamente, o educador deve promover um espaço onde as aprendizagens se tornem facilitadas, criar desafios, provocar a curiosidade e potenciar tanto a autonomia como as relações interpessoais.

Torna-se fundamental que um educador seja tão sensível quanto estimulante e o principal promotor de autonomia. É ainda importante que a formação específica sobre o

desenvolvimento e as características das crianças, que se encontram nesta faixa etária, não sejam esquecidas. Trabalhar em creche, requer conhecimentos específicos para serem realizadas planificações sustentadas e centradas no desenvolvimento dos primeiros anos de vida da criança.

Deverá também existir uma reflexão sobre a qualidade dos contextos e as atuações dos educadores, uma vez que estes desempenham um papel fulcral nas diversas descobertas das crianças. É importante que cada educador questione, continuamente, as suas práticas, tal como Gabriela Portugal (2012) afirma nas Finalidades e Práticas Educativas em creche: “Observar, perguntar, flexibilizar, são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior” (p.14).

Um educador deverá ter como princípio educativo o desenvolvimento das crianças o mais adequadamente possível e por isso é conveniente que incentive a ação lúdica uma vez que brincar possibilita a exploração e a descoberta de novos conceitos. Tal como afirma Marques (1998), "as crianças pequenas não aprendem bem sentadas a uma mesa, estando quietas... aprendem melhor a partir da sua própria experiência, da atividade, da exploração de objetos, conversando com as pessoas e resolvendo problemas reais" (p. 23). Assim sendo, é possível constatar que a aprendizagem acaba por se basear no brincar, uma vez que esta situação possibilita não só os pontos acima descritos como também diversos desafios, nomeadamente, a exploração do meio e a fomentação de novas competências.

2. O brincar

2.1. O conceito de brincar

A conceção da temática do brincar é bastante ampla pela sua relevância e influência no desenvolvimento da criança. Vários estudos comprovam que o brincar é uma atividade inata ao ser humano. Sendo uma característica própria da infância, ao ser proporcionado, torna-se um alicerce tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento da criança -“no quotidiano da educação infantil, o brincar tem um papel vital para o desenvolvimento integral das crianças” (Cardoso, 2009, citado por Kolling, 2011, p.147).

Desde o nascimento que as crianças demonstram diversas manifestações do brincar, primeiramente observáveis no comportamento sensório-motor e posteriormente nas brincadeiras que envolvem tanto a exploração dos materiais, como o contacto com os

outros intervenientes. Considerando-se assim o brincar uma atividade natural da criança, a transmissão de conhecimentos durante a brincadeira pode desenvolver, segundo as Orientações Pedagógicas para a Creche (2006): o sentido de segurança e de autoestima positiva; a curiosidade e o ímpeto exploratório e as competências sociais e comunicacionais.

Os diversos estudos centrados no brincar não são consensuais face à definição do seu conceito. Em diversas pesquisas realizadas, as características mais citadas incluem a “diversão, a existência de liberdade nas regras externas e ainda o foco no processo em detrimento do produto” (Garvey, 1977; Monighan Nourrot, Scales, van Hoorn, & Almy, 1987, p.57). No entanto, não existe unanimidade sobre estas características uma vez que se acredita que as diversas definições podem ser baseadas em características opostas (Göncü & Vadeboncoeur, 2017). Portanto, esta indefinição face ao conceito de brincadeira é explicada devido à “ambiguidade da brincadeira” (Sutton-Smith, 2009, p.4) e pela antagonização que ela gera, nomeadamente ser imaginária mas ser, contrariamente, derivada também da realidade.

O estudo *Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers* (Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P., 2022), evidencia que, para as próprias crianças, a brincadeira inclui atividades que geram autonomia e liberdade de escolha, excluindo assim o controle e a estrutura definida pelos adultos.

Smith (2006) define o brincar como o oposto do trabalho, ou seja, uma atividade que tem início na iniciativa da criança e não possui limitações externas. O autor acrescenta que o ato de brincar é uma atividade interativa e que por isso é natural que ocorram alguns conflitos e limitações. Esta conflitualidade é compreendida como um processo de crescimento e de construção da socialização (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41).

Como já evidenciado, brincar é uma atividade natural da criança. É esta atividade que permite à criança a descoberta do Mundo a que pertence e é sozinha ou com os demais que vai desenvolvendo a forma de se relacionar. É a brincar que aprende a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender.

Em suma, o brincar é uma atividade que deverá ser privilegiada apesar de muitas vezes ser menosprezada por diversos agentes educativos. Para Maria José de Araújo (2009), o brincar é desvalorizado uma vez que não é algo concreto, reconhecido e definido como vantagem para a aprendizagem formal. Contrariamente, são favorecidas atividades mais orientadas, os designados “trabalhos”, para que se adquiram determinadas

aprendizagens consideradas essenciais. Kishimoto (2010) define brincar como a ação mais importante para a criança, pois é através dela que pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objectos, das pessoas, da natureza, da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar” (p. 4).

2.1.1. Benefícios do brincar na infância

Nos séculos XVIII e XIX, época em que as escolas iniciais de educação infantil começaram a ser introduzidas na Europa Ocidental, o brincar não era considerado imprescindível na educação das crianças (Smith, 2006). Porém, atualmente, verifica-se também que o brincar tem perdido destaque nos meios educativos uma vez que se encontra “reduzido às pausas entre tarefas educacionais destinadas a promover a precocidade e competências competitivas” (Coelho & Vale, 2017, p.319).

O conceito de brincar encontra-se, intrinsecamente, relacionado com diversão, exploração, imaginação, aprendizagem e também criatividade. Inúmeros autores defendem que as crianças ao brincarem, representam o Mundo à sua volta, imitam situações do seu quotidiano e reinventam ou constroem situações através da sua imaginação. Salomão; Martini & Jordão (2007) corroboram, afirmando que “brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.” (p.12).

A aprendizagem está implícita nas brincadeiras das crianças uma vez que são nestes momentos satisfatórios que imaginam, constroem e aprendem. Moyles (2002) afirma que o “brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.” (p.21). Também Oliveira (1985, citado por Salomão; Martini & Jordão, 2007), defende que a aprendizagem proporcionada através das brincadeiras é considerada espontânea e natural. Sendo as brincadeiras promotoras de alegria para as crianças, surgem diversas aprendizagens através das mesmas (Dallabona & Mendes, 2004).

É através do brincar que é possível compreender-se os processos de desenvolvimento da criança uma vez que este é um comportamento indicativo de desenvolvimento. Vygotsky (1991) afirma mesmo que é através da brincadeira que se criam saltos

qualitativos tanto no desenvolvimento como na aprendizagem da criança. Por sua vez, também outros autores, como Sluckin (1981), Friedmann (1996) e Bjorklund e Pellegrini (2000) destacam a importância da brincadeira e a sua importante funcionalidade no desenvolvimento infantil. Segundo diversos investigadores, é a brincar que tanto a criatividade como a imaginação são desenvolvidas (Smith, 2006). Silva e Sarmento (2017) reforçam esta ideia afirmando que durante a brincadeira são expandidas as capacidades de: concentração, inteligência, atenção, raciocínio, sentido crítico e o desenvolvimento da linguagem. É portanto mediante as brincadeiras que a criança consegue desenvolver diversas competências ao nível físico, cognitivo, afetivo e social.

Torna-se importante realçar este último aspeto, que o brincar assume especial importância na socialização das crianças. É no contacto que estabelecem com os demais e com o contexto que a rodeia que tanto a partilha, como a cooperação, a comunicação e a autonomia são desenvolvidas.

O tempo destinado ao brincar serve também para a criança desenvolver a tomada de decisões, fazendo assim escolhas sobre o que pretende fazer nesse mesmo tempo (Ferland, 2006). Em diversas instituições, o tempo destinado a brincadeira está, progressivamente, a deixar de fazer parte da rotina optando-se, como substituição, por atividades direcionadas pelo adulto (Papalia; Olds & Feldman, 2009). No entanto, de forma a contrariar esta tendência, os educadores de infância devem introduzir, com regularidade, o brincar uma vez que as potencialidades inerentes às diversas brincadeiras são vastas, como acabámos de referir.

2.1.2. A evolução do brincar e do brinquedo

O brincar e o brinquedo estiveram desde sempre presentes na vida das crianças. Primordialmente, era preciso pouco para brincar. Repara-se que as crianças construíam os seus próprios brinquedos entre si, conforme os seus momentos de brincadeiras e envolvendo-se na construção dos mesmos, desenvolvendo assim um processo de aprendizagem e simultaneamente de entretenimento.

Até à revolução industrial só as crianças provenientes de uma classe social mais elevada é que conseguiam ter brinquedos considerados mais bonitos e em grande quantidade. As famílias com menor poder económico tinham que, obrigatoriamente, dar largas à imaginação face à construção dos mesmos. Por exemplo, de um par de meias fazia-se uma bola, através de canas um apito, ou de restos de trapos e de lã uma boneca.

Atualmente, constata-se que existe um aumento do número de brinquedos, de diversas marcas, no mercado e consequentemente a preços mais acessíveis a todas as classes sociais existentes (Lira & Rubio, 2014).

A indústria dos brinquedos começou a atingir elevadas proporções a partir do século XVIII, quando a revolução industrial atingiu mudanças bastante significativas aos níveis sociais, económicos e técnicos. Os brinquedos industrializados começam a ser produzidos em série, com o intuito de venda massiva.

Atualmente, verifica-se avanços bastante significativos tanto a nível técnico como tecnológico que permitem à indústria de brinquedos um elevado crescimento e uma oferta mais variada. João Amado (2014) caracteriza estes mesmos brinquedos afirmando que são “brinquedos de origem muito recente, fruto da globalização e sujeitos a uma evolução tão vertiginosa que nem dá tempo para se constituírem numa tradição nem deixarem marca na memória de um grupo cultural específico” (p.171). Os brinquedos industrializados pretendem, portanto, dar uma resposta eficaz a uma sociedade cada vez mais consumista lançado, por vezes, diversas versões do mesmo modelo. Estes brinquedos são também devidamente publicitados para conseguirem atrair a atenção das crianças.

Verifica-se que nos dias de hoje as brincadeiras são, maioritariamente, ditadas pelos brinquedos que as crianças possuem. Estes brinquedos foram, por sua vez, construídos por adultos prevendo uma intencionalidade e estagnando a criatividade das crianças. Estas querem cada vez mais brinquedos não os utilizando para brincar, não os explorando e não lhes atribuindo assim o devido significado tal como corrobora Almeida (2003, citado por Lira & Rubio, 2014).

No entanto, torna-se ainda importante ressaltar que as mudanças que ocorrem nas brincadeiras das crianças, ao longo dos últimos anos, devem-se igualmente a outros aspetos não se cingindo somente aos brinquedos. Na perspetiva de Ferland (2006), as mudanças mais significativas devem-se, para além de outros aspetos, ao facto de os pais protegerem demasiado os seus filhos, não os deixando explorar ao seu redor com receio que as diversas situações, que dão origem à brincadeira, coloquem a vida das crianças em risco. Também (Lira & Rubio 2014) apontam outros aspetos igualmente importantes face a esta temática: a insegurança sentida nas ruas e consequentemente a diminuição dos

espaços de brincadeira e o avanço da tecnologia que consequentemente contribui para a diminuição de brincadeiras em grupo.

2.1.3. Papel do Educador de Infância no brincar

As relações que se estabelecem entre um educador de infância e as crianças são fundamentais para as aprendizagens das mesmas. Uma das funções de um educador é, à medida que a criança se vai desenvolvendo, ajudar a otimizar as brincadeiras estabelecidas de forma a que se tornem progressivamente mais complexas, permitindo assim a expansão dos diversos conhecimentos.

Neste âmbito, o educador de infância ao interagir no processo de construção dos diversos conhecimentos das crianças através das brincadeiras, é considerado um membro participativo e mediador deste processo. Kitson (2006) afirma mesmo que o educador de infância, ao participar no brincar, oferece à criança um modelo de comportamento e introduz uma variedade de desafios.

O educador possui um papel crucial na interação com as crianças enquanto estas brincam sendo as atitudes que possui, face às brincadeiras, um dos aspetos mais relevantes. Segundo Alward (2013), os educadores devem respeitar as opções que as crianças tomam, relativamente às brincadeiras que desejam realizar. Devem intervir nas suas brincadeiras, ainda que esporadicamente, de modo a auxiliarem as crianças a desenvolver as suas capacidades tanto de comunicação como de imaginação.

As conceções de Vygotsky demonstram a forma como o educador de infância deverá apoiar o brincar. Referem que é importante deixar espaço para as brincadeiras livres mas também para a estruturação do brincar de forma adequada ao desenvolvimento de cada criança (Smith, 2016, p.37). É importante que o educador participe nas brincadeiras das crianças e Portugal (2000) afirma isto mesmo, referenciando e distinguindo dois tipos de adultos: o *playmate* que é o que brinca e se envolve nas brincadeiras desempenhadas pelas crianças, valorizando-as e por sua vez o adulto *caremake* que apenas proporciona às crianças um espaço para se realizarem as brincadeiras, não participando nas mesmas.

Para a mesma autora, a criança necessita de perceber que o adulto está envolvido nas suas brincadeiras uma vez que isto implica que o mesmo esteja interessado nas suas descobertas e nas explorações que realiza. Desta forma, as crianças sentem-se seguras e podem prosseguir o seu desenvolvimento, de forma harmoniosa. A aproximação, do

educador e da criança, permite que o espaço, que separa o mundo da criança do mundo do adulto, seja diminuído.

Todavia, apesar do adulto poder participar nas brincadeiras das crianças, não se deve sobrepor às intenções das mesmas uma vez que as suas intervenções poderão influenciar o percurso natural da brincadeira. Somente ao observar as crianças, o educador conseguirá compreender o porquê das suas ações e estes momentos, por sua vez, assumem-se também bastante importantes para as crianças uma vez que “são das poucas ocasiões em que elas podem ter a sua atenção positiva sem terem uma série de regras e restrições a limitá-las” (Gaspar, 2010, citado por Santos 2015, p.23). É importante que o educador proporcione situações em que não sejam impostas regras, deixando as crianças definirem aquilo que pretendem explorar.

A observação permite também que o educador conheça cada criança e os seus interesses e conseqüentemente elabore diversas propostas educativas que permitam enriquecer o brincar. Com efeito, “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar - ou não - é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Lesley Abbot, citado em por Dulce Ferreira, 2010, p. 12).

Por sua vez, deverá ser salientada a ideia de que o brincar deverá ser usado como um meio de aproximação, para além de criança-criança também entre adulto-criança. Fromberg (1987, citado por Hohmann e Weikart, 2009) defende inclusive que durante as brincadeiras "é preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão, quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma acção inesperada ou uma qualquer alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência" (p.88).

Para que o brincar seja estimulante e envolva a criança, torna-se necessário que o educador conceba um ambiente com materiais diversificados, que encoraje os interesses das crianças, incentivando-as e desafiando-as na descoberta. Portanto, o educador não deverá restringir a quantidade e diversidade de materiais de forma a que a criatividade, a exploração e a imaginação sejam fomentadas.

No entanto, para que o brincar seja visto como uma forma de aprendizagem e conseqüentemente de desenvolvimento, os educadores de infância deverão justificar por meio das suas práticas, o porquê do brincar ser um meio de evolução e de aprendizagens relevantes. É importante que, para além da restante comunidade educativa, sobretudo, os pais, percebam a importância e os contributos do brincar para o desenvolvimento dos seus

educandos “os momentos de brincadeira não são uma forma de ocupar o tempo, mas sim contributos significativos para o desenvolvimento dos seus filhos” (Ferreira, 2010, p. 12).

2.1.4. Tipos de brincar

A criança ao longo do seu desenvolvimento evolui nas suas brincadeiras, ou seja, nas diferentes fases da sua vida expressa-se, comunica e relaciona-se com o ambiente sociocultural de forma diferente (Queiroz et al., 2006).

Durante a infância a criança explora diferentes tipos de brincadeiras, sendo possível categorizá-las de duas formas distintas: livres quando a criança tem a oportunidade de escolher livremente o tipo de brincadeira que pretende realizar bem como a vai realizar e ainda as brincadeiras estruturadas em que são existentes regras que deverão ser cumpridas. No entanto, sejam livres ou estruturadas, é possível categorizar-se os diferentes tipos de brincadeiras. Para Piaget (1951), (referido em Smith, 2006), existem três tipos:

1. Brincar prático- Diz respeito ao brincar sensoriomotor e exploratório, que acontece quando a criança descobre objetos através do manuseamento, da exploração bem como experimentação dos mesmos.
2. Brincar simbólico- Intitulado também “faz de conta”/sócio dramático onde as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças são baseadas nas experiências de vida ou na ficção. Através da imitação a criança desempenha o papel de outra pessoa ou realiza uma ação.
3. Jogos com regras- Aqueles em que existem regras pré estabelecidas durante o decorrer das atividades. No entanto, Smilansky, 1968, (referido em Smith, 2006) altera esta proposta feita por Piaget e acrescenta um 4 tipo de brincadeira denominada de brincar construtivo. Neste o principal objetivo é a criação e a construção de algo através do manuseamento de objetos. Neste tipo de brincadeira realça-se o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos e a criança através dos mesmos desenvolve diversos tipos de habilidades (por exemplo: a motricidade fina e/ou grossa).

Considerando esta categorização do brincar, a observação desses atos permite obter informações sobre a criança (Casby, 2003), acerca das suas necessidades, bem como o nível de desenvolvimento (Rolim et al., 2008; Cordazzo, Westphal, Tagliari & Vieira, 2008) e as suas características (Cordazzo et al., 2008). Para além disso, possibilita

conhecer a cultura e compreender os comportamentos das crianças, permitindo adequar melhor as práticas pedagógicas (Rolim et al., 2008) e promover o seu bem-estar e desenvolvimento (Cordazzo et al., 2008).

3. Organização e importância dos espaços educativos

A forma como o espaço se encontra organizado “interfere no mundo das interações das crianças” (Kishimoto, 2009, p.459). É possível afirmar que a organização do espaço, contribui para o desenvolvimento social das crianças uma vez que cria, consequentemente, diversas possibilidades interação das crianças. Lino (2013) assume que os diferentes espaços deverão “permitir a realização de experiências individuais e em grupo e, assim, assegurar a dimensão individual e social da aprendizagem” (p. 72). Importa salientar que o conhecimento do espaço existente e as possibilidades inerentes ao mesmo desenvolvem o sentido de autonomia das crianças e por isso mesmo é importante que as mesmas percebam como está organizado e como poderá ser utilizado.

A organização dos espaços encontra-se diretamente relacionado com a organização do ambiente educativo, um tipo de organização que se assume mais complexa. Assim sendo, este tipo de organização contém quatro dimensões: a temporal, relacional, funcional e física.

Detalhadamente, a dimensão temporal relaciona-se com a organização do tempo utilizado nos diferentes espaços disponibilizados às crianças. A dimensão relacional refere-se às relações estabelecidas pelas crianças num determinado espaço com os seus pares, em pequeno ou grande grupo e ainda com o adulto. Seguidamente, a dimensão funcional diz respeito às variadas funções que um espaço pode assumir, por exemplo, a área do tapete poderá servir para uma conversa de grande grupo ou para construções. Por fim, a dimensão física é a organização dos vários objetos no espaço, tendo como exemplo os materiais ou o mobiliário presente no ambiente educativo da criança. (Formeiro, 1998).

A forma como os materiais, os brinquedos e o mobiliário estão dispostos no ambiente educativo, permite a promoção de escolha das crianças no sentido de poderem escolher o que vão usar, como vão usar, onde vão usar e com quem vão usar (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85). Ferreira, (2004), concorda que a organização do ambiente educativo “caracteriza e descreve literalmente o tipo de atividades que ali se pode ou deve desenvolver” (p.84).

O educador de infância, enquanto agente educativo, deverá proporcionar um ambiente qualitativo e isto implica que a organização proporcione às crianças, momentos de brincadeira livre que permitam “explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Dependendo da organização do ambiente a criança “poderá encontrar atividades desafiadoras, onde é ativa; ou desestimulantes, onde não se sente incentivada a participar” (Oliveira, citado por Dantas e Ribeiro, 2010, p.8). Desta forma, afirma-se que a organização adequada do espaço é bastante importante de forma a que as brincadeiras sejam, verdadeiramente, estimulantes para as crianças. Quanto mais estimulantes forem os espaços e os materiais oferecidos às crianças, mais desenvolvidas serão as suas brincadeiras e enriquecedoras serão as diversas aprendizagens.

4. Materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados

Precocemente, as crianças demonstram curiosidade em experimentar, explorar e conhecer o mundo que as rodeia procurando compreendê-lo, tal como corrobora Sousa (2003) “...a criança é curiosa por natureza, deseja conhecer, gosta de explorar, é naturalmente aventureira, desejando ardentemente ter experiências novas e diferentes. A criança sente necessidade imperiosa de descobrir, de investigar, de explorar, de realizar, de experimentar” (p. 140).

Consideradas exploradoras inatas, as crianças adquirem o seu conhecimento através da ação. É mediante os seus sentidos e a interação que realizam com os materiais que se envolvem ativamente com o meio em que estão inseridas. Powell (1991, citado por Post & Howmann, 2003) refere inclusivamente que “as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias” (p.1).

Deste modo, considera-se crucial que, nos contextos educativos, as crianças tenham acesso a diferentes estímulos que contribuirão progressivamente para a construção do seu conhecimento (Arribas, 2004). Assim sendo, no espaço pedagógico, o educador de infância deve conter materiais e objetos não só diversificados como estimulantes para as crianças criarem, inventarem, construírem, transformarem e imaginarem. Arribas (2004) corrobora, salientando que “os materiais servirão de apoio no processo ensino-aprendizagem e deverão possibilitar à criança aquelas ações que lhe permitam mover-se,

observar, criar, imaginar, analisar, comparar, comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, crianças e adultos do contexto escolar” (p. 354).

Assim sendo, uma vez que é fundamental que o educador disponibilize espaços e materiais estimulantes, que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, a oferta de materiais semiestruturados e não estruturados será certamente valorizada pelas crianças e irá contribuir para o seu crescimento cognitivo, físico e social. Silva e Sarmento (2017) defendem que “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo” (p.43). Spodek e Saracho (1998) afirmam que os materiais pedagógicos úteis não têm que ser necessariamente comprados.

Sossela, Sager, Pahim e Marcolin (2012) abordam o conceito de “brinquedo sucata”, que engloba todo o tipo de materiais que possam ser reaproveitados ou reinventados pelas crianças durante as suas brincadeiras. Os autores acreditam que a manipulação destes materiais impulsionam o desenvolvimento das mesmas. Estes autores citam ainda Mafro et al. (2001) e Santos (2017) que explicam que os “brinquedos sucata” despertam o interesse das crianças, atenção, e envolvimento, uma vez que entendem que este tipo de materiais podem ser facilmente explorados e reconstruídos, proporcionando diversas experiências sensoriais.

Os materiais dividem-se em três categorias distintas: materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados, sendo que estes dois últimos são o mote para o presente relatório final.

Detalhadamente, os materiais estruturados são construídos com uma finalidade definida e são caracterizados como sendo pouco versáteis uma vez que as suas funções são previamente definidas quando construídos. Neste tipo de materiais, o uso está “subjacente à sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente pelo menos um fim educativo.” (Ribeiro, 1995, p.6). Deste modo, estes materiais apresentam uma finalidade pré-concebida, que limita a ação da criança, uma vez que, na sua exploração se vai reger pela “regra” de uso do material. Repare-se que os “(...) brinquedos oferecidos no mercado atual acabam por limitar o brincar da criança ao dizerem como ela deve brincar, ou até mesmo, não é exagerado dizer que, o brinquedo muitas vezes brinca sozinho, basta à criança apertar um botão” (Bordin, Souza, & Kunz, 2014, p. 2). Como exemplos destes tipos de materiais, surge um carro de brincar ou um puzzle.

Por sua vez, os materiais semiestruturados apresentam características pré-fabricadas no entanto não possuem uma finalidade e por isso contêm a vantagem de alargar as diversas possibilidades de exploração. Este tipo de materiais estão presentes no quotidiano das crianças e embora se julgue ter apenas uma finalidade, é possível atribuí-lhes diferentes significados daqueles já pré-definidos. Por exemplo, uma caixa de cartão que embora esteja destinada à função de armazenamento pode ser utilizada para construir ou desenhar. Torna-se ainda importante realçar que neste tipo de materiais, o adulto não deverá ditar regras nem limitar a exploração das crianças.

Os materiais não estruturados caracterizam-se por não apresentarem uma finalidade, são versáteis porque não possuem um objetivo definido e mediante a sua utilização poderão ter distintas interpretações. Segundo Post e Hohmann (2003, p. 115), são “objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo, pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p.115). Estes materiais são objetos que encontramos ao dispor no quotidiano, como por exemplo: paus que poderão ser utilizados para decorar ou construir algo. Botas (2008) categoriza este tipo de materiais “como aqueles que ao serem concebidos não corporizam estruturas e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo do seu uso da criatividade” (p.27). Por sua vez Guerra (2013) designa-os de “materiais não convencionais” (p.133), referindo-se a materiais que são idealizados sem qualquer fim pedagógico, ou seja, não têm uma funcionalidade predeterminada por não possuírem estruturas que conduzam a uma determinada função.

Ainda segundo Meirelles e Horn (2017), os materiais não estruturados são definidos como “utensílios variados que, com as intervenções das crianças, se transformam em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas, ampliando as possibilidades de criação. Não são brinquedos industrializados que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis” (p. 72). Nesta linha de pensamento, também Talbot e Frost (1989, citado por Hohmann & Weikart, 2009) consideram que os materiais não estruturados dão oportunidade à criança de decidir o que quer e o que pode fazer com eles (p. 161).

4.1. Potencialidades dos materiais semiestruturados e não estruturados

Para a promoção de diversas aprendizagens, um educador de infância não necessita somente de disponibilizar materiais estruturados. Assim sendo, deve criar oportunidades para que as crianças contactem com materiais semiestruturados e não estruturados uma vez que estes também se podem assumir como didáticos e pedagógicos para as crianças. Flores e Vieira (2015) concordam com esta ideia, afirmando que este tipo de materiais proporcionam ferramentas que auxiliam na dinamização de atividades desafiadoras para as crianças e as permite envolver de forma interessada.

Os materiais semiestruturados e não estruturados permitem que as crianças explorem e criem, a partir de materiais simples do seu quotidiano. Diversas vezes, estes materiais são colocados no lixo sem lhes ser dada a devida importância face às diversas potencialidades que poderão desenvolver. Ao brincarem e manipularem estes materiais, as crianças aprendem novas formas de pensar e desenvolvem o seu pensamento de forma criativa. Assim sendo, Kishimoto (2010), refere que este tipo de materiais “desenvolve o sentido estético e a criatividade porque a criança lhes dá o formato que quer, expressando sua forma de ver o mundo” (p. 10).

Flores e Vieira (2015) reconhecem que os materiais não estruturados e semiestruturados podem proporcionar ao educador uma base para que este dinamize atividades desafiantes promovendo um maior envolvimento das crianças e estimulando uma postura de investigação, levando-as a construir e reconstruir o seu próprio conhecimento.

Segundo diversos autores, brincar com este tipo de materiais proporciona inúmeras possibilidades de exploração, experimentação e interações criativas. Isto permite inúmeras experiências lúdicas uma vez que as crianças têm a liberdade de explorar, manusear, manipular, mover e combinar diversos objetos (Casey & Robertson, 2016; McClintic, 2014; Stroobants, 2020).

Os materiais semiestruturados e não estruturados requerem que a criança adquira “uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir o uso que lhe deve dar” (Ferland, 2006, p.124). Neste sentido, McClintic (2014) refere que este tipo de materiais fornecem às crianças diversas opções para imaginar e transformar os objetos no que elas desejarem, desde que os materiais sejam convidativos para as crianças. Fornecer uma variedade de materiais versáteis às crianças faz com que elas explorem e manipulem

materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento (Post & Hohmann 2011, p.115).Stroobants (2020) expandiu o conjunto de vantagens e afirma que estes materiais fomentam a independência, a responsabilidade, a autorregulação e a cooperação das crianças. Além disso, a sua utilização acarreta valores relacionados com a educação ambiental (Zabalza, 1998).

Repare-se que o reaproveitamento e o uso destes materiais consciencializa as crianças para um mundo ecológico uma vez que transformam o que é deitado fora, em experiências estimulantes. Em concordância com esta linha de pensamento, Zabalza (1998) refere que “a utilização de materiais descartáveis (...), ou do meio ambiente (...) para a realização de diversas atividades também traz implícitos valores relacionados com a educação ambiental e a educação para o consumo, além de desenvolver a criatividade para a procura de novas alternativas no uso educativo de materiais concebidos inicialmente para outros fins.” (p. 239)

Para além das diversas vantagens já mencionadas, Leichter-Saxby (2015) acrescentam que os materiais semiestruturados e não estruturados são de custo mais baixo ou gratuitos o que permite que as crianças tenham à sua disposição uma variedade de objetos polivalentes e diversificados que podem utilizar consoante a sua criatividade uma vez que se tratam de objetos flexíveis e ajustáveis às suas ideias. Por esta razão, esses mesmos materiais não perdem a sua atratividade ao longo do tempo e incentivam a brincadeira cooperativa e a socialização (Casey & Robertson, 2016).

Seloglovsky e Daly (2022) encontram nos materiais semiestruturados e não estruturados “... oportunidade para o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, pois as crianças são capazes de conceber ideias sobre diferenças e semelhanças, de apreciar melhor a diversidade. Por outras palavras, quanto mais as crianças brincam com as peças soltas, mais desenvolvem competências de pensamento que irão ajudar a compreender diferenças e semelhanças dado que as crianças podem manipular e modificar o que fizeram com elas.” (p.9).

É possível concluir que é fundamental proporcionar inúmeras experiências de descoberta, interação e exploração de materiais semiestruturados e não estruturados. A partir da manipulação destes diversos materiais, as crianças têm oportunidade de atribuir novas formas e dinâmicas, transformando-os em novos brinquedos, que “utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, ativam níveis elevados de imaginação e criatividade”

(Vale, 2013, p. 13). Goldschmied e Jackson (2006) referem ainda que “um dos aspectos atraentes e criativos desses materiais variados está na infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de qualquer pessoa” (p. 159). Se o educador observar com atenção, brincar com objetos de utilização aberta pode tornar visíveis os interesses e as capacidades das crianças.

5. Ímpeto exploratório

Antes de mais, segundo as Orientações Pedagógicas para a creche, “O desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de perceber e ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência.” (p.20). A criança já tem em si desperto, o sentido de curiosidade. Para si, descobrir algo novo, descobrir ainda mais, retirar as suas próprias conclusões, ter efeito sobre algo, torna-se prazeroso.

Sendo intrinsecamente curiosas com aquilo que as rodeia, as crianças aprendem porque estão predispostas para a ação e assim sendo vão surgindo situações que desencadeiam tanto a exploração como a descoberta do mundo.

Importa realçar que nos momentos de exploração, os materiais devem estar acessíveis às crianças para que possam fazer escolhas sobre aquilo que lhes interessa explorar, superando assim diversos desafios e objetivos. É através da exploração que as crianças começam a ter consciência sobre o seu corpo, controlando-o e desenvolvendo a manipulação, a coordenação e o equilíbrio. Salienta-se ainda que as crianças “precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam” (Williams et al., 2003, p.31).

6. Jogo simbólico

O jogo simbólico é “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (OCEPE, 2016, p.52).

O brincar é considerado intrínseco à criança, iniciando-se desde os primeiros meses de vida. Segundo Sarmiento (2018), é através do brincar que a criança desenvolve as competências de autorregulação e autoexpressão que permitem desenvolver competências motoras, sensoriais, socio-afetivas e cognitivas.

Manson (2002) cita John Locke afirmando que: "... o jogo é tão necessário quanto o trabalho e a alimentação: ora, como não há jogos sem prazer e como, frequentemente, este depende mais da fantasia do que da razão, deveis não só permitir que as crianças brinquem, como também que o possam fazer como bem entenderem, desde que seja de forma inocente" (p.165).

Para Garvey (1979), "a atividade simbólica ou representativa é o segundo tipo que predomina depois dos dois anos até cerca dos seis. Durante este período a criança adquire a capacidade de codificar a sua experiência em símbolos, as imagens dos factos podem ser recordadas", significando assim que a criança utiliza esses símbolos, organiza-os para depois os poder fazer de conta.

Vygotsky (1999) também atribui grande importância ao papel da imaginação e a sua relação com a atividade criadora. Os processos de criação da criança são observáveis principalmente nos seus jogos, porque no jogo ela reproduz muito mais do que aquilo que viu.

"Todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo de criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança."

Vygotsky (1999, p.12)

No jogo simbólico, o brinquedo assume vários papéis consoante a interpretação que a criança pretende dar à sua brincadeira. Para Bandet (1973), a criança faz corresponder momentos do seu meio ambiente e os seus brinquedos ajudam-na a descobrir melhor o meio envolvente que a rodeia e saber quais os papéis que pode ou não assumir nele.

O jogo simbólico permite uma maior perceção da evolução das crianças, é através da observação que o educador faz dos comportamentos e atitudes que elas

apresentam nesse momento. É, por isso, que no jogo do faz-de-conta deve ser atribuída importância, tanto pelo seu desenvolvimento das capacidades da criança como também para o educador poder acompanhar a sua evolução.

Capítulo II

2. Problemática e Metodologia

O presente capítulo tem como finalidade salientar a relevância do tema de investigação, tendo em consideração os objetivos já previamente definidos. Assim sendo, inicia-se a apresentação e a importância da problemática em estudo e a caracterização dos seus participantes. Posteriormente, são mencionados os instrumentos, os procedimentos bem como o período da recolha de dados. Finalmente, descreve-se a análise dos dados recolhidos.

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Diversos teóricos que se dedicam ao estudo do brincar reconhecem a sua importância para o desenvolvimento harmonioso das crianças. Segundo Ferland (2006) priorizamos a rapidez, o desempenho, a competição e o êxito. Assim sendo, estas pressões também influenciam diversos pais que anseiam que os seus filhos se desenvolvam rapidamente e realizem inúmeras aprendizagens diversas vezes precocemente. Consequentemente, o brincar tem sido desvalorizado em detrimento de outras atividades escolarizadas, sendo encarado apenas como um passatempo ou como uma forma de entreter as crianças enquanto não se realiza uma atividade direcionada, uma atividade caracterizada como mais “escolarizada”.

Tal como o brincar, também os materiais/brinquedos que são proporcionados às crianças têm sofrido várias alterações bastante significativas, tornando-se cada vez mais estruturados uma vez que para além de transmitirem uma maior segurança aos pais, estes também acreditam que quanto mais precocemente os seus filhos realizarem aprendizagens consideradas mais inteligentes, mais preparados para o futuro estarão (Ferland, 2006).

Outra das motivações para o presente tema de investigação prende-se com o facto de, em todos os estágios académicos da investigadora (Curso profissional na área de educação de infância, CTESP, Licenciatura e atualmente Mestrado) a prática de ensino

supervisionada não ter contemplado a oferta de materiais semiestruturados e não estruturados às crianças. Assim sendo, tive curiosidade em perceber qual a reação das crianças quando confrontadas com este tipo de materiais para com eles brincarem.

O interesse pela temática advém também da observação de uma das brincadeiras de três crianças, em contexto de estágio, que manifestaram um grande envolvimento em brincar com uma caixa de um eletrodoméstico, imaginando que se tratava de um hospital das suas bonecas. Ou até mesmo, de no exterior da instituição, duas crianças se reunirem à volta de um pequeno buraco de terra e mexendo as diversas folhas que nele lá se encontravam com diversos paus (imitando colheres) ofereciam-me “comida” imaginando assim que as folhas seriam então a comida.

Para além destes fatores, também o facto de, na sala de atividades do estágio curricular, não existir este tipo de materiais adensou o interesse pela temática abordada. As crianças só usufruíam de brinquedos comercializados de plástico ou madeira, ou seja, brinquedos considerados estruturados. Assim sendo, o principal objetivo foi criar oportunidades às crianças que permitissem a manipulação de materiais versáteis “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo” (Post & Hohmann, 2003, p. 115), possibilitando o desenvolvimento da criatividade.

A prática pedagógica do educador de infância tem que conter intencionalidade educativa porque é desta forma que se atribui um sentido aquilo que se planeia. Uma vez que não existe um currículo já estabelecido, o educador tem a oportunidade de o construir consoante o contexto em que está inserido e de acordo com as necessidades e interesses das crianças. O currículo é “determinado pelas interações e diálogos que se estabelecem no quotidiano educativo entre as crianças, os professores e o ambiente físico e social em que estão integrados” (Lino, 2013, p. 129).

Assim sendo, indo ao encontro desta conceção e defensora de uma criança cidadã “competente, curiosa, aventureira, que interage e se relaciona, brinca, que se expressa com linguagens múltiplas e é merecedora do respeito dos adultos que consideram positivamente os seus pensamentos e ideias sobre o mundo, a sua forma de se expressar (...)” (Santos, 2018, p. 166), elaborou-se um projeto de intervenção pedagógica sustentado pela observação, o registo e a reflexão da identificação dos interesses e das necessidades do grupo de crianças em contexto de estágio curricular em creche.

O âmbito da presente investigação está delimitado à educação em creche, concretamente a crianças que se encontram na faixa etária dos 2 anos, onde se procurou responder às seguintes questões:

1. Quais os tipos de brincadeiras que surgem a partir do brincar com materiais semi estruturados e não estruturados?
2. Que possibilidades de exploração surgem quando se disponibilizam às crianças materiais semiestruturados e não estruturados?
3. Quais os domínios de aprendizagem que se identificam no brincar das crianças com materiais semi estruturados e não estruturados?

Máximo-Esteves (2008) afirma que as questões de investigação deixam antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também são o ponto de partida para conduzir qualquer investigação.

De acordo com as questões enumeradas anteriormente, foram delineados objetivos específicos para a realização do projeto, nomeadamente: promover a exploração de materiais semiestruturados e não estruturados pelas crianças; reconhecer os domínios presentes no brincar das crianças com materiais semiestruturados e não estruturados; compreender o tipo de brincadeiras que surgem a partir do brincar com os materiais semiestruturados e não estruturados e ainda identificar as possibilidades e os significados que são atribuídos pelas crianças aos materiais semiestruturados e não estruturados que se encontram à sua disposição.

2.2. Paradigma

O percurso metodológico realizado no âmbito da ação pedagógica, desenvolvida em contexto de creche, tem por base uma metodologia de cariz qualitativo, com características do tipo investigação-ação. O que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. A partir da investigação há uma ação que visa a transformação da realidade, e consequentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da ação (Hugon & Seibel, 1988), citados por Barbier, 1996).

2.3. Proposta de Intervenção

Numa primeira fase, surgiu a necessidade de reunir com a educadora de infância cooperante de modo a apresentar a temática da investigação bem como os objetivos estabelecidos. Em conjunto, definimos as diversas propostas de intervenção, apresentadas posteriormente, de modo a irem ao encontro das diversas temáticas já planificadas pela educadora de infância para o grupo de crianças alvo.

Depois de obter o parecer positivo por parte da educadora de infância, foram estipulados dias para as diversas intervenções, dois dias por semana uma vez que o estágio foi de curta duração (aproximadamente 1 mês). Para além das atividades propostas relacionadas com o presente relatório final, o objetivo era também conseguir observar a educadora nas atividades por si planificadas bem como sugerir e planificar outras intervenções não diretamente relacionadas com a temática.

É importante notar que o grupo de crianças não dispunha de qualquer contacto com materiais semiestruturados e não estruturados e a educadora de infância não dava primazia a estes materiais nas suas atividades planificadas. Assim sendo, os materiais semiestruturados e não estruturados eram dispostos por mim na sala, enquanto o grupo não estava presente e depois quando entravam novamente na sala encontravam os diversos materiais e iniciava-se a exploração. Isto permitiu promover o efeito surpresa nas crianças, excetuando numa das atividades (a atividade relacionada com as caixas) onde se iniciou a leitura de uma história “a caixa” e depois é que o grupo de crianças procedeu à sua exploração. Nestes momentos foram recolhidos dados que permitem dar suporte à investigação deste relatório final, referentes ao brincar dos vários elementos do grupo em interação com materiais semiestruturados e não estruturados.

É durante a exploração do grupo, com os materiais semiestruturados e não estruturados, que surgem conversas daquilo que está a ocorrer mas não indicações sobre como devem ou o que devem explorar uma vez que um dos objetivos pretendidos é cada criança explorar livremente os materiais e retirar-se as suas próprias conclusões disso mesmo.

Ao entrarem na sala e deparem-se com materiais novos e diversificados, as crianças exprimiram sensações de espanto, entusiasmo, curiosidade perante o que estavam a observar e imediatamente procediam à sua exploração.

Neste sentido, o planejamento definido para as diferentes atividades foi o seguinte:

- “As caixas”: Leitura do livro “A caixa” de Min Flyte e posterior exploração de diversas caixas de diferentes tamanhos e cores. Esta atividade surgiu após uma das crianças partilhar, anteriormente, com os colegas de sala uma caixa que despertou bastante o interesse das crianças durante a brincadeira, atribuindo-lhe diferentes significados.

- “As tampas”: Diversas tampas de diferentes cores e tamanhos à disposição das crianças.

- “Jornais”: As crianças possuíam o hábito de rasgar diversos papéis ao qual eram sempre repreendidas. Desta forma surge esta atividade no sentido de perceber aquando a sua exploração, o que fariam com os diversos papéis.

- “Metais”: Exploração de diferentes peças de metal: chuveiro; tubos de diferentes tamanhos; anilhas; chaves de caixa de tamanhos variados; tampas.

- “Rolos de papel”: Exploração de diferentes rolos de papel com distintas cores e tamanhos.

As atividades propostas que constituem a intervenção com este grupo de crianças teve a duração de um mês. Os materiais dispostos para a exploração livre das crianças eram dispostos quando as mesmas não se encontravam na sala: a educadora de infância referia-lhes que eu ia preparar uma atividade depois deslocavam-se para outra sala. Quando os materiais já estavam dispostos, as crianças voltavam para a sala e iniciava-se a exploração. Este procedimento foi adotado por forma de despertar a curiosidade das crianças. Salienta-se ainda que não existia nenhuma forma concreta de dispor os materiais, apenas visivelmente se tentava dispô-los de forma apelativa para as crianças (espalhando-os pela sala ou arrumando os restantes brinquedos para que isto não fosse uma forma de distração, por exemplo).

Durante a exploração a aluna estava ao nível das crianças, explorando e interagindo com as mesmas conforme os seus interesses. No final das explorações, caso alguma criança demonstra-se interesse por algum material poderia continuar a sua exploração e aqueles cujo o interesse não era demonstrado os materiais eram arrumados.

2.4. Metodologia de estudo

A metodologia da presente investigação centrou-se numa abordagem qualitativa. Um estudo orientado para este paradigma preocupa-se “com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos” que permitem interpretar essa realidade (Afonso, 2005, p.14). Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores que fazem uso desta abordagem tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, interessando-se pelo modo como os indivíduos dão sentido às suas vidas. Tratando-se de uma investigação qualitativa, os dados são recolhidos sob a forma de palavras ou imagens e não de números e, ainda, analisados de forma indutiva, ou seja, os investigadores não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (Silva & Sarmiento, 2017; Bogdan & Biklen, 1994; Gibbs, 2009) Mais especificamente, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49)

2.5. Participantes

A recolha de dados para esta investigação foi realizado durante o mês de Dezembro e Janeiro do ano letivo 2023/2024, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no distrito de Lisboa. Na investigação colaboram quinze crianças com 2 anos em valência da creche. A educadora de infância cooperante também participou na presente investigação como observadora.

De modo a salvaguardar os participantes, foi mantido o anonimato dos mesmos, recorrendo às iniciais dos seus nomes para indicar a sua participação.

2.5.1. Caracterização da instituição educativa

A prática pedagógica supervisionada, em creche, decorreu numa instituição particular de solidariedade social, situada na zona urbana da cidade de Lisboa e destina-se a crianças dos 3 meses aos 3 anos. No ano letivo 2023/2024, a creche tinha o total de 63 crianças que se distribuíam por quatro salas: sala dos bebés (5 aos 8 meses), sala dos primeiros passos (8 aos 12 meses), sala dos pequenos (12 aos 24 meses), sala dos grandes (24 aos 36 meses). Cada sala conta com a presença de 1 educadora de infância e 2 auxiliares de ação educativa. O horário de funcionamento da instituição está compreendido entre as 07h45 e as 19h15 de segunda a sexta-feira.

A instituição encontra-se num estado razoável de conservação, apresentando uma unidade física em “U” de um só piso, com acesso direto ao exterior em todas as salas. Ao centro das duas alas, existe um jardim arrelvado com equipamento lúdico infantil e todo o edifício é circundado por espaço verde. A configuração do edifício facilita a circulação entre as salas. As janelas e as portas em vidro refletem a luz natural e o acesso aos espaços verdes exteriores, ao recreio e a uma pequena horta. O espaço exterior constitui-se como um local “privilegiado para atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais” (ME, 2016, p. 29). O espaço exterior integrava um parque infantil que tinha uma grande afluência por parte de todas as crianças da instituição e uma horta pedagógica que era exclusivamente utilizada para atividades orientadas pelas educadoras. Evidencia-se que este espaço dispunha também de uma pequena área coberta onde continha triciclos, cozinha e duas casas de brincar.

2.5.2. Caracterização do grupo

A prática pedagógica foi desenvolvida na “sala verde” com um grupo constituído por 15 crianças (10 rapazes e 5 raparigas) que se encontram na faixa etária dos dois anos. Nenhuma criança possui necessidades específicas identificadas.

Torna-se fundamental caracterizar o grupo de crianças para se conseguir planificar e intervir de forma consciente e adaptada. De acordo com Silva et al (2016), existem vários fatores que influenciam o modo de funcionamento do grupo como “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades, ou a dimensão do grupo.” (p.30)

De forma geral, o grupo é autónomo, bastante participativo, comunicativo e estabelece relações interpessoais positivas. Trata-se de um grupo alegre que acolhe com bastante simpatia quem de novo entra na instituição. Aceitam com facilidade a intervenção de todos os adultos da sala.

É possível caracterizar o grupo como sendo autónomo uma vez que o mesmo é observável em atividades rotineiras como a alimentação. É participativo porque em todas as atividades demonstraram-se afincadamente ativos e interessados.

Salienta-se ainda a comunicação positiva uma vez que na “reunião” da manhã, onde a Educadora de Infância cooperante relata alguns episódios ou questiona-os, todos pretendem comunicar sobre algo do seu interesse. Depois, nas relações interpessoais

estabelecidas destaca-se a relação que estabelecem entre si, existindo naturalmente conflitos próprios da faixa etária (essencialmente na partilha de brinquedos). Estes conflitos, na sua maioria, têm que ser resolvidos por um adulto que esteja presente.

Nas sala as crianças davam preferência, durante as suas brincadeiras aos puzzles de encaixe de peças, à brincadeira com o tapete que continha uma pista nele desenhada e carros, às pistas de carro de madeira e ainda diversos instrumentos musicais presentes na sala (anexo I).

2.5.3. Organização do espaço da sala de atividades

No ambiente educativo, a forma como organizamos o espaço, o tempo e as crianças desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Uma sala organizada é um elemento essencial para criar um ambiente propício ao crescimento intelectual e emocional dos alunos. Cada detalhe, desde a disposição dos materiais até a gestão do tempo, contribui para as experiências de aprendizagem que proporcionamos. Esta afirmação é destacada na seguinte citação: “A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Ministério da Educação, 2016, p.16). Esta reflexão sublinha a importância de considerar cuidadosamente todos os aspetos do ambiente de aprendizagem. Ao criar um espaço onde as crianças se sintam seguras, estimuladas e livres para explorar, damos-lhes as ferramentas necessárias para um desenvolvimento harmonioso.

No que concerne à organização do espaço, a sala de atividades na qual realizei o estágio apresentava uma boa fonte de luz natural e artificial, dispunha de mobiliário adaptado ao tamanho das crianças, assim como oferecia materiais estruturados diversificados, seguros, acessíveis e adequados às necessidades e ao nível de desenvolvimento de cada membro do grupo.

Detalhadamente, a sala possui quatro mesas de trabalho com cadeiras que só são colocadas quando as atividades se realizam na mesa. Por norma, estão encostadas para que as crianças tenham mais espaço para brincar Não se encontra dividida por áreas.

Existem espaços definidos com brinquedos mas estes mesmos espaços são alterados quando a educadora de infância considera necessário.

Assim sendo, existe um espaço que contém uma casinha e uma mesa de brincar assim como um móvel, à altura das crianças, que possui bonecas. É existente um espelho com diversos vestidos e chapéus para as crianças poderem vestir. Existem dois armários cujo os brinquedos se encontram divididos em caixas e estão ao alcance das crianças (animais, carros, puzzles, brinquedos sonoros e livros). As partes mais altas destes armários, servem para guardar alguns materiais da educadora de infância (folhas, canetas e lápis de cor, tesouras, materiais de pintura, dossiers com informações, entre outros). Também existe um armário onde são guardadas as camas que são retiradas na hora da sesta das crianças para depois serem colocadas novamente.

2.6. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados podem ser entendidos como o conjunto de processos operativos que permitem recolher, descrever e compreender os dados empíricos, constituindo-se, este procedimento, como uma parte fundamental do processo de investigação (Sousa & Baptista, 2011).

No decorrer deste estudo, recorreu-se à observação direta/participante registada em notas de campo e ainda recolha de material através de fotografias com o objetivo de evidenciar alguns aspetos considerados pertinentes para documentar a investigação da presente temática.

2.6.1. Notas de campo

Ao longo do estudo optou-se por registar acontecimentos e interpretações observadas depois da sua ocorrência. A observação permite, por parte de quem observa, o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008). Ao integrar-se num grupo e na vida do mesmo o observador é considerado participante o que permite ao investigador ter uma perspetiva holística dos sujeitos e das problemáticas a serem estudadas (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Na investigação realizada, o registo dos dados da observação participante foi efetuado através de notas de campo e de registos multimédia.

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que esta forma de recolha de dados inclui relatos escritos relacionados com aquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa

no decurso da recolha de dados, onde se podem incluir registos descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (Spradley, 1980 in Máximo-Esteves, 2008). Estas notas podem ser produzidas enquanto ainda se está no campo ou logo após sair dele para registar palavras, frases ou ações fundamentais das pessoas em investigação (Gibbs, 2009).

2.6.2. Registos fotográficos

À semelhança das notas de campo, os registos fotográficos foram utilizados para auxiliar a observação. É possível afirmar que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para descrever o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

2.7. Procedimentos

Na realização do presente estudo, procedeu-se, numa primeira fase ao procedimento de recolha de dados e numa segunda fase ao tratamento e à análise desses mesmos dados obtidos.

2.7.1. Procedimentos de recolha de dados

O presente estudo contempla um total de cinco atividades envolvendo a aluna e um grupo de crianças na faixa etária de 2 anos de idade. A recolha de dados foi obtida através de uma câmara fotográfica que captura as intervenções das crianças face aos materiais semiestruturados e não estruturados. As fotografias procuram capturar as curiosidades, experiências e ideias no decorrer das atividades. No final de cada atividade proposta, a aluna transcreveu o que observou e vivenciou, obtendo assim um registo que possibilitou uma análise detalhada das reflexões posteriores às atividades.

2.7.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Para responder às questões de investigação analisou-se os registos fotográficos e as notas de campo. Foi realizada uma análise temática individual às cinco atividades desenvolvidas para posterior tratamento de dados. Detalhadamente, em cada atividade, respondeu-se às três questões de investigação.

Capítulo III

3. Resultados

3.1. Resultados da questão de investigação “Quais os tipos de brincadeiras que surgem a partir do brincar com materiais semi estruturados e não estruturados?”

Identificaram-se categorias de brincadeiras de acordo com Piaget (1951) (referido em Smith, 2006) uma vez que para o autor existem três tipos de brincar: 1) Brincar prático- Diz respeito ao brincar sensoriomotor e exploratório, que acontece quando a criança descobre objetos através do manuseamento, da exploração bem como experimentação dos mesmos. 2) Brincar simbólico- Intitulado também “faz de conta”/sócio dramático onde as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças são baseadas nas experiências de vida ou na ficção. Através da imitação a criança desempenha o papel de outra pessoa ou realiza uma ação e 3) Jogos com regras- Aqueles em que existem regras pré estabelecidas durante o decorrer das atividades. No entanto, Smilansky, 1968, (referido em Smith, 2006) altera esta proposta feita por Piaget e acrescenta um quarto tipo de brincadeira denominada de brincar construtivo. Neste o principal objetivo é a criação e a construção de algo através do manuseamento de objetos. Neste tipo de brincadeira realça-se o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos e a criança através dos mesmos desenvolve diversos tipos de habilidades (por exemplo: a motricidade fina e/ou grossa).

De forma a responder-se à primeira pergunta de investigação “Quais os tipos de brincadeiras que surgem a partir do brincar com materiais semiestruturados e não estruturados?” elaborou-se a tabela apresentada posteriormente categorizada pelos três tipos de brincar segundo os autores Piaget e Smilansky (Smith, 2006). Consequentemente, através dos registos fotográficos e das notas de campo, registou-se na tabela os tipos de brincadeiras que cada criança desenvolveu quando realizou cada uma das atividades planificadas e utilizou-se como orientador as OCEPE.

Crianças	Brincar Exploratório	Brincar Simbólico	Brincar Construtivo
C1	5	2	1
C2	4	-	1
C3	5	1	1
C4	4	-	2
C5	5	-	2
C6	5	1	1
C7	5	-	1
C8	5	1	2
C9	4	-	2
C10	5	1	2
C11	5	-	3
C12	4	1	1
C13	5	-	2
C14	5	-	3
C15	5	-	1
TOTAL	71	7	25

Tabela 1 - Tipos de brincar com materiais semiestruturados e não estruturados

Através da análise da tabela que apresenta o tipo de brincadeiras que os materiais (caixas, metais, rolos de papel e jornais) proporcionaram, é possível concluir que as brincadeiras de caráter exploratório obtiveram um lugar de destaque durante as atividades propostas ao grupo de crianças.

Repare-se que, por exemplo, na atividade relacionada com as caixas, o primeiro instinto das crianças foi abrir todas as caixas e posteriormente movimentá-las ou colocá-las a si própria dentro da caixa (figura 1).



Figura 1 - Brincar exploratório com as caixas: abertura, movimentar e colocarem-se dentro das mesmas

Também na atividade das tampas, as crianças abriam e fechavam aquelas possuíam esse “mecanismo” demonstrando maior interesse pelas mesmas em comparação com as demais. Numa fase inicial, observavam e manuseavam as diversas tampas voltando depois a colocá-las no chão (figura 2).



Figura 2 - Brincar exploratório com tampas: observação e manuseamento

Na atividade dos jornais, praticamente todas as crianças se dirigiram até ao tapete e começavam por observar as folhas de jornal e a manusear as mesmas. Depois atiravam novamente para o chão e rasgaram os jornais, atirando os pedaços de papel para o chão. Evidenciou-se também que as crianças visionavam as imagens presentes no jornal.

Na atividade dos metais, manuseavam os tubos e arrastavam-nos pelo chão. Inicialmente também observaram e manuseavam as restantes peças de metal. As crianças demonstravam curiosidade quando manuseavam as diferentes peças à sua disposição, olhando para as mesmas e atribuindo-lhes diversos significados, o que mostra que estes materiais promoveram a exploração dos mesmos por parte das crianças (figura 3).



Figura 3 - Brincar exploratório com peças de metal: manuseamento de diferentes peças e tubos para consequentemente os arrastarem

Na atividade dos rolos onde as crianças os manuseavam, colocavam em diversas partes do seu corpo e os tentavam encaixar uns nos outros (figura 4).



Figura 4 - Brincar exploratório com rolos de papel: manuseamento e encaixe

Da mesma forma, as crianças realizavam inúmeras experiências: na atividade das tampas encaixando-as umas nas outras ou formando filas (figura 5).



Figura 5 - Brincar exploratório com tampas: formação de fila e encaixe

As crianças que se envolviam em brincadeiras de construção, combinavam, manipulavam, encaixavam e separavam os materiais para criar algo. Ao tomarem estas iniciativas as crianças envolviam-se em variadas experiências de aprendizagem, pois durante estes momentos estavam a encaixar objetos e a separá-los. É importante notar que em todas as atividades propostas, as crianças numa fase inicial exploravam os objetos e posteriormente manipulavam-nos e atribuíam-lhes diversos significados. Tal como afirmam Hohmann & Weikarte (2004), “A evolução da brincadeira exploratória para a brincadeira construtiva pode ser descrita como uma progressão que vai da manipulação

de uma forma para a sua formação” (p.303). Repara-se por exemplo que na atividade dos jornais construímos chapéus ou na atividade das caixas construiu-se um comboio.

Segundo as OCEPE o brincar simbólico ou faz-de-conta é uma atividade espontânea que parte da iniciativa criança (...) em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados (ME, 2016, p. 55). Apesar do brincar simbólico ter sido menos observado nas diferentes atividades repara-se na seguinte nota de campo relacionada com a atividade dos metais que permite suportar esta perspetiva das OCEPE:

“Shhhh” (com o chuveiro na
mão, passando-o pela cabeça.
(C.3)

- O que estás a fazer?
(estagiária)

- Lavar a cabeça Tita. (C3)

Também nas restantes atividades observou-se o jogo simbólico: Repara-se que na atividade das caixas, as crianças formaram um comboio. Também na atividade dos metais ouve-se uma criança, que estava a pegar em duas tampas (uma amarela e outra vermelha de tamanhos iguais mas de formatos diferentes) a verbalizar repetidamente “é para apagar o fogo”. Verbalizava isto enquanto se movimentava pela sala.

3.2. Resultados da questão de investigação “Que possibilidades de exploração surgem quando se disponibilizam às crianças materiais semiestruturados e não estruturados colocados à sua disposição?”

É possível fazer algumas inferências no que concerne à forma como as crianças utilizaram os materiais colocados à sua disposição. Para o efeito, foi definida uma categoria intitulada “possibilidades atribuídas ao brincar com materiais semiestruturados e não estruturados”.

O conjunto de materiais semiestruturados e não estruturados não apresentava uma estrutura concreta, sendo a sua função determinada pelo uso que as crianças dão a estas objetos, manipulando-os e combinando-os. Esta ação das crianças em relação aos materiais de utilização aberta é enfatizada por Kishimoto (2010), onde a autora refere que brincar com este tipo de materiais permite desenvolver o sentido estético e a criatividade

porque a criança lhes dá o formato e o significado que quer, expressando, assim, a sua forma de ver o mundo (2010, p.10).

Mais pormenorizadamente, em relação às cinco atividades propostas, as crianças atribuíram aos diversos materiais disponibilizados, as seguintes possibilidades:

- Atividade “**Caixas**”- As crianças manipulam as caixas, abrindo as abas existentes nas mesmas (figura 6), movimentando-as pelo espaço, puxando-as com uma corda existente na sala (figura 7) ou colocando-as em fila formando um comboio (figura 8). Também entram e saem das mesmas. Colocaram também objetos nas caixas, nomeadamente bonecos existentes na sala (figura 9).



Figura 6 - Abertura das abas da caixa



Figura 7 - Caixa com corda



Figura 8 - Formação de um comboio com as caixas



Figura 9 - Um dos objetos dentro da caixa (boneco)

- Atividade “**Tampas**”- Observaram e manipularam as diferentes tampas, principalmente aquelas que tinham a função de abrir e fechar. Uma das crianças ao manipular uma das tampas de cor vermelha verbalizou que servia para “apagar o fogo”. As crianças agruparam as tampas por cores (figura 10), independentemente do seu formato ou tamanho. Verificou-se também que outras crianças encaixaram duas/três tampas umas nas outras (figura 11).

“Rapidamente o J. se dirigiu para junto de A. e tirou-lhe algumas tampas para as tentar colocar numa tampa maior”.

(Nota de campo)

Durante esta exploração também se verificou que algumas crianças formaram algumas filas com tampas que continham o tamanho idêntico embora não possuíssem as mesmas cores (figura 12).

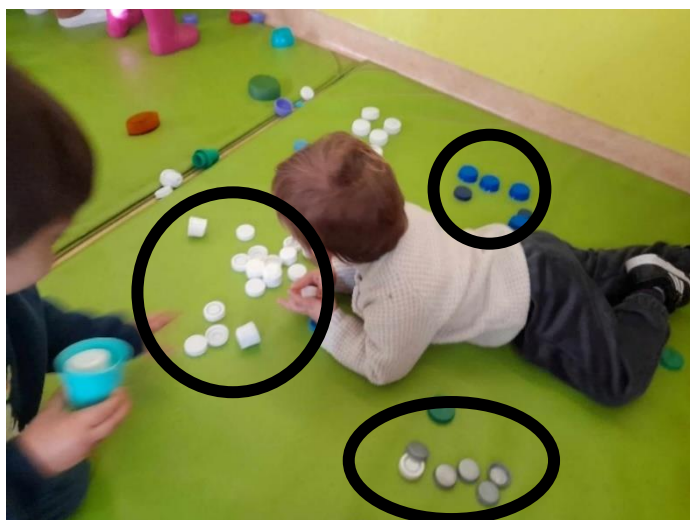


Figura 10 - Criança a agrupar as tampas por cores



Figura 11 - Encaixe das tampas

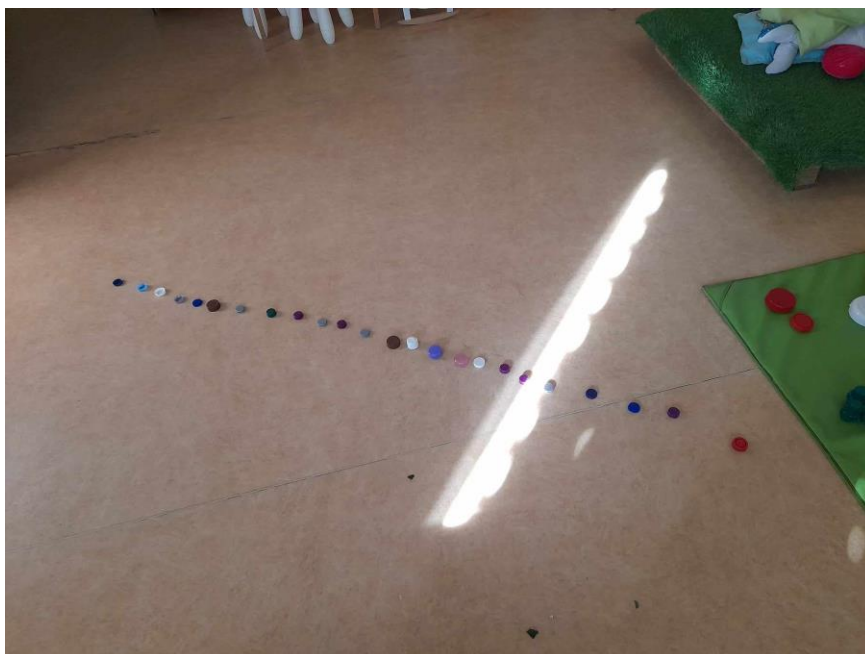


Figura 12 - Fila de tampas

- Atividade “**Jornais**”- As crianças manipularam as folhas de jornal, atirando-as pelo ar. Rasgaram as folhas, amachucaram e tentaram construir uma bola (figura 13). Construímos chapéu (figura 14) através da folha depois de observar que colocavam as folhas de jornal abertas na cabeça.



Figura 13 - Rasgagem e formação de uma bola de jornal

- Atividade “**Metais**”- Com a manipulação e a exploração dos diversos objetos de metal, identificaram objetos utilizados no seu dia a dia:

“Uma das crianças dirige-se a mim, com um dos tubos na mão e começa a apontar-me agitando-o com a mão e fazendo o som “shhhh”. Quando perguntei o que era disse-me que era um “chuveiro” e quando questionei-o para quê que servia o chuveiro

disse-me que servia para tomar banho.” (figura 14).

(Nota de campo)



Figura 14 - Criança a apontar o tubo referindo que era um "chuveiro"

Durante esta atividade, as crianças também tentaram encaixar algumas peças e tentaram empilhá-las (figura 15). Por fim, também visonei que foram à descoberta de diversas peças de metal com a mesma forma ainda que tamanhos variados (peças cilíndricas) (figura 16) e colocaram-nas em fila (figura 17)



Figura 15 - Empilhamento das peças de metal



Figura 16 - Descoberta das peças de metal



Figura 17 - Colocação das peças metálicas em fila

- Atividade **“Rolos de papel”**- Numa primeira fase, as crianças manusearam os diversos rolos de diferentes tamanhos. Depois utilizaram diferentes partes do seu corpo com os rolos, nomeadamente: a boca para gritarem para o interior do rolo (figura 18) e os olhos para visionarem através dos rolos (figura 19). Durante a atividade, também foi possível observar que as crianças encaixavam os rolos dentro uns dos outros (figura 20).



Figura 18 - Criança a gritar para o interior do rolo



Figura 19 - Criança a visualizar o interior do rolo



Figura 20 - Crianças a encaixar os rolos

3.3. Resultados da questão de investigação “Quais os domínios que se identificam no brincar das crianças com materiais semiestruturados e não estruturados?”

A categoria “áreas de conteúdo que se identificam no brincar das crianças com materiais semiestruturados e não estruturados” resultou da análise efetuada aos registos fotográficos e notas de campos.

Para a resposta a esta categoria, utilizou-se como referencial as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Conforme estas orientações, é possível esclarecer que “O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (OCEPE, p.10).

Estabelece-se assim três áreas de conteúdo que depois se dividem tanto em domínios como em subdomínios.

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão e Comunicação
 - Domínio da Educação Física
 - Domínio da Educação Artística
 - Subdomínio das Artes Visuais
 - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro
 - Subdomínio da Música
 - Subdomínio da Dança
 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.
 - Domínio da Matemática
- Área do Conhecimento do Mundo

O subdomínio da dramatização, incorporado no domínio da educação artística, assumiu um carácter importante no estudo, pois foi através deste contexto que se

desenvolveram situações transversais a outras áreas e domínios. Neste seguimento, o brincar simbólico deu origem a brincadeiras onde as crianças expressavam situações imaginárias ou acontecimentos por elas já vivenciados. Nestes momentos, os objetos colocados à sua disposição assumiam múltiplos significados e eram utilizados como um complemento à sua brincadeira. Como exemplo, repare-se na atividade das caixas onde as crianças colocavam diversos objetos do seu quotidiano dentro das mesmas:

“A G. colocou uma das suas bonecas dentro da caixa, deitando-a e fazendo o sinal de silêncio com o seu dedo.”

(Nota de campo)

Atente-se também na criança, que na atividade relacionada com os metais, utilizou o chuveiro para fingir que levava a cabeça.

No que diz respeito ao domínio da matemática, em diversas observações realizadas no decorrer do estudo, as crianças classificavam e agrupavam alguns objetos com características idênticas nomeadamente na atividade das tampas onde as tentavam agrupar por cores ou até mesmo por tamanhos idênticos. A ação de classificar, “implica saber distinguir o que é diferente do que é igual ou semelhante, isto é, ao classificar inclui-se um determinado elemento num conjunto, pela igualdade, e exclui-se, pela diferença” (ME, 2016, p. 77). De acordo com esta definição, as crianças realizam intuitivamente classificações e começam a ser capazes de organizar objetos considerando um atributo.

Ainda neste domínio, as construções com diversos materiais “devem ser incentivadas, não só porque será uma forma de valorizar a predisposição natural das crianças para construir coisas, e a sua imaginação enquanto o fazem, como, também, de contribuir para desenvolver destrezas que serão importantes para efetuarem futuras construções recorrendo a materiais de geometria” (Mendes & Delgado, 2008, p. 25). Assim sendo, é possível afirmar que nas várias atividades propostas as crianças tentavam encaixar os materiais uns nos outros ou empilhá-los nomeadamente na atividade das tampas ou dos rolos de papel.

Por fim, note-se ainda que também o domínio da educação física, pertencente à área de expressão e comunicação, foi explorado nomeadamente na atividade das caixas.

Aqui, as crianças não só exploravam livremente o espaço, do movimento e dos materiais como mobilizavam o seu corpo com precisão e coordenação. Repara-se que as crianças entravam e saíam das caixas ou as arrastavam durante a exploração. Segundo as OCEPE “A Educação Física é também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança.” (p.44).

Resultados Gerais

No presente capítulo pretende-se fazer uma reflexão relativa aos dados recolhidos no decorrer da investigação anteriormente analisados, exibindo as evidências que se tornaram mais significativas.

Relativamente à primeira questão de investigação, que se prende com os tipos de brincar com materiais semiestruturados e não estruturados, posso afirmar que o brincar exploratório foi o mais observado e praticado pelo grupo de crianças. Nestes momentos de exploração as crianças manuseavam, com entusiasmo, os vários objetos e realizavam inúmeras experiências com os mesmos. Hohmann e Weikart (2004) referem que as crianças que se encontram envolvidas em brincadeiras exploratórias despendem tempo para se envolverem em diversas experiências, nas quais manipulam materiais para ver o que acontece. De facto, foi perceptível que os vários elementos do grupo, no decorrer das suas explorações iniciais, manuseavam, movimentavam, abriam e fechavam objetos com frequência. Torna-se ainda importante realçar que ao manipular os materiais as crianças reiventam constantemente os objetos, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação (McClintic, 2014).

Em relação às áreas de conteúdo observadas, o subdomínio da dramatização assumiu um carácter importante no estudo, pois foi através desta área que se desenvolveram situações transversais a outras áreas e domínios.

Durante as diversas explorações, foram evidentes a capacidade imaginativa e a criatividade de todos os elementos do grupo que se encontravam bastante implicados no seu momento de brincadeira, sendo perceptível o seu nível de bem-estar e de implicação no decorrer destas situações. Salienta-se que a participação do adulto, sempre que a

criança o solicitava, no desenrolar destes momentos era importante, pois permitia encorajar e desenvolver o brincar, onde através do mesmo se estabelecia um diálogo entre estes dois agentes e a criança tinha a oportunidade de expressar os seus pensamentos e ideias.

Considerações Finais

Após concluir este percurso de formação académica, torna-se essencial refletir sobre as aprendizagens e experiências vividas, pois estas representam uma fase de crescimento pessoal e profissional, proporcionando a interação com a realidade e a ampliação de conhecimentos tanto teóricos como práticos.

Durante a investigação realizada em contexto de creche, surgiram várias experiências de aprendizagem sobre a brincadeira das crianças com materiais semiestruturados e não estruturados. A revisão da literatura e o estudo descrito neste relatório final evidenciam a importância do brincar no desenvolvimento infantil, permitindo às crianças fazer descobertas, construir conhecimentos, expressar sentimentos e compreender o mundo, além de aprenderem a relacionar-se com os demais.

A introdução de materiais variados durante o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Através da manipulação destes materiais, as crianças exploraram, reinventaram e experimentaram novos objetos, e estes estimularam a sua imaginação e criatividade. Este estudo teve um impacto significativo nos participantes, ao proporcionar o contato com novos materiais e formas de experimentar e criar. Ofereceu à estagiária uma compreensão mais profunda sobre a importância da utilização desses materiais no contexto educacional e na prática com crianças na valência de creche.

Os objetivos propostos para a presente investigação foram alcançados. Contudo, há fatores que impediram a realização do idealizado, exigindo assim resiliência e adaptação à realidade, superando obstáculos e encontrando estratégias alternativas. As principais dificuldades e limitações da investigação estiveram relacionadas com o tempo, pois a curta duração do estágio, combinada com as atividades já planeadas pela educadora, reduziram as atividades da estagiária. Teria sido interessante, de igual modo, aplicar um questionário aos pais e à educadora de infância cooperante para compreender as suas perceções sobre o tema.

Em conclusão, durante o estágio e o projeto, as iniciativas das crianças, as suas opiniões e os seus interesses foram valorizados, tentando promover o seu desenvolvimento integral, o bem-estar e a aquisição de novas aprendizagens. Este relatório final representa o culminar de um percurso repleto de aprendizagens, experiências e desafios superados.

Referências Bibliográficas

Arribas, T. L. (2004). *Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Artmed.

Amado, J. (2014). Brinquedos populares- um fascinante objecto de estudo. *Boletim Cultural da Escola Secundária Camilo Castelo Branco*, 20, 169-180.

Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas: Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Prime Books.

Azevedo, S. C. M. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto de Jardim-de-Infância* (Relatório de estágio). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71, 1687–1708.

Bordin, R., Souza, C. A., & Kunz, E. (2014). O Brincar Heurístico: Pensando a Educação Física para Bebês. *Anais VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*.

Caldwell, B. (1995). Creche – Bebê, família e educação. In J. Gomes-Pedro (Org.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (1ª ed., pp. 465-477). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Caldwell, B. M. (1995). Day care and early education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 341-374). Free Press.

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade* (1ª ed.). Porto Editora.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).

Casby, M. W. (2003). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175–183.

Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose parts play*. Edimburgo: Inspiring Scotland; Play Strategy Group; Scottish Government.

- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
- Colliver, Y., Harrison, L. J., Brown, J. E., & Humburg, P. (2022). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161.
- Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427-438.
- Ferreira, D. (2010). O Direito a Brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, p. 12. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Dallabona, S., & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, 1(4), 107-112.
- Dantas, R., & Ribeiro, F. (2010). A organização do tempo e do espaço da brincadeira na educação infantil. In R. Dantas & F. Ribeiro (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. xx-xx). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Dias, R., Correia, J., & Pereira, M. (2011). A creche como direito das crianças à educação: a legitimidade construída pela experiência de pais e mães com filhos na creche. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 365-374). Instituto Politécnico da Guarda.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 12-13. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora.
- Sarmento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º volume (bases psicopedagógicas)*. Instituto Piaget.
- Friedmann, A. (1996). *O direito de brincar: A brinquedoteca* (4ª ed.). Abrinq.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Harvard University Press.
- Göncü, A., & Vadeboncoeur, J. A. (2017). *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*. Routledge.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança* (H. Marujo & L. Neto, Trans.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: Um guia para pais e educadores*. Edições Asa.

Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras da educação infantil no Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.

Kitson, N. (2006). Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão? O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In J. R. Moyles (Org.), *A excelência do brincar* (pp. 108-120). Artmed Editora.

Kolling, E. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. *Revista Paidéia*, 10, 135-158.

Leichter-Saxby, M., & Law, S. (2015). *Loose parts manual*. Austrália: Pop-Up Adventure Play; Playground Ideas.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D., & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Portugal: Porto Editora.

Lira, N., & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 112-115.

Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Marques, R. (1998). *A prática pedagógica de um jardim de infância*. Livros Horizonte.

McClintic, S. (2014). Loose parts: Adding quality to the outdoor environment. *Texas Child Care Quarterly*, 38, 113-118.

Melchior, L. E., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2002). Comportamento de bebês na rotina diária da creche. *Revista Brasileira: Crescimento Desenvolvimento Humano*, 12, 43-47.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Monighan Nourot, P., Scales, B., Van Hoorn, J., & Almy, M. (1987). *Play at the Center of the Curriculum*. Pearson.

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D., Lino, & S. Niza

(Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. xx-xx). Porto Editora.

Niza, J. (Ed.). (ano). *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-101). Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança*. McGraw-Hill.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.

Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos jogos – Brincar através dos Tempos*. Santa Maria da Feira: Teorema.

Garvey, C. (1979). *Brincar*. Moraes Editores.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Artmed.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Conselho Nacional de Educação in *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. CNE.

Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas*. *Infância e Educação: Investigação e práticas*. Interações.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180.

Ribeiro, A. (1995). *Concepções de professores do 1.º ciclo – a matemática, o seu ensino e os materiais didáticos*. Departamento da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, 1(4), 12.

Santos, A. M. F. (2017). *À redescoberta do espaço exterior (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar)*. Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Santos, F. (2015). Interações sociais entre crianças no ato de brincar (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Setúbal.

Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.

Sutton-Smith, B. (2009). A ambiguidade da brincadeira. Publicado.

Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground*. Routledge & Kegan Paul.

Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles (Org.), *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Artmed Editora.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed Editora.

Sossela, C., Sager, F., Pahim, J., & Marcolin, L. (2012). A importância do brinquedo sucata no desenvolvimento infantil. *Psicologia*, 1-18.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Williams, A. R., Rockwell, E. R., & Sherwood, A. E. (2003). *Ciência para Crianças*. Horizontes Pedagógicos.

Anexos

Anexo I- Preferência das brincadeiras das crianças na sala



Figura 21- Preferência das crianças por instrumentos musicais



Figura 22- Preferência das crianças por puzzle de encaixe



Figura 23- Preferência das crianças por pista de carros e por tapete de carros