



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

ÉRICA SOFIA
GONÇALVES
COSTA

**EXPLORAR, CRIAR E APRENDER.
O POTENCIAL DOS MATERIAIS
NÃO ESTRUTURADOS EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

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

Relatório de Dissertação/projeto/estágio/projeto
de investigação do Mestrado em
(Nome do curso)

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

dezembro 2025

ÉRICA SOFIA
GONÇALVES
COSTA

**EXPLORAR, CRIAR E APRENDER.
O POTENCIAL DOS MATERIAIS
NÃO ESTRUTURADOS EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Teresa de Matos,
Instituto Politécnico de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Doutora Bárbara Alexandra Dinis
Monteiro Tadeu, Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro 2025

AGRADECIMENTOS

Este relatório de investigação representa o final de uma etapa e o início de uma nova caminhada.

Começo por agradecer à minha mãe, por me fazer acreditar que tudo é possível, mas sobretudo por ser o meu maior exemplo. Nada seria possível sem ela por perto.

Às minhas colegas da licenciatura e do mestrado, que fizeram parte deste caminho, em especial à Ana Gião e à Marta Caramelo, que estiveram sempre do meu lado. Mesmo com a distância, o vosso apoio e amizade nunca faltaram.

À melhor amiga que este curso me trouxe, Cristiana Branquinho, obrigada por nunca me deixares sozinha, por me ouvires e por me dares força nos momentos em que mais precisei.

Às minhas amigas, Beatriz, Marta, Rita e Tatiana por serem um apoio fundamental na minha vida.

Ao meu namorado e amor da minha vida, Gabriel, obrigada por estares comigo em todos os momentos, pela tua paciência, incentivo e amor incondicional. És a pessoa mais persistente que conheço e inspiras-me, todos os dias, a ser melhor.

E, por fim, à professora Sofia Figueira que me ajudou e incentivou. Agradeço a sua disponibilidade e ajuda indispensável para a realização deste projeto.

A todos, o meu obrigada.

RESUMO

O presente Relatório do Projeto de Investigação, intitulado “Explorar, criar e aprender. O potencial dos materiais não estruturados em contextos de educação de infância”, tem como principais objetivos compreender a importância destes materiais no desenvolvimento global das crianças e refletir sobre o papel do/a educador/a enquanto gestor/a do currículo na criação de ambientes educativos ricos, diversificados e potenciadores de aprendizagens significativas.

A investigação foi desenvolvida em dois contextos educativos distintos, Creche e Jardim de Infância, permitindo analisar diferentes formas de contacto das crianças com os materiais não-estruturados. A metodologia adotada corresponde a uma investigação qualitativa, de carácter investigação-ação, seguindo os princípios da observação, reflexão e intervenção, de modo a responder à questão de investigação delineada: Como potencializar a utilização de materiais não-estruturados em creche e jardim de infância?

Os procedimentos de recolha de dados utilizados incluíram a observação participante, as notas de campo, a análise documental, os registos multimédia e as entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes, posteriormente tratados através da análise de conteúdo. No decorrer da investigação foram implementadas diversas propostas pedagógicas, planeadas a partir das necessidades e interesses dos grupos de crianças, que possibilitaram momentos de exploração livre, de criatividade e de construção colaborativa.

Com a conclusão deste estudo, tornou-se evidente que os materiais não-estruturados são um recurso pedagógico de grande valor, capaz de promover a imaginação, a autonomia, a cooperação e o desenvolvimento de múltiplas competências. Enquanto gestores/as do currículo, os/as educadores/as têm um papel essencial na integração destes materiais nos contextos educativos, criando condições para que as crianças possam explorar, experimentar e atribuir novos significados, numa aprendizagem ativa e significativa.

Palavras-chave: Materiais não-estruturados; Creche; Jardim de Infância; Educador/a; Criança.

ABSTRACT

This Research Project Report, entitled “Unstructured Materials in Nursery and Kindergarten: Potentialities and Challenges”, aims to understand the importance of these materials in the holistic development of children and to reflect on the role of the educator as curriculum manager in creating rich, diverse, and meaningful learning environments.

The study was carried out in two different educational contexts, Nursery and Kindergarten, allowing for the analysis of children’s different forms of contact with unstructured materials. The adopted methodology corresponds to a qualitative research design, within the framework of action research, following the principles of observation, reflection, and intervention, in order to answer the research question: How can the use of unstructured materials be enhanced in nursery and kindergarten?

Data collection procedures included participant observation, field notes, document analysis, multimedia records, and semi-structured interviews with cooperating educators, subsequently analyzed through content analysis. Throughout the research process, several pedagogical proposals were implemented, planned according to the needs and interests of the children, which enabled moments of free exploration, creativity, and collaborative construction.

The findings of this study highlight that unstructured materials are a valuable pedagogical resource, capable of fostering imagination, autonomy, cooperation, and the development of multiple skills. As curriculum managers, educators play a key role in integrating these materials into educational contexts, creating conditions that allow children to explore, experiment, and assign new meanings, thus promoting active and meaningful learning.

Keywords: Unstructured materials; Nursery; Kindergarten; Educator; Child.

Índice

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I	3
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
1. O brincar na infância	3
2. Organização do espaço e dos materiais	5
3. As potencialidades dos materiais não estruturados em Educação de Infância	10
4. O Cesto dos Tesouros, a Brincadeira/Jogo heurístico e as Bandejas de Experimentação	14
5. O educador de infância enquanto gestor do currículo e a utilização dos materiais não estruturados	18
Capítulo II	20
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	20
1. Investigar em educação	21
2. A ética na investigação	21
3. Investigação Qualitativa	22
4. Investigação Ação	24
5. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de informação	25
6. Tratamento e Análise de Informação	30
Capítulo III	31
CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO	31
1. Contexto Jardim de Infância – Instituição A	32
1.1 Caracterização do grupo	32
1.2 Caracterização do espaço e dos materiais	33
2. Apresentação e Interpretação das Intervenções	37
2.1 Intervenção 1: Autorretrato criativo: brincar e criar com materiais reciclados	37
2.2 Intervenção 2: Explorar e reorganizar: novas áreas com materiais não estruturados	41
2.3- Intervenção 3: Não é uma caixa! – do livro à exploração criativa	50
3. Instituição B – Contexto creche	57
3.1 Infraestruturas	57
3.2. Equipa pedagógica	58
3.3. Caracterização do grupo de crianças	58
3.4. Caracterização dos espaços e dos materiais	59
3.5 Apresentação e Interpretação da Intervenção	62
3.5.1 – Intervenção 1: Descobrir e explorar materiais não estruturados	62
3.5.2. Intervenção: Brincar com molas e panos: sentidos e descobertas	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
Bibliografia	79
Apêndices	82
Apêndice A - Guião entrevista semiestruturada	82
Apêndice B- Transcrição da entrevista semiestruturada- educadora cooperante A	83
Apêndice C- Transcrição da entrevista semiestruturada - Educadora Cooperante B	86
Apêndice D - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas	88

Apêndice E- Planificação da intervenção “autorretrato criativo: brincar e criar com materiais reciclados”.....	91
Apêndice F- Planificação da intervenção “Explorar e reorganizar: novas áreas com materiais não-estruturados”.....	92
Apêndice G- Cartaz informativo para as famílias.....	93
Apêndice H- Planificação da intervenção “Não é uma caixa!- do livro à exploração criativa”	94
Apêndice I- Planificação da intervenção “Descobrir e explorar materiais não estruturados”	96
Apêndice J- Planificação da intervenção “Brincar com molas e panos: sentidos e descobertas”	97

Índice de figuras

Figura 1- construção de uma casa para animais.....	33
Figura 2- escolha dos materiais	39
Figura 3- produto final	39
Figura 4- mesa dos plásticos.....	42
Figura 5- mesa dos tecidos	42
Figura 6- mesa dos tubos.....	43
Figura 7- mesa dos metais	43
Figura 8- construção de um castelo e uma ponte	45
Figura 9- exploração dos copos de metal e dos cds	45
Figura 10- partilha de materiais.....	46
Figura 11- tentativa de cortar a caixa dos ovos.....	47
Figura 12- exploração com a lupa	49
Figura 13- construção de uma fogueira.....	49
Figura 14- caixas de diferentes tamanhos	51
Figura 15- proposta das caixas	51
Figura 16- exploração do primeiro grupo	52
Figura 17- construção coletiva	53
Figura 18- esconderijo.....	55
Figura 19- túnel construído pelas crianças.....	56
Figura 20- enfiamentos dentro do tubo	64
Figura 21- jogo simbólico	65
Figura 22- l. a soprar para o tubo.....	66
Figura 23- exploração das molas	70
Figura 24- m. a colocar a mola no estendal	71
Figura 25 m. (3 anos) a colocar a mola no estendal	72
Figura 26- tentativa do f. (2 anos) colocar a mola no estendal.....	72

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação, foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e é o culminar de um percurso formativo que alia a prática pedagógica à investigação e à reflexão.

A investigação desenvolveu-se ao longo dos três momentos de estágio previstos no plano curricular do mestrado. No entanto, o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar sofreu uma alteração: iniciei o primeiro estágio em contexto de Jardim de Infância e apenas no segundo momento estive em Creche. Esta inversão resultou do facto de, no início do ano letivo 2022/2023, me encontrar inscrita no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Embora a decisão de transitar para o Mestrado em Educação Pré-Escolar tenha sido ponderada ainda durante o primeiro semestre, a mudança apenas se concretizou oficialmente no segundo semestre.

Quando a alteração ficou oficializada, foi-me solicitado que definisse um tema transversal às duas valências e com o qual me sentisse identificada, de forma a desenvolvê-lo no âmbito do projeto de investigação.

A escolha da temática resultou de um processo de observação e reflexão ao longo dos diferentes contextos de estágio. A pertinência do tema é reforçada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e pelas Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que destacam a importância da organização do espaço e da seleção dos materiais como fatores fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Os materiais não estruturados, por não possuírem uma função pré-definida, abrem caminho a múltiplas formas de exploração, estimulando a criatividade, a autonomia, a cooperação e a imaginação. Trata-se, por isso, de um recurso pedagógico que permite reconhecer a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

Ao iniciar o primeiro momento de estágio, embora ainda não tivesse começado a desenvolver formalmente o projeto de investigação, constatei que os materiais de fim aberto estavam presentes, de forma mais significativa, apenas numa das áreas da sala, ficando a sua utilização bastante limitada. Esta observação despertou em mim a necessidade de refletir sobre o modo como estes recursos poderiam ser integrados de forma mais ampla e intencional, de modo a potenciar aprendizagens diversificadas

e a estimular a criatividade das crianças, e de que forma o educador pode potencializar a utilização destes materiais, criando oportunidades diversificadas de exploração.

Atendendo ao interesse crescente que fui desenvolvendo em torno desta temática, à sua relevância e ao problema anteriormente identificado, após a definição do tema estabeleci a questão de investigação: Como potencializar a utilização de materiais não estruturados em creche e jardim de infância?

Os principais objetivos deste estudo consistem em compreender de que forma os materiais não estruturados contribuem para o desenvolvimento global da criança e identificar estratégias que favoreçam a sua integração nos contextos de creche e jardim de infância. Pretende-se, ainda, perceber o papel do/a educador/a enquanto gestor/a do currículo na seleção, organização e mediação destes materiais, refletindo sobre como pode intencionalmente potencializar aprendizagens significativas a partir da sua utilização. Para além disso, procura-se valorizar a voz das crianças, observando os significados que atribuem aos materiais e as múltiplas formas de exploração que deles emergem, reconhecendo-os como protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Este relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro, é apresentado o quadro teórico de referência, onde são abordados os principais conceitos e perspetivas relacionadas com os materiais não estruturados, a sua importância no desenvolvimento global da criança, bem como o papel do/a educador/a na organização do espaço, na seleção e mediação dos materiais e na promoção de contextos de aprendizagem significativos. São mobilizadas as orientações curriculares e pedagógicas que sustentam a relevância desta temática na educação de infância.

O segundo capítulo corresponde à metodologia adotada neste projeto. Neste capítulo são descritos os procedimentos de recolha e análise da informação, destacando-se a importância da observação participante, das notas de campo e dos registos fotográficos, assim como o recurso a entrevistas e à análise documental.

No terceiro capítulo é apresentada a caracterização dos contextos de estágio, creche e jardim de infância, onde se apresentam os espaços, os grupos e os materiais disponíveis. Neste capítulo são igualmente descritas e interpretadas as intervenções pedagógicas realizadas, articulando as evidências observadas com a fundamentação teórica previamente estudada.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentam-se as considerações finais, onde se sintetizam os principais contributos da investigação e se procura responder à questão de investigação formulada. É ainda realizada uma reflexão crítica acerca do percurso desenvolvido, evidenciando aprendizagens profissionais e pessoais, assim como algumas dificuldades sentidas e pistas para futuras investigações na área.

Capítulo I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta a fundamentação teórica, onde são apresentados conceitos e perspetivas relacionadas com o tema do projeto de investigação.

O capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: inicia-se com a importância do brincar na infância; segue-se a análise da organização do espaço e dos materiais; posteriormente, são exploradas as potencialidades dos materiais não estruturados em contexto educativo; apresentam-se, em seguida, propostas como o Cesto dos Tesouros e o Jogo Heurístico; por fim, aborda-se o papel do educador de infância enquanto potenciador da exploração dos materiais não estruturados.

1. O brincar na infância

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) reconhece o brincar como um direito fundamental, salientando que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação” (p. 2).

Penon (2004, citado por NoNo, 2010, p. 1) caracteriza o brincar como “a principal atividade da infância”, sublinhando que responde à necessidade das crianças de explorar, satisfazer a curiosidade, experimentar, descobrir, expressar, comunicar e sonhar. O brincar é descrito como um impulso primário que impele a criança a descobrir e a relacionar-se com o mundo e com a vida.

Deste modo, é possível afirmar que o brincar é a forma natural pela qual a criança estabelece interações e relações, construindo aprendizagens significativas. Marques et al. (2024) sublinham que, desde cedo, a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender o mundo que a rodeia, revelando-se competente nas interações com os outros e aberta ao que é novo. O brincar constitui,

assim, um espaço privilegiado para a construção de conhecimento, sendo essencial que o educador a reconheça como sujeito ativo no processo educativo.

Ao brincar, a criança tem a capacidade de construir o seu próprio conhecimento e as suas aprendizagens, é por isso, importante que o educador reconheça “a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Marques et al,2024,p.9). Neste sentido cabe ao educador desenvolver contextos estimulantes para as crianças realizarem brincadeiras.

Wajskop (1995) define o brincar como “uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. (...) transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto” (p.66). A mesma autora refere ainda que através do brincar, as crianças deparam-se com desafios e procuram as respostas “Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência.”

As potencialidades do brincar são diversas: (i) atribuir características a si própria e aos outros; (ii) manipular objetos de diferentes formas; (iii) imitar e representar situações do quotidiano; (iv) definir regras; (v) tomar decisões e negociar com os pares.

Segundo Neto (2020) o brincar é um “comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia.” (p. 39) O mesmo autor refere ainda que brincar traz inúmeros benefícios para a vida das crianças, em termos sociais, motores e cognitivos.

Para além de uma necessidade, e um direito, o brincar caracteriza-se como uma atividade importante tanto para a saúde física como para a mental.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar definem o brincar como “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p.11).

As Orientações Pedagógicas para a Creche corroboram esta visão, afirmando que o brincar é “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento

e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (Marques et al, p.15).

Através do brincar as crianças expressam os seus sentimentos, tomam decisões, realizam interações com os pares, e também com diferentes materiais. É através da brincadeira que a criança começa a conhecer o mundo, a desenvolver curiosidade e a tomar decisões tal como refere Silva & Sarmento (2018) “Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade (...)” (p.41).

Assim, o ato de brincar pode ser considerado como uma forma da criança construir atitudes e comportamentos, através da experimentação, tanto sozinha como em pares, conhecer o espaço que a rodeia e começar.

É através do brincar que a criança tem oportunidades para realizar as suas próprias escolhas, como brincar, com quem, quando e onde. Este é um momento privilegiado para as crianças alargarem a sua criatividade. Assim, podemos considerar que a brincadeira também é promotora de relações, através de interações com os seus pares, mas também através da exploração dos diferentes materiais e objetos que estão presentes no seu quotidiano.

Também, tal como afirmam Marques et al (2024) ao brincar a criança “exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (p.11).

Neste sentido, é importante os educadores de infância, em contexto creche ou jardim de infância, disponibilizarem diariamente tempo para as crianças brincarem, uma vez que essa brincadeira “permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a interação no mundo das interações sociais.” (Silva & Sarmento, 2018, p.4).

2. Organização do espaço e dos materiais

A qualidade da brincadeira está intimamente ligada à qualidade do espaço educativo. O espaço deve ser promotor de bem-estar e desenvolvimento, permitindo que a criança explore, se expresse e seja autónoma. Zabalza (1992) sublinha que este deve ser promotor de conforto e alegria, respeitando os ritmos, identidades e culturas das crianças.

Tal como é referido por Marques et al (2024) “A organização pedagógica dos espaços e materiais necessita de ser atenta e continuamente refletida, no sentido da criação de um ambiente seguro, acolhedor, partilhado e inclusivo, que responda às necessidades, interesses e motivações daqueles/as que o experienciam quotidianamente.” (p.46).

Na organização do espaço e dos materiais estão subjacentes as concepções do educador, isto é, a forma como este encara a infância, uma vez que “revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem.” (Horn, 2017, p. 13).

Quando falamos em espaços e materiais, referimo-nos a conceitos que se interligam no quotidiano da vida em contextos de educação de infância. Estes devem ser planeados com intencionalidade, de forma a proporcionar um ambiente seguro, de bem-estar e conforto que corresponda às necessidades e interesses do grupo de crianças, constituindo simultaneamente um espaço de oportunidades que desafia o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens.

A organização do espaço educativo deve expressar as intencionalidades do educador e deve, sobretudo, ser um espaço pensado para as crianças de acordo com a dinâmica do grupo. A forma como o espaço da sala está organizado deve ser facilitador para desenvolver a responsabilidade, autonomia e o conhecimento do mundo ao seu redor, tal como refere Hohmann & Weikart (2004) um dos princípios que deve estar presente na planificação do espaço é que as crianças possam “fazer escolhas e tomar decisões” (p. 162). Neste sentido, Horn, (2017) refere que o espaço deve possibilitar “a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças (...) (p.21).

Para que o espaço potencie desenvolvimento e aprendizagens significativas às crianças, e para que continue a ser desafiante, é necessário que os educadores, enquanto gestores do currículo, encarem-no como flexível, uma vez que exige uma constante reflexão de modo a proporcionar um espaço rico que acompanhe as alterações de interesses e necessidades do grupo de criança, possibilitando, deste modo, que estas sejam autónomas nas suas escolhas. Tal como refere Silva et al

(2016) “Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (p. 24).

Neste processo, o educador deve ter sempre em consideração a voz das crianças, possibilitando-lhes a sua participação com base nos seus interesses e opiniões, tal como é referido por Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) “o ambiente físico e material das salas (...) deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 30).

Post & Hohmann (2004) referem que “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas” (p. 101) Ou seja, a forma como as crianças se apropriam daquele espaço, permite que desenvolvam a capacidade de realizarem escolhas sobre onde querem brincar, com que materiais e sobre a forma como os utilizam.

Tal como já foi referido, a organização do espaço deve também contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças, proporcionando também aquisição de competências na forma como este está organizado, para além disso, também os materiais que o constituem são de extrema importância uma vez que “propiciam conversas e interações, encorajando a colaboração e a cooperação.” (Daly e Beloglovsky, 2015, p.3).

O espaço da sala deve, por isso, ter materiais diversos e adequados aos interesses e necessidades das crianças, que lhes permitam expressarem-se livremente e realizar uma exploração autónoma e possibilidade de escolha, reduzindo assim a intervenção do adulto, tal como é referido por Hohmann & Weikart (2004) “Objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem activa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados” (p.162).

É referido nas Orientações Pedagógicas para Creche que as potencialidades do espaço estão maioritariamente ligadas à escolha dos materiais disponibilizados às crianças, neste sentido “A sua seleção deve ser intencional e tomar em linha de conta

critérios de segurança, flexibilidade e abertura à manipulação e exploração, à criatividade e imaginação da criança.” (Marques et al, 2024, p.49).

Assim, podemos afirmar que é fundamental que, quer em Creche quer em Jardim de Infância, o educador deve disponibilizar materiais variados de qualidade, tendo em conta a sua durabilidade, segurança, “materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas, tamanhos” (Zabalza, 1998, p. 53).

Estando as crianças em constante desenvolvimento e aprendizagem, é importante que o espaço acompanhe essa evolução, respondendo os seus interesses e necessidades, pelo que os materiais devem ser substituídos sempre que necessário, quando já não se adequarem ao grupo e sempre que houver a necessidade de trocar por materiais mais desafiantes que proporcionem novas aprendizagens. Assim, espera-se que o educador tenha uma capacidade de reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças. (Silva et al, 2016,p.26).

Ou seja, “A revisão e renovação dos materiais são ações pedagógicas necessárias, num equilíbrio entre o que é familiar para a criança e o que constituirá novidade e desafio” (Marques, 2024, p. 49).

Assim, é importante que existam alterações que contribuam para que o ambiente seja constantemente desafiador e impulsionador de novas aprendizagens “O espaço da sala de atividades será o ambiente que acolhe o grupo de crianças e adulto, com materiais atrativos e criteriosamente selecionados.” (Fochi, 2023, p.59) O mesmo autor refere ainda que é extremamente importante que o educador planeie o espaço tendo em consideração o seu tamanho a idade das crianças e as suas necessidades.

Tal como já foi referido anteriormente, durante o processo de mudança do espaço e dos materiais, importa que o educador dê voz às crianças, incluindo-as, pedindo a sua participação para uma seleção dos materiais que já não são explorados e pedindo sugestões de novos materiais, pois tal como é referido por Marques (2024)

o ambiente tem de valorizar e refletir a identidade das crianças que estão diariamente naquele contexto.

Um espaço organizado com materiais adequados, dispostos ao alcance das crianças, facilita a participação, a escolha e promove o desenvolvimento e aprendizagens. Goldschmied & Jackson (2006) defendem que, é essencial que os educadores de infância mantenham as suas salas num “ambiente visualmente satisfatório” (p.35) e organizadas para que crianças sintam vontade e interesse de estarem ali e, deste modo “combinar conforto e uma atmosfera caseira com a praticidade de uma sala de aula de uma escola”. Fochi (2023) refere que “Organizar um contexto satisfatório significa oferecer possibilidades de brincadeiras, interações, movimentos livres, explorações.” (p,59).

Ou seja, o espaço educativo deve oferecer à criança a possibilidade de escolha sobre onde quer brincar e que materiais quer utilizar. Para contribuir para esse sentido de autonomia, é também importante que a sala tenha as áreas bem definidas e organizadas com clareza, tal como os devidos materiais, para que as crianças realizem as suas brincadeiras e descobertas. Tal como refere Zabalza (1998) “ao proporcionar áreas de trabalho bem definidas e variadas, dá à criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso, de afirmar-se” (p. 173).

Quando falamos em espaço, é também necessário incluir o espaço exterior que tem um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Este deve ser encarado como um espaço de “potencialidades e (...) oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva et al, 2016, p.27).

Devido às suas características, os espaços exteriores oferecem diversas possibilidades às crianças, através da observação e exploração do mundo físico, manuseamento de materiais naturais com diferentes características e também revela-se um desafio a nível das diferentes possibilidades motoras (Marques,2024). Assim, é possível afirmar que este é um espaço rico que possibilita diferentes experiências sensoriais e formas de exploração às crianças das diversas faixas etárias.

Deste modo, é importante que o espaço exterior seja reconhecido como prolongamento da sala e um ambiente de aprendizagem uma vez que “(...) brincar ao ar livre em contacto com a natureza é dar tempo à criança para se conectar a si mesma, ter a oportunidade da experiência, do contacto com elementos naturais, de

imaginar de explorar,” (Fochi,2023,p.60). Assim, é proporcionado às crianças novas experiências de aprendizagem e oportunidades de interações. Este é um ambiente natural e rico em experiências sensoriais que dentro da sala as crianças não têm a oportunidade de experienciar.

3. As potencialidades dos materiais não estruturados em Educação de Infância

Tal como já foi referido anteriormente, o espaço da sala deve ser um ambiente desafiante e impulsionador de novas aprendizagens, com diferentes espaços que disponibilizam materiais diversificados de modo a proporcionar diferentes possibilidades de ação. Tal como refere Hohmann & Weikart (2004) “É importante recheiar a sua sala (...) com uma grande variedade de materiais que estimulem e recebam o interesse das crianças (...)” (p. 43).

Segundo Zabalza (1998) um dos dez aspetos-chaves para uma educação infantil de qualidade é a utilização de materiais diversificados e polivalentes, segundo este autor “Uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante (...) deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos (...)” (p. 53).

Autores, como Goldschmied & Jackson (2006) ou Post e Hohmann (2011) definem dois tipos de materiais, os que são denominados de estruturados que “são frequentemente limitadores, pois têm uma utilização pré-determinada e não exigem da criança grande esforço de imaginação ou de descoberta.” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 127). Enquanto os materiais não estruturados “são objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou a um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras.” (Post & Hohmann, 2011, p. 115).

Para Botas (2008) os materiais não estruturados definem-se 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).

Apesar de existirem diferentes denominações, materiais não estruturados, materiais de fim aberto ou versáteis, todas apresentam as mesmas características. Neste relatório optamos por denominar materiais não estruturados.

Para além dos materiais convencionais estruturados, é uma mais valia existirem materiais não estruturados nas salas, por serem caracterizados por não

terem uma “função” definida sendo polivalentes dão liberdade à criança de escolher totalmente como querem utilizar determinado material, permitindo assim que estas sejam mais autónomas e imaginativas. Uma vez que permitem diversas formas de utilização são encarados como materiais “atraentes e criativos (...) [devido à] infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de qualquer pessoa” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.159).

Os espaços da sala devem conter diversos materiais e é necessário que estes sejam polivalentes e multifacetados, uma vez que as crianças “precisam de uma ampla gama de objetos (...), objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos.” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148)

Neste sentido, para Kishimoto (1994),

[...] o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira, ou seja, é um objeto. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Os brinquedos denominados não-estruturados são aqueles que não são industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo, dependendo da imaginação da criança (p.22)

Os materiais não estruturados não apresentam nenhuma sugestão de uso, nem uma regra previamente definida e, deste modo, “permitem que o bebé ou a criança os explorem, de forma livre e diferenciada” (Rosa, 2018, p.23). Estes materiais são considerados por Post e Hohmann (2011) como “objectos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objectivo, pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras.” (p.115).

Estes materiais podem ser: pedras, paus, sementes, ou artificiais, como materiais de papelão, têxteis, madeiras. (Dubovik & Cippitelli). São fáceis de encontrar e permitem à criança realizar uma “exploração livre, autêntica e espontânea desde o momento da recolha dos materiais, o que possibilita (...) estimulação da imaginação, criatividade, autonomia e liberdade de atribuir inúmeras funções ao mesmo objeto.” (Borges, 2021, p.39).

Daly e Beloglovsky (2015) referem ainda que este tipo de materiais são aqueles que as crianças podem “transportar, juntar, reorganizar, enfileirar, separar (...) Trata-

se de materiais que não são acompanhados de um conjunto de instruções e podem ser utilizados separadamente ou combinados com outros” (p.3).

Apesar de serem materiais que não são pensados com uma finalidade pedagógica, contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem na medida em que proporcionam múltiplas possibilidades de utilização do mesmo objeto, provocando diferentes reações e ações. Ao explorarem estes materiais estão a ser promovidas capacidades de pensamento e resolução de problemas.

O contacto com estes materiais potência a capacidade de imaginação e criatividade através da descoberta, tal como refere Post e Hohmann (2011) “dar uma grande variedade de materiais versáteis a bebés e crianças de tenra idade [...] faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (p.15).

Os materiais não estruturados permitem que as crianças transformem o mesmo objeto em diferentes possibilidades, assim capacita as crianças de criarem uma “infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de qualquer pessoa” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 159).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar reforçam a importância destes materiais considerando o material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas, sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade (Silva et al., 2016, p.26).

As Orientações Pedagógicas para Creche consideram que este tipo de materiais “devem ser privilegiados pelas suas propriedades multissensoriais e pela possibilidade de resposta a diferentes sensibilidades sensoriais.” E, neste sentido, estes materiais demonstram-se “particularmente apelativos nestas idades.” (Marques et al, 2024, p.49).

Majem e Òdena (2010) referem, também, que estes materiais “não têm uma finalidade lúdica preestabelecida, mas que são facilmente combináveis entre si: objetos recuperados da natureza, recolhidos em casa, no comércio ou na indústria.” (p. 39).

Assim, é necessário que o educador reconheça estes materiais como potenciadores de aprendizagem, uma que vez permitem inúmeras possibilidades de ação, e que reconheça a importância da sua utilização na sala. Tal como refere Majem e Òdena (2010) os materiais não estruturados são “autênticas ferramentas de aprendizagem e como tais devem ser respeitados, ainda que muitos deles sejam utensílios domésticos de uso cotidiano ou materiais da natureza sem nenhuma finalidade concreta” (p.8).

Ao brincarem com materiais não estruturados as crianças têm oportunidade de realizar descobertas que contribuem para a sua aprendizagem, uma vez que “A partir da massa de objetos disponíveis, elas selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.152).

Segundo Daly e Beloglovsky (2015) os materiais não estruturados permitem que as crianças “construam ativamente o seu conhecimento a partir das suas experiências.

Ao envolverem-se de uma forma ativa com os materiais, explorando-os, as crianças promovem das suas próprias aprendizagens e desenvolvem o pensamento crítico e criativo “A criatividade e a resolução de problemas leva as crianças a desenvolverem competências de pensamento crítico (...)” (Daly e Beloglovsky, 2015 ,p.8).

Pelo seu carácter de múltiplas funções, estes materiais podem ser explorados de diversas formas e em diversos momentos nos contextos de educação de infância, no entanto, também é importante que o educador de infância planifique momentos organizados com estes materiais.

Pode ser apresentada uma grande variedade de materiais não estruturados, de forma apelativa e organizada por categoriais de categoriais dos materiais, em que se respeite o interesse e o tempo de exploração das crianças de modo que estas consigam manipular e descobrirem as diferentes propriedades dos materiais. Deste modo, é possível ao educador observar e refletir a forma como as crianças se apropriam destes materiais, quais os seus interesses, e sobre a forma como estes materiais estão na sala, qual deve ser a melhor localização e a organização.

Também é fundamental que o educador envolva estes materiais tanto nos diversos momentos da rotina, como nas diversas propostas, ou seja, que planeje as suas propostas e insira estes materiais fazendo uso dos seus atributos

De seguida, serão apresentados alguns exemplos de como os materiais não estruturados podem ser explorados em contextos.

4. O Cesto dos Tesouros, a Brincadeira/Jogo heurístico e as Bandejas de Experimentação

As crianças começam desde muito cedo, a ter uma curiosidade natural para compreender o que se passa ao seu redor (Fochi, 2023) e de explorar as diversas sensações que podem sentir através do seu próprio corpo. “A consciência de seu próprio corpo cresce, à medida que o bebé enfia seu pequeno pulso em sua boca e, deitado de costas, identifica seus dedos dos pés e das mãos, vindo a conhecer essas extremidades por meio do ato de sugá-las também. (Goldschmied & Jackson, 2006, p.113) Deste modo, é necessário proporcionar-lhes momentos que possam ter uma exploração sensorial que promove a utilização dos diferentes sentidos.

Elinor Goldschmied criou o Cesto dos Tesouros, que se define como uma proposta sensorial e exploratória com destinatário crianças dos 5 a 10-12 meses de idade, que consiste “em uma maneira de assegurar a riqueza de experiências do bebé em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.114) com o objetivo de desenvolver “os cinco sentidos, assim como a coordenação motora, concentração, imaginação e noção de espaço e força” (Correia, 2021, p.34) Para tal, é colocada uma cesta cheia de objetos do uso do quotidiano, assim as crianças têm contacto com diferentes objetos que contém características, formas, texturas, peso, sons e cores.

Majem & Ódena (2010) referem que “Sentada ao lado da cesta, a criança pode desenvolver melhor a sua capacidade de coordenar os olhos, mão e boca, pode chegar com mais facilidade aos objetos e levá-los à boca para conhecê-los” (p.3) Os materiais que compõem o Cesto dos Tesouros podem, e devem, ser materiais do quotidiano (Goldschmied & Jackson, 2006).

Neste sentido, os materiais devem incluir, objetos da natureza, objetos feitos com materiais naturais ou outros materiais de uso do quotidiano, de madeira, de metal, de couro, têxteis, borracha e pele, objetos de papel e papelão.

O Cesto dos Tesouros promove experiências e oportunidades de aprendizagem para o bebê, mostrando que ele já se encontra pronto para explorar de forma autônoma o mundo que o rodeia (Goldschmied & Jackson, 2006). Segundo as autoras, “os bebês, desde muito cedo, demonstram curiosidade e iniciativa para explorar os objetos do seu ambiente, necessitando apenas de um contexto rico e seguro que estimule essa investigação” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 115).

Esta proposta contribui para o desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisão, permitindo à criança escolher livremente os objetos que quer descobrir, explorar as suas propriedades, como forma, peso, textura, som e temperatura, e compreender as relações entre eles. Além disso, favorece interações sociais e comunicativas com outras crianças e com o adulto, num contexto de descoberta partilhada e significativa.

Majem e Ódena (2010) referem que durante esse momento de brincadeira a criança, Olha, toca, leva à boca, agita, aperta, leva ao ouvido, observa, esfrega no rosto e na cabeça, vira pelo avesso, amontoa, coloca dentro de algo e retira daí, coloca [de pernas para o ar], cheira, experimenta, tateia espaços e volumes, atira longe esses objetos. Constantemente busca diversas sensações e, quando está entusiasmada brincando, todo o seu corpo participa na brincadeira. Seu tronco move-se e contorce-se, suas mãos e seus pés coordenam-se, sua cabeça, pernas e braços movimentam-se, grita, ri e emite sons pré-verbais (p.24).

Fochi (2023) considera que um dos objetivos “é despertar ao máximo os sentidos dos bebês, instigar a curiosidade, a pesquisa, a investigação, ou seja, provocar a ação sobre os objetos e desenvolver a capacidade de concentração.” (p.62).

Relativamente ao Jogo Heurístico, este é uma proposta destinada para crianças entre os 12 e os 20/24 meses, que tem como objetivo a exploração livre de objetos, despertando assim a curiosidade natural das crianças. Pretende-se “oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recipientes. Com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos.” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.147).

Apesar das autoras Goldschmied e Jackson (2006) considerarem que não existe uma única forma de realizar esta proposta, existem dois momentos chave:

inicialmente é realizada a brincadeira onde as crianças exploram e interagem com os materiais, durante um tempo decidido por elas. Numa segunda fase, as crianças, com orientação do adulto, recolhem e arrumam o material, esta parte é uma continuação da atividade que as crianças exercitam a sua mobilidade (Majem & Ódena (2010).

Esta proposta requer que o adulto organize o espaço com “resolução cuidadosa de pequenos detalhes: tempo, espaço, materiais e gerenciamento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.160). É importante que a organização dos materiais seja previamente pensada pelo educador para que o espaço esteja visualmente convidativo para as crianças explorarem os materiais disponibilizados. Tal como na proposta do Cesto dos Tesouros, os materiais utilizados dividem-se em diferentes categorias: Objetos naturais, objetos feitos de materiais naturais, objetos de madeira, objetos de metal, objetos de vidro, objetos feitos de tecidos.

Através do brincar heurístico, e exploração com estes materiais, as crianças têm a possibilidade de construir ideias e criar hipóteses para as mesmas “(...) a possibilidade de explorar materiais e brinquedos que permitem a ela curiosar, criar e imaginar, ela tem a oportunidade de interagir com o mundo, com os outros e com ela mesma” (Bordin, Souza, & Kunz, 2014, p. 2).

Tal como refere Fochi (2023) “Trata-se de um jogo de descobrir de grande importância para o desenvolvimento das crianças bem pequenas pela oportunidade de potencializar a ação autônoma e sua liberdade em investigar.” (p. 88), as crianças têm a possibilidade de realizar descobertas de forma espontânea e natural, a partir da sua própria interação com os materiais. O adulto, como forma de apoiar o grupo nesta proposta, deve intervir o mínimo possível e criar o ambiente adequado, com todos os materiais necessários para que as crianças realizem as suas descobertas. Só assim, a qualidade da exploração possibilita a curiosidade e vontade de aprender.

A Bandeja de Experimentação é uma proposta ainda pouco documentada, mas inspirada nos princípios de Elinor Goldschmied, nomeadamente na valorização da exploração sensorial, da autonomia e da curiosidade natural das crianças, pilares que também sustentam o Cesto dos Tesouros e o Jogo Heurístico. Tal como nas propostas de Goldschmied, pretende-se oferecer um contexto em que a criança tenha liberdade para agir e descobrir, em vez de ser conduzida pela ação do adulto. Segundo as autoras, “o papel do adulto é o de proporcionar um ambiente rico em

objetos interessantes e seguros, permitindo que a criança descubra livremente através dos sentidos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 119).

Fochi (2023) reforça essa perspectiva ao caracterizar esta abordagem como uma situação em que “a criança é colocada a descobrir as coisas por si mesma” (p. 108), sublinhando o papel ativo da criança no processo de aprendizagem e o papel do adulto como observador e mediador atento.

Esta é uma proposta realiza-se em pequenos grupos, entre quatro a seis crianças, podendo ser realizada tanto em creche como em jardim de infância. Esta possibilita as crianças de realizarem experimentações através da utilização de materiais contáveis, como pedras, rolhas, tampas e de materiais não contáveis, tais como, farinha, café, areia.

Para a realização desta proposta é necessário, em primeiro lugar, pensar na organização do espaço, e de acordo com o autor mencionado anteriormente, o mais indicado para realizar a proposta das bandejas será um espaço neutro e livre de objetos ou brinquedos. É necessário utilizarmos duas mesas da altura das crianças para que estas possam interagir com os materiais dispostos. Assim, seriam separados em cada mesa os materiais contáveis e os não contáveis, sendo que ambas as mesas contam com materiais de apoio como colheres, funis, coadores, com o intuito de convidar as crianças a descobrirem as possibilidades entre aqueles objetos.

Um fator que o educador deve ter em consideração, é a quantidade de material que oferece às crianças, com o objetivo de elas terem uma exploração rica e completa, mas também para que não entrem em conflito.

Relativamente ao papel do adulto durante este processo é importante que este se inicie com uma conversa sobre o que vai acontecer. Durante o momento da exploração, o educador deve focar-se apenas na observação atenta em que pode “realizar seus registos escritos, fotos e vídeos. Posteriormente, analisa esses observáveis e, com isso, pode refletir sobre o tipo de materiais que selecionou e, partindo disso, estrutura sessão seguinte com esse grupo de crianças.” (Fochi, 2023,p.119.).

É referido pelo mesmo autor que a Bandeja de Experimentação é uma proposta que “propicia um espaço de pesquisa individual e em grupo, bem como enriquece o vocabulário das crianças durante as tentativas de nomear os processos, identificar os

elementos e estruturar argumentos quando ocorrem disputas por algum material.” (Fochi, 2023, p.125).

É também uma atividade que permite às crianças realizarem experiências sensoriais com recurso à exploração de materiais diversificados e, simultaneamente realizarem aprendizagens, tal como referem Becker e Wiebusch (2022) “Neste brincar, em pequenos grupos, as crianças realizam hipóteses matemáticas e físicas, entre outras, nas quais são guiadas pela curiosidade, elaboram estratégias, possibilidades e encontram respostas para os desafios que surgem” (p.1503).

Ou seja, o educador, enquanto gestor do currículo deverá promover e potenciar a utilização de materiais não estruturados na sua prática como forma de ampliar as oportunidades das crianças.

5. O educador de infância enquanto gestor do currículo e a utilização dos materiais não estruturados

Segundo o Decreto-Lei 241/2001 “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”. Neste sentido, o educador tem um papel fundamental para organizar o espaço e disponibilizar recursos no sentido de promover escolhas e novas aprendizagens. (Carvalho & Portugal, 2017).

Sendo a sala das crianças, é importante que o educador valorize e integre as suas vozes e tenha uma postura de escuta ativa com a intencionalidade de as integrar nas decisões que lhes dizem respeito. Ao ouvir cuidadosamente as crianças, os educadores conseguem adaptar a sua prática de acordo com os interesses e as necessidades individuais de cada uma, e do grupo.

Com esta prática, o educador está também a promover nas crianças a capacidade de tomada de decisões, gestão de conflitos entre pares. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as crianças devem ser reconhecidas “como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo” (p. 31).

A organização e planeamento do ambiente educativo está ligado à conceção de criança que o educador tem, neste sentido, é importante que o educador tenha

uma concepção de criança competente e, que promova a participação das crianças no que lhes diz respeito. Para isso, este deve proporcionar oportunidades de exploração onde as crianças desenvolvem competências através de uma aprendizagem ativa interagindo com o meio ao seu redor.

Ao disponibilizar materiais não estruturados na sala, o educador está, por um lado, a atribuir confiança e autonomia ao grupo de crianças por poderem explorar materiais diversificados, desde pedras a materiais de metal ou cartão e, por outro lado, o educador está a reconhecer a importância desses materiais para o desenvolvimento e aprendizagens.

Ou seja, o educador deve reconhecer e acreditar nas potencialidades destes materiais para que os possa incluir nos diversos momentos da rotina. É importante que este apresente uma gama diversificada de materiais, que estes estejam organizados de forma atrativa para suscitar o interesse das crianças e a possibilidade de estas acederem aos materiais para explorarem e descobrirem as suas propriedades.

É também importante que durante o processo o educador mantenha uma atitude de observador participante, ou seja, não basta disponibilizar os materiais é preciso estar disponível, atento, não ser intrusivo e dar tempo para que as crianças explorem ao seu ritmo e como querem.

Através da disponibilização destes materiais, o educador está a proporcionar que as crianças desenvolvam inúmeras competências, desde a linguagem oral, coordenação motora ou estruturação do pensamento pré-lógico e pré-físico, o desenvolvimento social. O facto destes materiais não terem uma forma de utilização, permite que as crianças construam “Os seus objetos e/ou brincadeiras, permitindo que algumas funções cognitivas sejam estimuladas, pois para tal estas precisam de organização, planeamento, criatividade e diversas outras capacidades mentais” (Correia, 2021, p.40).

É também necessário que o educador tenha uma postura reflexiva em que se questiona se aqueles materiais ainda fazem sentido, se aquela organização da sala resulta para aquele grupo ou que outros materiais poderia incluir na sala. Para Weffort (1996) “Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.” (p.39).

Ao refletir, o educador tem a capacidade de compreender o que se adequa melhor a cada grupo de crianças e, assim, o que pode ser melhorado ou alterado. Neste sentido, Silva et al (2016) referem que “Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários.” (p. 24).

Segundo Weffort (1996) refletir sobre a prática permite que o educador se distancie do cotidiano rotineiro, que tome consciência do que sabe e do que ainda não conhece e permite também “elucidar a sua ação pedagógica, política, no ato de educar” (p.53).

Relativamente ao papel do educador em atividades de brincadeira heurística e de exploração de materiais não estruturados, Fochi (2023) considera que “Ele deve permanecer a uma distância que permita observar a sessão sem interferir na atividade da criança (...) estar longe o suficiente para ver e próximo o suficiente para apoiar a brincadeira do bebê.” (p. 80).

O mesmo autor refere ainda que ao brincarem com estes materiais existe uma grande oportunidade para o educador observar quais os gostos das crianças e a forma como elas “escolhem, pesquisam, investigam, mexem, sacodem, empilham, colocam, tiram, encaixam, contrastam, refutam, comparam, experimentam e estabelecem relação complexas com os materiais e pessoas que fazem parte do seu cotidiano” (Fochi, 2023, p.93).

Goldschmied e Jackson (2006) destacam a ideia de que apesar do educador não intervir, não significa que as crianças estejam sem apoio no momento da brincadeira, o educador deve ter uma atitude de observador participante e de interesse nesses momentos.

Capítulo II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O segundo capítulo apresenta, de forma fundamentada, a metodologia de investigação utilizada para a realização deste relatório. Está estruturado da seguinte forma: uma breve abordagem sobre a investigação na área da educação fazendo referência aos princípios éticos. De seguida é apresentada a metodologia de

investigação neste estudo, nomeadamente a abordagem qualitativa e a investigação ação.

Depois, descrevo os procedimentos de recolha e tratamento da informação utilizados durante esta investigação, sendo estes: a observação, os registos multimédia, as notas de campo, a análise documental e a entrevista. Por último, refiro como realizei o tratamento e a análise da informação recolhida.

1. Investigar em educação

Em educação é fundamental que os profissionais observem, questionem e investiguem no sentido de promoverem mudanças, tal como é referido por Hamido e Azevedo (2013) investigar em educação é uma forma de “problematizar e compreender as situações educativas, e (...) construir e sistematizar saber educativo” (p.2).

Investigar é um processo de aquisição de conhecimento sobre um determinado tema. Alves e Azevedo (2010) definem investigar como “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente.” (p.3).

Na área da educação a investigação dá possibilidade aos profissionais de construírem e desenvolverem o seu conhecimento como forma de melhorarem a sua prática. Durante o processo de investigação é importante que o investigador tenha uma posição crítica sobre os assuntos, e constante reflexão, tendo, também, em consideração os princípios éticos nas suas ações.

2. A ética na investigação

Em qualquer tipo de trabalho de investigação é necessário que os investigadores tenham sempre em consideração os princípios de natureza ética pois, tal como refere, Bogdan e Biklen (1994) “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (p.75).

Neste sentido, de forma a evitar procedimentos negativos durante a investigação Carmo e Ferreira (2008,p.283) referem um conjunto de princípios éticos como forma de orientar o investigador, em educação, na pesquisa e recolha de informação. Desta forma, o investigador deve:

1. Respeitar e garantir os direitos daqueles que participam;

2. Informar os participantes sobre todos os aspetos das investigações;
3. Manter total honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
4. Aceitar a decisão dos indivíduos de não colaborar na investigação ou de desistir no seu decurso;
5. Antes de iniciar a investigação estabelecer um acordo com os participantes de forma que fiquem explícitas conjuntamente as responsabilidades do investigador e a deles próprios;
6. Proteger os participantes de quaisquer danos ou prejuízos físicos, morais e profissionais no decurso da investigação ou causada pelos resultados que venham a ser obtidos;
7. Informar os participantes dos resultados da investigação e do mesmo modo, esclarecer quaisquer dúvidas que estes possam vir e levantar aos participantes;
8. Garantir a confidencialidade da informação obtida, salvo se os participantes não se opuserem a tal e solicitarem eles próprios a sua divulgação;
9. Solicitar autorização da instituição a que pertencem os participantes para estes colaborarem no estudo.

Assim, é, também, necessário que o investigador olhe para a criança como um “ator social e sujeito de direitos, em que é reconhecida a sua competência para se expressar e produzir interpretações sobre a realidade, objetos ou eventos.” (Fernandes, 2016,p. 767).

Enquanto investigadora, durante todo o processo de construção deste relatório, procurei ter uma postura ética, neste sentido todos os procedimentos de recolha e tratamento de informação foram devidamente autorizados e revistos, garantido assim que todos os intervenientes fossem respeitados. Igualmente foi mantido o anonimato de todos os participantes – adultos e crianças.

3. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa é uma das metodologias de investigação, trata-se de uma investigação científica “na medida em que se constitui como uma actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa.” (Alves & Azevedo,

2010, p. 49). Nesta investigação os dados designam-se como qualitativos uma vez que são bastantes descritivos em todos os aspetos da investigação.

Este tipo de investigação caracteriza-se pelo facto de o investigador estar diretamente no contexto, sendo, deste modo, possível que realize as suas observações, os seus registos e, posteriormente, interprete de acordo com aquilo que experienciou.

Bogdan e Biklen (1994) consideram:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (...) com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (p. 16).

Um dos principais focos dos investigadores que desenvolvem uma abordagem qualitativa é a forma como interagem com os sujeitos no contexto em estudo. Os investigadores demonstram uma preocupação em ter uma relação favorável no decorrer do estudo.

Bogdan e Biklen (1997, pp. 47-51) fazem referência a cinco características fundamentais no processo de investigação qualitativa, sendo estas:

1 Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores recolhem os dados partindo do contacto direto;

2 A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores registam os dados recolhidos de forma completa e pormenorizada;

3 Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Neste sentido, afirma-se que os investigadores atribuem mais importância às estratégias utilizadas no decorrer do estudo do que ao produto final;

4 Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os dados recolhidos ao longo da investigação não servem apenas para

confirmarem as possíveis hipóteses, mas também leva os investigadores a compreenderem as questões mais importantes do estudo;

5 O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Neste sentido, os investigadores desta abordagem revelam interesse também pelas opiniões dos participantes.

4. Investigação Ação

A investigação ação foi considerada por Coutinho et. al. (2009) como “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção” (p. 356).

Neste sentido, este tipo de investigação promove um desenvolvimento de estratégias no sentido de tornar a ação a mais apropriada possível. Esta metodologia é essencial para que o investigador tenha uma postura de reflexão sobre a sua prática educativa no sentido de melhorar.

Segundo Coutinho, et al. (2009) este tipo de investigação tem cinco características distintas, sendo estas:

1. Participativa e colaborativa, uma vez que necessita da intervenção de todos os intervenientes;
2. Prática e interventiva, no sentido em que o investigador tem uma participação;
3. Cíclica, pois podem surgir novas questões problema;
4. Crítica, uma vez que os investigadores demonstram uma postura autocrítica para encontrarem uma mudança;
5. Auto-avaliativa, visto que o processo está em constante avaliação.

Na investigação ação, a parte prática e a reflexão estão constantemente lado a lado no processo, tal como refere Simões (1990, como citado em Coutinho et al., 2009, p. 363) “(...) investigação-ação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os intervenientes”. Assim, é possível afirmar que esta investigação tem um papel fundamental para a reflexão sistemática dos acontecimentos, de modo a intervir para melhorar.

É importante referir que a investigação ação deve partir de um interesse pessoal do investigador pelo qual tem como objetivo saber mais sobre uma temática, ou algo que observou e que pretende realizar uma mudança ou melhoria. O presente Projeto de Investigação, teve como ponto de partida uma problemática que observei nos dois contextos de estágio: contexto de Creche, e de Jardim-de-Infância, observei que num não existia a presença de materiais não estruturados e no outro destinava-se apenas a uma determinada área.

Neste sentido, o tema escolhido foi os materiais não estruturados em contexto de jardim de infância e a questão de investigação foi assim formulada, Como potencializar a utilização de materiais não estruturados em creche e jardim de infância?

5. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de informação

Para realizar uma investigação é necessário que o investigador conheça os procedimentos de recolha e tratamento de informação para que consiga escolher os mais adequados ao tipo de investigação escolhida e temática em estudo, ou seja, tal como refere Coutinho (2009) “é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando.” (p.373).

Latorre (2003, cit. por Coutinho et al 2009, p.373) refere que essas formas de recolha de dados podem-se dividir em três categorias:

- 1 Técnicas baseadas na observação, neste caso o investigador observa diretamente o que está a estudar;
- 2 Técnicas baseadas na conversação, que se focam nas perspetivas dos participantes e em que são estabelecidos “ambientes de diálogo e de interação”
- 3 Análise de Documentos, sendo que neste caso o investigador tem acesso a um conjunto de documentos que podem ser enriquecedores do ponto de vista da informação.

De acordo com a investigação escolhida e a temática de estudo mobilizei os seguintes procedimentos de recolha e tratamento de informação: (i) observação, (ii) registo de notas de campo, (iii) meios áudio-visuais, nomeadamente fotografias, (iiii) pesquisa documental e, por último, (iv) entrevista.

5.1 Observação

A observação trata-se de um dos procedimentos mais importantes ao longo do processo de investigação, este encontra-se interligado a todos os outros procedimentos. Assim, é importante que o investigador atribua o devido significado a este processo e que treine a sua capacidade de observação de forma a conseguir recolher a informação essencial e, posteriormente, descrever e analisar.

De forma a orientar as suas observações, o investigador pode realizar um guião de observação de modo a ter linhas orientadoras para estabelecer pontos essenciais para a sua observação.

Correia (2021) considera que a observação “consiste na recolha de informação de forma consistente e regular, através do contacto direto com situações particulares.” (P.48)

A observação é uma técnica fundamental na prática de qualquer investigador, e na minha não foi exceção. Sem uma observação atenta e cuidada não teria sido possível conhecer as particularidades de cada criança ao longo dos diferentes estágios, compreender e questionar a prática da educadora, nem realizar uma planificação adequada aos interesses e necessidades das crianças.

Durante este processo, o investigador pode articular a observação com uma observação participante, sendo esta segunda uma forma de acompanhamento mais próximo. Neste sentido, durante os momentos de estágio a minha postura dividiu-se entre estas duas formas de observação. Inicialmente, procurei ser apenas observadora com o intuito de conhecer o grupo de crianças, as suas rotinas, o espaço, os materiais e a forma como estas interagem, esta postura permitiu-me rapidamente compreender as fragilidades, a nível de materiais não estruturados, em cada contexto de estágio.

Posteriormente, também tive uma postura de observadora participante na medida que me envolvi diretamente no contexto e interagi em diversos momentos, ainda assim, continuava a haver momentos do quotidiano em que a minha intenção era apenas observar a relação das crianças com os materiais.

5.2. Notas de campo

As notas de campo são fundamentais no sentido em que surgem como forma de registo das observações. Durante a observação, ou logo que possível, deve ser realizado um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa

no decurso da recola e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Quando se realiza uma nota de campo é importante que esta seja detalhada o suficiente para se conseguir um bom resultado no estudo, assim, é importante que exista uma boa “(...) descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

O investigador pode realizar o registo das notas de campo num caderno, o que pode facilitar a leitura e análise das observações registadas. É importante que essas contenham “quando é que a observação foi feita (data e hora); quem fez, onde é que a observação teve lugar; e o número deste conjunto de notas no total do estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.167).

Tendo por base os autores supramencionados, este método de recolha de informação, pode ter visto tendo em conta duas perspetivas:

1. Reflexiva, onde o investigador mostra a sua perspetiva, para além do que foi observado, partilha os seus sentimentos e inquietações, as suas ideias de palpites, assim o investigador pode confessar “os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que está a empreender” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 165).

2. Descritiva, onde o investigador procura ser o mais descritivo e explicito possível, de modo a explicar detalhes e pormenores sobre os factos observados, os intervenientes, o local, as conversas e ações.

Assim, é também fundamental que o investigador reconheça que é importante realizar estas notas de campo assim que a situação é observada, para evitar esquecimento de informação essencial para o processo de investigação.

Durante os momentos de estágio, para facilitar o registo das notas de campo, recorri a um diário de bordo para descrever todas as situações observadas que considere pertinentes para este projeto. No entanto, senti alguma dificuldade em conseguir realizar o registo de todos os momentos que considere importantes sem deixar de dar a minha atenção ao grupo de crianças, neste sentido, para tentar

melhorar esta dificuldade passei a realizar apenas alguns pontos de referência e, nos momentos de pausa e ao final do dia, registava as notas de campo com o devido rigor.

5.3 Registo Fotográfico

Outra ferramenta utilizada nos processos de investigação são os registos digitais, as fotografias, vídeos e ficheiros de áudio, este método de recolha de informação foi utilizado ao longo do projeto de investigação com o objetivo tornar mais ricas as minhas observações.

Este tipo de registo permite ao investigador realizar reflexões mais detalhas e observando detalhes de situações que por vezes são inalcançáveis, estes permitem enriquecer as notas de campo e ter mais evidências das ações das crianças, uma vez que estas “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994,p.183).

Ainda assim, é importante que o investigador compreenda que o registo fotográfico não pode fazer com que as crianças alterem o seu comportamento natural.

Ao longos dos diferentes momentos de estágio, foi-me sempre permitido tirar fotografias e filmar diversos momentos. De modo a respeitar as crianças e as suas famílias, foi feito um pedido no início dos estágios para ter a permissão das famílias para ter estes registos. Também as crianças foram respeitadas neste sentido, uma vez que eram sempre questionadas se poderia tirar uma fotografia de algum momento.

Tal como já foi referido, estes registos em multimédia possibilitaram-me de complementar as minhas notas de campo, permitiram uma melhor análise e reflexão de diversos momentos. Estes foram fundamentais especialmente por poderem ser visualizados sempre que necessário, podendo assim melhorar a minha reflexão sobre determinada ação.

5.4 Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica de recolha de informação utilizada durante as investigações. Esta permite que o investigador tenha acesso a diversos documentos essenciais para o caso em estudo, tal como é referido por Aires (2011) os documentos oficiais são fundamentais na medida em que permitem aos investigadores obter diversas informações sobre as organizações educativas.

Nos diferentes momentos de estágio foi fundamental proceder à consulta dos documentos oficiais, como forma de complementar o trabalho que estava a ser realizado, neste sentido foram consultados os projetos educativos e pedagógicos das instituições, ambos os documentos permitiram-me ter conhecimento dos objetivos da instituição, bem como, das educadoras.

Nos projetos educativos das instituições, foi-me possível compreender a perspetiva das instituições, relativamente à conceção de criança e qual a sua missão enquanto instituição de infância. Os projetos pedagógicos de cada contexto de estágio permitiram-me, de uma forma geral, conhecer o grupo de crianças e diferentes particularidades, e permitiu-me perceber a forma como as educadoras organizaram o espaço e os materiais da sala e a intencionalidade educativa.

Foi também possível ter acesso aos princípios com que as educadoras regem as suas práticas.

5.5 Entrevista

A entrevista é uma forma de recolha de informação caracterizada por Morgan (1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994, p.134) como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”.

As entrevistas são uma forma de complementar as outras técnicas de recolha de informação, em que é possível que os investigadores construam conhecimento partindo das informações recolhidas diretamente com pessoas envolvidas no estudo.

Existem diferentes tipos de entrevista que podem ser utilizados em contextos de investigação. Segundo Máximo-Esteves (2008), a entrevista formal é devidamente estruturada, recorrendo a um guião fixo de questões e a uma sequência previamente definida, enquanto a entrevista informal se assemelha a uma conversa do quotidiano, assumindo um carácter mais flexível e espontâneo.

No entanto, é possível encontrar formatos intermédios, como a entrevista semiestruturada, que conjuga características de ambos os tipos. Neste relatório, optei por este formato, uma vez que elaborei um guião com questões orientadoras, mas mantive liberdade para adaptar e aprofundar as perguntas de acordo com as respostas das participantes. Esta flexibilidade permitiu-me um diálogo natural e reflexivo.

Neste sentido, tive como base a construção de um guião com questões com o objetivo de orientar a entrevista.

Inicialmente, foi importante selecionar um conjunto de questões de modo que as perguntas fossem claras e que dessem a possibilidade de originar respostas abertas. Para a construção dessas questões foi importante focar-me especificamente no tema do projeto de investigação e sobre aquilo que eu tinha mais necessidade de saber.

Posteriormente, foi marcada uma data para a realização das entrevistas, que respeitasse a disponibilidade das educadoras cooperantes, sendo que estas foram realizadas no contexto educativo.

As entrevistas serviram para adquirir uma melhor compreensão, não só da temática em estudo, como também da opinião das educadoras e o valor que estas atribuem aos materiais não estruturados na sua prática. Assim, foi possível ter informações bastante ricas e uma melhor perceção das conceções das educadoras cooperantes.

6. Tratamento e Análise de Informação

Após recolhida a informação necessária, é fundamental começar a realizar o tratamento e análise de informação de forma a conseguir ter uma melhor compreensão dos dados recolhidos. Esta é uma fase fundamental da investigação uma vez em que é neste ponto que o investigador interpreta as informações recolhidas ao longo do processo de investigação. É referido por Bogdan e Biklen (1994) que “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais (...)” (p.205).

Os mesmos autores salientam, ainda, que esta fase pode revelar-se desafiante, sobretudo para quem realiza um estudo pela primeira vez, já que implica trabalhar com dados de diferentes naturezas, organizá-los em unidades manipuláveis, identificar padrões, destacar aspetos relevantes e selecionar o que deve ser transmitido (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, se o investigador encarar a análise como um percurso de tomada de decisões e de execução de tarefas fundamentais ao desenvolvimento do estudo, em vez de se centrar apenas na complexidade da interpretação, este processo pode tornar-se mais acessível e até gratificante.

No âmbito do presente projeto, organizei toda a informação recolhida relativamente aos contextos de estágio, às notas de campo e aos registos fotográficos e de vídeo. Mais do que um simples registo, este processo implicou ler, comparar e refletir sobre os dados recolhidos, procurando perceber o que as observações revelavam sobre as práticas educativas, o envolvimento das crianças e o papel dos materiais não estruturados. Desta forma, a análise permitiu-me compreender melhor o que aconteceu em cada situação e identificar aspetos a melhorar ou aprofundar.

Quanto às entrevistas, após a transcrição, realizei a análise de conteúdo. Esta análise passou pela construção de uma tabela com categorias, onde foram organizadas as respostas das educadoras cooperantes.

Assim, a metodologia adotada permitiu reunir informação rigorosa e significativa sobre as práticas observadas e sobre o modo como as crianças exploraram os materiais não estruturados, constituindo a base para a análise das intervenções apresentadas no capítulo seguinte.

Capítulo III

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo são apresentados os contextos educativos onde decorreram os momentos de estágios, em Creche e Jardim de Infância, respetivamente. Inicialmente é feita uma caracterização das instituições, posteriormente é apresentado o grupo, a sala e os materiais com principal foco no tema deste projeto de investigação - os materiais não estruturados.

Conforme é estabelecido no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tive a possibilidade de integrar os dois contextos de estágio em momentos distintos, tendo sido o primeiro no ano letivo 2022/2023 e o segundo no ano letivo 2023/2024. Na tabela 1 é possível analisar de forma sintetizada, a forma como foram organizados esses momentos de estágio.

Tabela 1 Momentos de estágio

Estágios de intervenção	1º momento (Ano letivo 2022/2023)	2º momento (Ano letivo 2023/2024)
--------------------------------	--	--

Contexto	Jardim de Infância (1º estágio) Creche (2ºestágio)	Creche (3º estágio) Jardim de Infância (4º estágio)
Duração	10 semanas	2 Semanas

1. Contexto Jardim de Infância – Instituição A

A instituição A é uma IPSS. Esta é uma instituição composta pelas valências de creche, com berçário integrado e pré-escolar.

Relativamente à organização desta instituição, esta contempla 3 salas do Pré-Escolar e 6 salas da creche, sendo que cada sala tem a sua própria casa de banho, tem também um refeitório comum, que divide as salas das duas valências. Existe, ainda, uma sala destinada às docentes, e outra para as funcionárias.

No espaço exterior destinado ao Pré-Escolar, encontramos uma área bastante ampla, com diversos elementos da natureza, está dividida por um pequeno parque de diversões, com baloiços, escorrega, cordas, uma área com uma cozinha feita de paletes, com mesas e cadeiras à volta, uma grande caixa de areia e ainda uma zona de relva artificial com pequenos sofás onde as crianças podem estar mais calmas.

1.1 Caracterização do grupo

O grupo da sala azul era composto por vinte e três crianças, (12 meninos e 11 meninas), com idades entre os 3 e os 5 anos. Ainda que este seja com grupo com diferentes faixas etárias e, por consequência, com vários níveis de desenvolvimento, considero que o grupo de crianças tinha autonomia nos diversos momentos da rotina, tais como: momentos de higiene, de refeição, escolha das áreas, arrumação da sala.

As crianças receberam-me de forma entusiasmada, demonstrando-se sempre recetivas a todas as dinâmicas propostas, como eu pedia sempre a participação delas e mostrava que queria ouvir o que diziam, o grupo estava sempre disponível para a ajudar e a dar a sua opinião relativamente a diversos assuntos da sala.

De um modo geral, era um grupo que tinha um grande foco de interesse pela área das construções, sendo, nesta área que as crianças tinham contacto com materiais não estruturados.

Nota de Campo**Interveniente:** F, R (4 anos)**Data:** 13 de outubro de 2023

No período da manhã, o F e o R mostraram-se interessados em construir uma casa para os diferentes animais. Após serem questionados como poderia ser feita essa casa, consideraram que podiam utilizar os rolos grandes, e em conjunto começaram a construção.

Figura 1- construção de uma casa para animais



Após as crianças demonstrarem interesse por construírem uma casa para os animais, depararam-se com inúmeros materiais à sua disposição, essencialmente, não estruturados. Neste momento apresentado na nota de campo, as crianças observaram e exploraram os materiais que tinham disponíveis e, de uma forma autónoma, foram experimentando e optando pelos que se adequavam melhor à casa que queriam construir. “O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio” (Silva et al., 2016, p.75).

1.2 Caracterização do espaço e dos materiais

Relativamente à organização do espaço da sala, esta encontrava-se organizada de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar dada às crianças “a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.” (Silva et al, 2016, p.26) organizada por diferentes áreas e materiais que “podem proporcionar inúmeras aprendizagens” (p.26).

A organização da sala manteve-se, de uma forma geral, igual nos dois momentos de estágio, havendo apenas alterações a nível do tamanho de algumas áreas, tendo sido conferido mais espaço a áreas mais procuradas, como a área das construções, dos jogos e da escrita.

A quantidade e variedade de materiais foi alterada do 1º para o 2º momento de estágio. Apesar de a educadora cooperante utilizar bastantes materiais não estruturados na sua prática, no 2º momento de estágio senti que a quantidade destes materiais aumentou na área das construções e começou a haver nas restantes áreas.

Segundo o Decreto-Lei 241/2001 “Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”. Neste sentido, no contexto da organização do ambiente o educador deve organizar o espaço de maneira a proporcionar experiências educativas, disponibilizar materiais diversificados e criar um ambiente de segurança e bem-estar para as crianças.

É importante que a organização do espaço seja rica e estimulante na medida em que permite às crianças fazerem descobertas, manipulações e recriações, individualmente ou em grupo. (Maia, 2020) Para isso é fundamental que o ambiente educativo esteja repleto de materiais diversificados e desafiantes. “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar.” (Silva et al., 2016, p.11).

A sala apresenta uma boa organização definida por áreas, sendo assim “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (Silva et al., 2016, p.5).

Tendo em consideração o tema escolhido para o meu projeto de investigação, achei pertinente identificar e descrever as áreas dispostas na sala de jardim de infância.

A sala azul encontrava-se dividida em 7 áreas, sendo estas: Área da natureza; Área da casinha; Área da escrita; Área das construções; Área da plasticina; Área da pintura; Área da biblioteca. Esta organização, e a prática desenvolvida pela educadora, possibilita as crianças de fazerem escolhas e tomarem decisões de forma autónoma. “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo (...)” (Silva et al., 2016, p.26).

A área da pintura e da plasticina estavam interligadas uma vez que eram bastante próximas e ambas permitem o desenvolvimento de atividades de expressão artística. Nelas existiam materiais, tais como tintas, pincéis de diferentes tamanhos e esponjas que as crianças podem utilizar nas suas produções, existem também plasticinas de diferentes cores e materiais para as manusear, como pequenos paus.

A área da casinha tinha uma grande diversidade de materiais que representam situações do quotidiano, desde caixas com produtos de cozinha, bonecas, roupas, entre outros. Esta área permite que as crianças brinquem ao “faz de conta”, fantasiem e reproduzam situações e acontecimentos anteriormente observados ou situações de que já ouviram falar. “Brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos.” (Silva et al., 2016, p.52).

Na Área dos Jogos as crianças tinham à sua disponibilidade variados jogos didáticos desde equilíbrio, encaixe, puzzles. Estes materiais dispostos nesta área possibilitam que as crianças trabalhem o raciocínio, a concentração, a motricidade fina e algumas aprendizagens relacionadas com o Domínio da Matemática.

A Área das construções era uma das áreas mais requisitadas pelas crianças, estavam disponibilizados vários materiais não estruturados, desde pedaços de madeira de diferentes tamanhos, rolhas, tubos, rolos de papel, entre outros. Em contacto com estes materiais, as crianças têm a oportunidade de transformarem naquilo que quiserem, usando a sua criatividade. “permitem um número ilimitado de brincadeiras e de criações. Por isso, estimulam a inteligência e o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança precisa de utilizar recursos cognitivos tais como a organização, o planeamento, a flexibilidade, a criatividade, a atenção, a memória, a resolução de problemas, o pensamento lógico e matemático.” (Terra das crianças Associação, 2020). Sendo a área que o grupo mais escolhe, é também a área a que a educadora conferiu mais espaço.

Na área da natureza as crianças tinham a oportunidade de contactar com diversos elementos naturais como pedras, folhas, conchas, feijões, entre outros. Também podiam familiarizar-se com instrumentos de observação, nomeadamente a lupa, pinças e binóculos. Ainda nesta área, existia também um aquário de caracóis, onde as crianças tinham a possibilidade de observar e alimentar estes animais. Esta

área fomenta nas crianças a curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia.

A área da escrita estava localizada ao lado da área da pintura e da plasticina, uma vez que, tal como a educadora cooperante referiu, as próprias crianças sentiam necessidade de estarem mais recatadas e numa zona mais calma. Esta era composta por diversos materiais, como folhas, lápis, canetas de cor, tesouras e colas, que permitem às crianças realizarem trabalhos – desenhos, recortes, colagens.

Nesta área também ficavam localizadas as caixas de cada criança onde guardam os seus trabalhos quando finalizados, no decorrer destas semanas de estágio observei que todas as crianças já realizavam este procedimento autonomamente.

Passando à área da biblioteca, era composta por uma estante de livros de diferentes temáticas para que as crianças tenham contacto e possam manusear e folhear os livros de livre vontade, e, deste modo, estimulam o gosto e o prazer pela leitura.

Em momentos de conversas informais com a educadora cooperante, foi possível compreender que, no início do ano letivo, a organização dos espaços e materiais foi organizada por ela, no entanto, com o passar do tempo esta organização sofre alterações. A educadora caracteriza que o mais importante é “conhecer o grupo e depois perceber o que eles mais gostam e quais os seus interesses e, a partir daí, organizar a sala juntamente com o grupo.” (entrevista à educadora cooperante). No decorrer do período de estágio, foi possível observar algumas alterações que foram feitas no decorrer do período letivo, como conferir mais espaço à área das construções por ser uma área bastante requisitada ou modificar materiais com o objetivo de proporcionar mais desafios ao grupo.

Relativamente aos materiais não estruturados, tal como já foi referido, estes estavam essencialmente na área das construções. Segundo Silva et al (2016) a utilização de diferentes tipos de materiais pode “(...) proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade”. (p.26) A educadora cooperante, relativamente a estes materiais, considera que

Eles têm outro interesse, desenvolvem a imaginação e a criatividade e depois começa-se a perceber que com estes materiais conseguem realizar as

competências necessárias para a sua faixa etária e ainda conseguem fazer muitas mais, fazem coisas que nós não estávamos à espera (...) às vezes não precisamos de um jogo limitado para atingir certos objetivos (...)” (entrevista educadora)

Relativamente à área exterior é um espaço bastante amplo que contém diferentes zonas de espaços verdejantes, como arbustos, árvores e flores. Contém, também, uma zona de areia bastante grande e, ao lado, existe uma área de cozinha feita com paletes. Também contempla uma área de parque infantil, com baloiços e escorregas.

É uma área bastante rica a nível de materiais não estruturados porque permite que as crianças têm a oportunidade de contactar com materiais naturais e explorar as suas propriedades, como pedras e paus de diferentes tamanhos e texturais, areia, folhas. Esta área também possui diversos pneus grandes que as educadoras colocaram para enriquecer este espaço. “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (Silva et al., 2016, p.27)

2. Apresentação e Interpretação das Intervenções

2.1 Intervenção 1: Autorretrato criativo: brincar e criar com materiais reciclados

Esta proposta surgiu no seguimento de um projeto que já estava a ser desenvolvido na sala – projeto das construções, por isso, uma vez que era algo em que o grupo de crianças estava dedicado naquele momento, decidi implementar uma proposta que fosse ao encontro desse projeto.

Ao planificar esta proposta (Apêndice E), as minhas intencionalidades foram promover o contacto com diferentes manifestações de arte; desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão sobre aquilo que vê; proporcionar a exploração livre diversos materiais; desenvolver capacidades expressivas e criativas; proporcionar a observação de diversas formas visuais e o contacto com diversas modalidades expressivas.

Inicialmente, apresentei, em PowerPoint, um artista chamado Zac Freeman, que realiza retratos apenas com materiais reciclados. Mostrei algumas das suas obras e conduzi um diálogo com as crianças sobre o que conseguiam observar e que materiais o artista utilizava, como forma de incentivar a capacidade de observação,

análise e reflexão sobre o que estava a ser observado, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. (...) potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê (p.49)

Através desta conversa, foi possível compreender que as crianças compreenderam de imediato os materiais utilizados pelo artista. Após ter sido feita a proposta às crianças de realizarem o seu autorretrato, desafiei-as a procurarem, materiais que poderiam ser úteis para a realização da proposta, primeiro dentro da sala e de seguida no espaço exterior.

As crianças recolheram todos os materiais que consideraram que poderiam utilizar, desde paus ou materiais antigos da sala, posteriormente foi realizada uma seleção com o grupo para, em conjunto, se perceber quais os materiais mais adequados para a proposta apresentada, ao longo desta seleção fui questionando as crianças se o material não seria muito grande ou se daria para colar no papel.

Nota de campo

Intervenientes: C (3 anos), T.(5 anos)

A C. recolheu um pau extremamente grande do parque, quando estávamos sentados a discutir os materiais que poderíamos utilizar perguntei “Conseguimos utilizar este pau para fazer o nosso autorretrato?”

O T. respondeu de imediato “Não, é muito grande!”

Juntos chegámos a um consenso dos materiais que podiam ser usados, no entanto, ainda assim levamos materiais que não eram possíveis ser utilizados, mas que as crianças experimentaram e compreenderam a razão. Considero que esta etapa revelou-se fundamental essencialmente porque foi permitido às crianças que escolhessem realmente os materiais e compreendessem os que não funcionavam, desenvolvendo assim pensamento crítico e capacidade de justificar escolhas.

Posteriormente, foi disponibilizada uma folha A3 para cada criança, com a fotografia do seu rosto para que pudessem cobri-lo com os materiais anteriormente escolhidos. É importante referir que cada mesa tinha uma quantidade de materiais, no

enquanto as crianças tinham liberdade para trocar materiais entre si conforme as suas necessidades.

Durante a realização da proposta, as crianças demonstraram capacidade para compreender os diferentes atributos dos objetos, comparando-os entre si e escolhendo aqueles que melhor se adequavam a cada parte do rosto, tal como é referido na seguinte nota de campo:

Nota de campo

Interveniente: T (5 anos)

O T. observava atentamente os materiais disponíveis, experimentando colocá-los em diferentes posições antes de decidir qual utilizar. Chegou até a aproximar dois objetos para perceber qual se ajustava melhor.

Figura 2- escolha dos materiais



Este processo de seleção revelou um envolvimento atento e reflexivo, bem como a capacidade de tomar decisões com base na observação e na comparação. Ao colar os materiais, as crianças exploraram diferentes combinações, evidenciando criatividade e expressividade na composição do seu autorretrato.

Figura 3- produto final



Durante a realização da proposta, foi possível observar grande envolvimento por parte das crianças, que se mostraram curiosas e entusiasmadas desde o

momento da recolha dos materiais até à composição final do autorretrato, tal como é possível verificar na seguinte nota de campo:

Nota de campo

Intervenientes: A. (4 anos) e M. (4 anos)

Durante a realização do trabalho, senti as crianças entusiasmadas com a proposta, a A. e a M. diziam “vou usar este para a boca”, “este não cabe aqui, é muito grande!”

Estes momentos revelaram a sua capacidade de observação e de tomada de decisão, bem como a atenção às características dos materiais.

Ao longo da realização da proposta também foi possível observar interações espontâneas entre as crianças, tal como demonstra a seguinte nota de campo:

Nota de campo

Intervenientes: T. (4 anos) e M. (4 anos)

Consegui observar o T. a trocar de materiais com o M. e dizia “preciso deste pau para fazer o meu nariz.”

As crianças mostravam o trabalho umas às outras e foi possível captar interações como “olha P. parece tu!”, foi possível observar um ambiente de curiosidade, partilha e cooperação.

Tal como foi inicialmente referido, esta proposta foi realizada tendo em consideração os interesses das crianças, começando por apresentar um artista que utiliza materiais reciclados em retratos com a intencionalidade de apresentar uma nova forma de arte com diferentes materiais e de formas de realizar construções.

Considero que o processo de recolha e seleção dos materiais permitiu fomentar a autonomia e o pensamento crítico através de algumas questões que foram sendo colocadas às crianças, dando-lhes espaço para experimentar e justificar as suas escolhas.

Esta proposta concretizou as intencionalidades definidas, uma vez que articulou a exploração sensorial com a consciência ambiental, através da reutilização de materiais, e promoveu a capacidade de observação, escolha e expressão individual.

Para além disso, ao selecionar e organizar os materiais, as crianças tiveram de comparar tamanhos, formas e pesos, prever se um objeto seria “muito grande” ou se conseguiria ser colado na folha – o que envolvem noções de medida, seriação e de espaço.

Quando as crianças estavam a cobrir a imagem do seu rosto obrigou-as a ajustar as peças que se adequavam melhor, explorando relações espaciais e geométricas. Além disso, a liberdade para trocar materiais entre pares proporcionou um ambiente colaborativo, promovendo diálogos. Tal como defende Horn (2017), o espaço e os materiais devem constituir-se como recursos que possibilitam “descobertas, manipulações e recriações, individualmente ou em grupo” (p. 15), o que ficou evidente nesta proposta.

A realização dos autorretratos permitiu que as crianças tivessem momentos de experimentação, tentativas, reformulações e diálogos que revelaram a capacidade das crianças de interpretar a imagem do próprio rosto e de procurar soluções criativas para o preencher.

2.2 Intervenção 2: Explorar e reorganizar: novas áreas com materiais não estruturados

Apesar do grupo de crianças do Jardim de Infância ter contacto com materiais não-estruturados, estes estavam presentes, maioritariamente, na área das construções. Para introduzir novos materiais na sala e ampliar os recursos disponibilizados planifiquei (apêndice F) uma proposta que consistiu na reorganização temporária da sala, criando áreas compostas apenas por materiais não estruturados. A intencionalidade era que, no final da proposta, as crianças distribuíssem os novos materiais pelas diferentes áreas da sala, incorporando-os na rotina.

Inicialmente realizei um cartaz informativo (apêndice G), de forma a sensibilizar as famílias sobre a importância dos materiais não estruturados e solicitei a sua colaboração no envio de materiais para a sala. Esta parceria revelou-se essencial, pois permitiu não só aumentar a variedade e quantidade de materiais disponíveis, mas também envolver as famílias no processo educativo.

Com os materiais disponibilizados pelas famílias: latas, cabides, tampas, garrafas, caixas de ovos etc, organizámos o espaço em categorias distintas: mesas dos plásticos, dos tecidos, das madeiras, do cartão e dos metais, apresentadas de forma apelativa.

Figura 4- mesa dos plásticos



Figura 5- mesa dos tecidos



Figura 7- mesa dos metais

Figura 6- mesa dos tubos



Nota de campo

Interveniente: R. (4 anos) Data:

13 de outubro de 2023

R: Érica, podes ajudar a construir um forte?

Estagiária: Um forte? Porque queres construir um? R:

Quero fazer um forte para guardar os animais

Estagiária: Boa R! então como é que tu achas que conseguimos construir um? O que precisamos?

R: já sei...

E foi buscar os tubos grandes, os amigos foram de seguida perguntar o que ele ia fazer e começaram a ajudar.

A proposta foi, do início ao fim, conduzida pelas próprias crianças, elas decidiram como utilizar os materiais e durante quanto tempo. Eu e a educadora cooperante fomos mediadoras. Este foi um momento de envolvimento das crianças com a exploração dos materiais, onde trabalharam em grupo, interagiram entre si, atribuíram diferentes utilidades aos mesmos materiais, resolveram problemas, organizando e construindo o seu raciocínio, tal como é visível na nota de campo de seguida descrita:

Após essa conversa, o R pensou que queria realizar uma construção e, apesar de ter pedido ajuda a realizar, arranhou de imediato soluções para o seu “problema” isso deve-se, também, ao facto da grande variedade de materiais disponíveis, tal como é referido por Dobovik e Cippitelli (2018) “oferecer às crianças contextos para fazer construções possibilita a expressão criadora, já que, nesses contextos, as crianças podem projectar ideias” (p. 22).

Relativamente ao interesse das crianças foi notório como todas mostraram-se envolvidas na atividade, foi curioso como inicialmente exploraram todas as áreas de modo a conhecerem os materiais novos que se encontravam na sala, mas muito rapidamente dirigiram-se para as áreas que tinham mais interesse e, de modo geral, permaneceram nessas áreas. Esta situação não me surpreendeu, pois já tinha conhecimento das áreas de preferência das crianças.

Tendo em consideração o envolvimento das crianças e a manhã toda de exploração, considero que esta foi significativa para as crianças. A diversidade e quantidade de materiais disponíveis despertou o interesse e favoreceu a partilha, tendo-se verificado poucas situações de conflito, uma vez que existiam alternativas suficientes e espaço para todos explorarem.

Desde o início, observou-se curiosidade e entusiasmo: as crianças aproximaram-se rapidamente das mesas, tocaram nos materiais, experimentaram diferentes combinações e, de forma espontânea, começaram a criar construções e composições variadas.

Nota de campo


Intervenientes: M. (4 anos)

Data: 13 de outubro de 2023

Assim que entraram na sala e viram os materiais, começaram a observar e a mexer a M. dizia “este é pesado!” ao pegar num copo de metal”.


Esta exploração permitiu às crianças terem autonomia sobre as suas ações, construírem estratégias e soluções para os seus problemas, para além disso foi possível “manejar ferramentas e materiais de diversas origens para que possam

traduzir estético as suas ideias, os seus próprios projetos (...) implicando neles ações físicas, cognitivas e sociais” (Dubovik & Cippitelli, 2018).

<p>Nota de campo</p> <p>Intervenientes: M (4 anos) F. (5 anos)</p> <p>Data: 13 outubro 2023</p> <p>M. juntou vários tubos e disse: “este é o meu castelo”,</p> <p>O F. respondeu-lhe de imediato: ‘M! temos de fazer uma ponte para os animais saírem.’ E juntaram um tubo grande</p>	<p><i>Figura 8- construção de um castelo e uma ponte</i></p> 
--	---

A situação observada, em que a M. construiu um “castelo” e o F. se juntou para “fazer a ponte”, ilustra claramente como a exploração com materiais não estruturados potencia aprendizagens múltiplas e interligadas. Através da brincadeira simbólica, as crianças atribuem novos significados aos objetos, desenvolvem o pensamento criativo e exercitam a capacidade de planear em conjunto. Este momento evidenciou também a cooperação.

Durante a exploração dos materiais, observou-se as crianças a experimentarem diferentes formas de combinar e equilibrar os objetos disponíveis, tal como registei na seguinte nota de campo:

<p>Nota de campo</p> <p>Intervenientes: R (5 anos) e A (4 anos).</p> <p>Data: 13 outubro 2023</p> <p>R. e A. exploravam simultaneamente os copos metálicos, os paus e os CDs. Após algumas tentativas de encaixe, começaram a equilibrar os discos sobre os copos, a M. dizia: “olha, é um</p>	<p><i>Figura 9- exploração dos copos de metal e dos cds</i></p> 
---	--

fogão!”

Durante este momento, as crianças manipulavam cuidadosamente os objetos, ajustando a posição dos paus para que os CDs se mantivessem em cima. Isto evidencia o pensamento exploratório e a experimentação ativa que caracterizam o brincar com materiais não estruturados. As crianças demonstraram coordenação, concentração e criatividade.

Durante a exploração das crianças, foi possível observar situações de negociação, como o momento descrito na nota de campo anterior. Também foi possível observar as crianças a partilharem os materiais de forma espontânea, como é possível verificar na nota de campo seguinte:

Nota de campo

Data: 13 outubro 2023


Intervenientes: R. (4 anos)

A R. estava a brincar sozinha com as caixas dos cds, quando chegaram outras crianças e ela diz “toma, podem ficar com esta caixa porque eu tenho outras iguais”

Figura 10- partilha de materiais



Observei duas crianças a explorar caixas de ovos com as tesouras, tentando perceber como poderiam cortá-las para aproveitar as partes que queriam utilizar, destaco a seguinte nota de campo:

<p style="text-align: center;">Nota de campo</p> <p>Data: 13 outubro 2023</p> <p>Intervenientes: F. (4 anos)</p> <p>Após algumas tentativas a tentarem cortar as caixas dos ovos, o F. dizia “<i>é mais fácil se cortarmos por aqui</i>”, enquanto o R. observava e experimentava de forma semelhante.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Figura 11- tentativa de cortar a caixa dos ovos</i></p> 
---	--

A nota de campo apresentada, revelou um momento do processo de resolução de problemas, no qual as crianças testaram estratégias, ajustaram as suas ações e encontraram a solução através da experimentação, tal como refere Bassedas, Huguet e Solé (1999) “A aprendizagem realiza-se através da ação, quando a criança manipula, experimenta e estabelece relações entre os objetos, formulando hipóteses e verificando os seus resultados” (p. 27)

No final da proposta, reuni o grupo no tapete para, em conjunto, realizarmos a distribuição dos materiais pelas diferentes áreas da sala, de modo a que todas passassem a incluir materiais não estruturados. Este momento revelou-se particularmente rico, pois foi marcado pelo diálogo, pela negociação e pela tomada de decisões partilhadas.

<p style="text-align: center;">Nota de campo</p> <p>Data: 13 outubro 2023</p> <p>Intervenientes: R. (4 anos) T. (5 anos)</p> <p>O grupo começou a partilhar as suas opiniões, a R. deu a sugestão: “as tampas ficam na área das construções assim podemos fazer rodas”, e o T. muito rapidamente respondeu: “mas também podem ir algumas para a casinha!” ao qual o R. responde “está bem”.</p>
--

Ao dar voz às crianças, permiti que expressassem as suas opiniões sobre onde cada material deveria ser colocado, nas notas de campo registei momentos de negociação entre as crianças: “as molas ficam nas construções”, sugeriu o T. (5 anos), enquanto a M. (4 anos) respondeu: “mas não podem ser todas, têm de ficar na casinha para pendurarmos as roupas”. Estas interações revelaram capacidade de argumentação, e sentido de cooperação, tornando o processo de reorganização significativo e participativo.


Este momento promoveu a autonomia e o sentido de pertença, e também reforçou a apropriação do ambiente educativo pelas próprias crianças. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, compete ao educador “ouvir e valorizar as opiniões das crianças, favorecendo a sua participação em decisões que lhes dizem respeito” (Silva et al., 2016, p. 18).

Como a proposta teve uma receção bastante positiva por parte das crianças, decidi dar continuidade, mas desta vez apenas dedicada aos materiais naturais, de modo também a enriquecer a área da natureza.

Para tal, organizei uma saída com o grupo, a um parque próximo da escola para recolher ramos, troncos, folhas, cascas, pedras e terra. A intenção era proporcionar-lhes um contacto direto com elementos da natureza e despertar a curiosidade sobre as suas texturas, cheiros e cores.


Durante o momento de recolha de materiais as crianças mostraram-se envolvidas, a A. (4 anos) dizia “olha, encontrei um tronco grande!”, o T. (5 anos) questionava “podemos levar pedras?”.

Com a exploração, as crianças manusearam livremente os materiais, tocando, cheirando e observando-os com lupas, tal como é possível verificar na seguinte nota de campo:

Nota de campo	
Data: 16 outubro 2023	
Intervenientes: R. (4 anos)	
R. estava com a lupa a observar a meta e comentou: “tem pedacinhos castanhos e pretos aqui!”, referindo-se aos pedaços de terra e do tronco da árvore. Depois, deslocou a lupa para uma pedra e disse: “esta não tem nada, é lisa”.	<i>Figura 12- exploração com a lupa</i>
	

Este momento evidenciou curiosidade e capacidade de observação, demonstrando o interesse em comparar e compreender as diferenças entre os elementos naturais. A utilização da lupa potencializou ainda mais esta exploração, permitindo à criança explorar o ambiente de forma ativa.

Também foi possível observar momentos de construções, tal como:

Nota de campo	
Data: 16 outubro 2023	
Intervenientes: A. (4 anos)	
juntou pinhas, paus, rodelas de madeira e pedras no centro da mesa, dizendo: “olha M. estou a fazer uma fogueira!”. Enquanto organizava os materiais, acrescentou ainda pequenos ramos em volta e soprou sobre eles, simulando o gesto de apagar o fogo.	<i>Figura 13- construção de uma fogueira</i>
	

A construção da “fogueira” revelou o poder do brincar, no qual a criança transforma os materiais em elementos representativos das suas vivências e experiências. Ao juntar paus, pedras e pinhas para criar o “fogo”, A. mostrou capacidade de planear, imaginar e representar o mundo que conhece, integrando aprendizagens e emoções

num processo criativo e pessoal. Este momento evidencia como o brincar livre com materiais naturais permite desenvolver competências cognitivas, expressivas e sociais, promovendo a curiosidade, a experimentação e a construção de significados.

Esta proposta revelou-se uma experiência rica que reforça a importância de integrar ambientes naturais na educação pré-escolar, permitindo que as crianças explorem livremente e que atribuam significados aos objetos que encontram. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) referem que: “O contacto com a natureza é fundamental para que as crianças desenvolvam atitudes de respeito e preservação do ambiente, bem como para que adquiram hábitos de vida saudável.” (p.90)

Ao reorganizar a sala com materiais não estruturados, a sala ficou mais completa e com um grande número de variedade de materiais, a área da casinha passou a ter caixas de ovos, copos de metal, cd's, tecidos, entre outros materiais. A área dos jogos passou a ter tampas de variadas cores e garrafas de diferentes tamanhos, a área das construções ganhou ainda mais vida com tubos de diferentes tamanhos.

A autonomia das crianças foi bastante evidente ao longo de toda a exploração. O envolvimento demonstrado aliado às interações de cooperação e negociação, revelou que quando os materiais são acessíveis, variados e apresentados de forma apelativa, as crianças apropriam-se deles com intenção, criatividade e autonomia. Este momento reforçou, ainda, o papel fundamental do educador enquanto mediador atento, capaz de escutar, observar e ajustar o ambiente em função das necessidades e iniciativas das crianças. Assim, esta intervenção mostrou que a flexibilidade na organização do espaço e a oferta de materiais versáteis potenciam aprendizagens significativas, contribuindo para contextos educativos mais ricos, participados e alinhados com os interesses do grupo.

2.3- Intervenção 3: Não é uma caixa! – do livro à exploração criativa

Durante o momento de acolhimento, as crianças permaneciam reunidas no refeitório e era-lhes dado alguns materiais para realizarem as suas brincadeiras, nomeadamente caixas com jogos. Durante estes diversos momentos foi-me possível observar o entusiasmo das crianças ao explorarem as caixas.

Tendo em conta o forte interesse demonstrado pelas crianças, planifiquei uma proposta em que o elemento introdutor fosse um livro. Neste sentido, escolhi o livro

Não É Uma Caixa! de Antoinette Portis e reuni caixas de diversos tamanhos, de modo que as crianças explorassem as suas diversas possibilidades.

Enquanto as crianças estavam no espaço exterior com a educadora cooperante, organizei a sala com diversas caixas, colocando umas em cima das mesas e outras no chão, criando um ambiente apelativo e convidativo à exploração deste material.

Figura 15- proposta das caixas

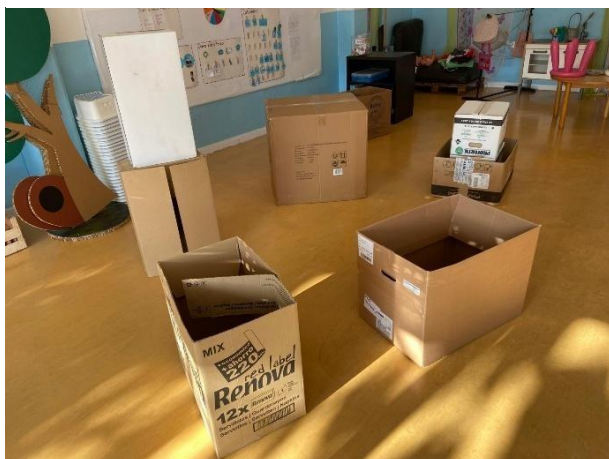


Figura 14- caixas de diferentes tamanhos



O primeiro momento da proposta foi a leitura do livro, realizada no refeitório para o grande grupo. Durante a leitura, fui sempre questionando as crianças sobre o que o menino estaria a construir com as caixas, incentivando-as a refletir sobre as inúmeras possibilidades que o material poderia oferecer.

Posteriormente, o grupo de crianças foi dividido em dois grupos pequenos: enquanto um grupo permanecia no exterior, o outro ficou na sala a explorar as caixas. No primeiro grupo de crianças, H. (4 anos) questionou-me: “podemos usar os brinquedos também?”. Respondi de forma afirmativa, incentivando a autonomia e a experimentação. A partir desse momento, as crianças começaram a misturar diferentes materiais da sala como: blocos, bonecos e peças de encaixe, com as caixas criando novas composições e narrativas. Nas notas de campo registei que o B (4 anos) colocou uma caixa virada ao contrário e afirmou: “é o carro da polícia”, o D. (4 anos) colocou tubos em cima e disse “agora tem sirenes”. Estes episódios demonstraram a capacidade de imaginar, atribuir significados e cooperar em torno de um mesmo propósito.

Figura 16- exploração do primeiro grupo



Ao refletir sobre este momento, juntamente com a educadora cooperante, percebi que, embora as caixas tenham sido incluídas nas construções, a utilização de outros materiais desviou o foco da minha intencionalidade inicial: promover a interação direta com as caixas. No entanto, este “desvio” revelou-se igualmente significativo, pois traduziu o modo como as crianças reinterpretem as propostas e as transformam de acordo com os seus interesses.

Enquanto futura educadora, reconheço a importância da flexibilidade pedagógica e da escuta ativa das ideias das crianças. Acolher a sugestão de H. e permitir o uso de outros materiais ampliou as possibilidades de exploração.

À medida que a exploração avançava, foi possível observar uma crescente colaboração entre as crianças, tal como se pode observar na seguinte nota de campo:

Nota de campo

Data: 18 outubro 2023

Intervenientes:

As caixas começaram a ser empilhadas e alinhadas, dando origem a uma grande construção coletiva. F. (4 anos) diz “estamos a fazer uma casa enorme”, o T. (5 anos) afirma “aqui pode ser uma das

Figura 17- construção coletiva



entradas”.	
------------	--

Este momento evidenciou o envolvimento do grupo e a forma como, mesmo partindo de uma exploração livre e sem instruções diretas, as crianças foram capazes de se organizar, cooperar e partilhar um objetivo comum. Embora o foco inicial fosse explorar as caixas individualmente, a abertura para acolher as suas ideias permitiu que a proposta se transformasse num projeto coletivo, marcado pela negociação, pela cooperação e pela criatividade partilhada.

Já o segundo grupo não demonstrou interesse em recorrer a outros materiais, concentrando-se exclusivamente na exploração das caixas. Foi possível observar diferentes formas de brincadeira e de interação: algumas crianças entraram dentro das caixas maiores, outras empilharam-nas, criaram percursos e colocaram-nas sobre a cabeça, transformando-as em chapéus, carros ou casas, tal como mostra a seguinte nota de campo:

Nota de campo

Data: 18 outubro 2023

Intervenientes:

Foi visível a colaboração das crianças na organização das caixas, discutindo onde as colocar. D. (4 anos) sugeriu: “põe essa ao contrário, assim dá para entrar para nos escondermos”, enquanto P. (4 anos) segurava ajudava a equilibrar a caixa. O grupo ajustava as posições das caixas até conseguirem construir um túnel onde podiam rastejar.


Figura 18- esconderijo



Estes momentos revelaram curiosidade, criatividade e grande envolvimento, com as crianças a explorar livremente as propriedades físicas e simbólicas das caixas: o espaço, o equilíbrio, o dentro e o fora, o peso e a estabilidade.

Ao refletir sobre esta exploração, compreendo que, apesar da simplicidade dos materiais, a proposta proporcionou experiências muito significativas. O facto de as crianças se focarem apenas nas caixas permitiu uma exploração mais profunda e diversificada, em que o corpo, o movimento e a imaginação estiveram fortemente

implicados. O brincar espontâneo revelou-se uma oportunidade de aprendizagem global, integrando dimensões cognitivas, motoras e sociais.

<p style="text-align: center;">Nota de campo</p> <p>Data: 18 outubro 2023</p> <p>Intervenientes: L (3 anos)</p> <p>As crianças construíram um percurso de caixas, por onde se deslocavam a rastejar, entrando e saído repetidamente. L. dizia “tem um túnel!”, enquanto ria. Ao acabar, dizia: “já passei! agora tu!”, dirigindo-se à M. que esperava a sua vez.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Figura 19- túnel construído pelas crianças</i></p>  A photograph showing a young child with blonde hair crawling on their hands and knees through a tunnel. The tunnel is constructed from several yellow cylindrical pillars and cardboard boxes. The child is positioned in the middle of the tunnel, looking towards the camera. The background shows a room with a wooden floor and some furniture.
---	---

Este momento evidenciou a exploração corporal e a compreensão do espaço, bem como a cooperação e o respeito pela vez do outro.

Através desta brincadeira, as crianças exploraram o corpo como meio de descoberta, ajustando movimentos e perceções para ultrapassar desafios físicos. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (2016), “a ação motora é uma forma de conhecimento e de relação com o meio” (p. 49), permitindo à criança desenvolver coordenação, equilíbrio e noção de espaço de forma integrada e significativa.

A escolha desta atividade partiu da observação do interesse espontâneo das crianças pelas caixas, durante os momentos de acolhimento, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) as propostas pedagógicas devem partir da curiosidade e das motivações das crianças, potenciando aprendizagens significativas.

Esta proposta evidenciou o enorme potencial das caixas enquanto materiais não estruturados, capazes de despertar a imaginação, a cooperação e o movimento. As crianças exploraram-nas de múltiplas formas, entrando, empilhando, construindo, transformando-as em casas, túneis ou carros, revelando criatividade, envolvimento e autonomia. A diversidade de explorações demonstrou como um mesmo material pode

originar aprendizagens diferenciadas, integrando dimensões cognitivas, sociais e motoras.

Enquanto no primeiro grupo emergiram construções coletivas que integraram outros materiais, evidenciando a força da colaboração e da negociação entre pares, o segundo grupo revelou um envolvimento mais centrado na experimentação física e no potencial simbólico da própria caixa. Em ambos os casos, tornou-se visível que a diversidade de ações e interpretações parte das crianças e ganha expressão quando o educador assume uma postura flexível, acolhendo as suas iniciativas e possibilitando múltiplas formas de exploração. Assim, esta intervenção reforça a importância dos materiais não estruturados como recursos que ampliam o brincar e promovem aprendizagens significativas, evidenciando o papel central do educador na criação de contextos que valorizam a autonomia, a criatividade e a imaginação.

3. Instituição B – Contexto creche

3.1 Infraestruturas

A Instituição B é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que conta apenas com a valência de creche, com berçário integrado. Relativamente ao horário de funcionamento, a instituição funciona das 7h30 às 19h00, procurando, de acordo com o regulamento interno, “proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva” (p. 2).

A instituição contempla um espaço amplo constituído por 6 salas, sendo: 1 sala de berçário, 3 salas de 1/2 anos e 2 salas de 2/3 anos. Existe, também, um refeitório com uma copa, um gabinete técnico, uma área exterior e área de espaço alternativo, conta também com duas casas de banho, comuns às respetivas salas, no exterior das salas.

O espaço exterior que, apesar de não ser uma área privilegiada de vegetação, é bastante amplo e contém zonas descobertas e zonas com sombra, escorregas e outros divertimentos.

Outra área frequentada pelas crianças é o espaço lúdico. Esta situa-se no interior da instituição, é um espaço que dá acesso às casas de banho e às salas, é uma zona que contém balancés, tuneis para as crianças passarem por dentro, casinhas, é uma área onde as crianças têm a oportunidade de interagir com outras salas e com materiais diferentes.

Estes espaços têm como intencionalidade proporcionar oportunidades diversificadas de exploração, interação social e movimento, tal como é referido pelas Orientações Pedagógicas para a Creche (Marques et al., 2024), que salientam a importância de ambientes inclusivos, seguros e desafiantes.

3.2. Equipa pedagógica

A equipa pedagógica era constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa — uma de permanência e outra de apoio parcial. Esta equipa assumia o papel de facilitadora do quotidiano, apoiando as rotinas e garantindo a segurança e o bem-estar das crianças.

3.3. Caracterização do grupo de crianças

O primeiro momento de estágio foi realizado na Sala 3, composta por dez crianças (cinco meninas e cinco meninos), entre os 12 e os 24 meses. Era um grupo dinâmico, curioso e comunicativo, descrito pela própria educadora como “dinâmico e interativo” (Projeto Pedagógico da Sala 3).

Desde cedo percebi que as crianças demonstravam grande abertura à novidade, acolhendo-me de forma afetiva e mostrando interesse em explorar o que era introduzido na sala. Foi possível observar, de forma progressiva, o desenvolvimento de brincadeiras simbólicas e a atribuição de novos significados às suas explorações. Apesar disso, as brincadeiras individuais eram predominantes e o recurso frequente ao adulto revelava a necessidade de segurança nesta fase de desenvolvimento.

De uma forma geral, considero que o grupo era bastante comunicativas e participativo nas diversas dinâmicas da sala, demonstravam especial interesse por livros, jogos de encaixe e construções.

O grupo de crianças era bastante recetivo a novas descobertas, quando foram introduzidos novos materiais na sala, nomeadamente materiais não estruturados, as crianças, de uma forma espontânea, demonstraram bastante interesse em explorar e interagir com estes materiais. Após a introdução destes materiais na sala, foi possível observar que o grupo tinha um grande interesse em procurá-los, explorando e descobrindo as suas características através da visão, do tato ou do paladar.

No segundo momento de estágio, realizado na Sala 5, estive com o mesmo grupo, agora alargado a dezoito crianças (dez meninas e oito meninos) com idades

entre os 2 e os 3 anos. Apesar de serem maioritariamente as mesmas crianças, foi evidente a evolução dos seus interesses e interações. Passaram a privilegiar brincadeiras em grande grupo, demonstrando maior capacidade de concentração e de colaboração.

3.4. Caracterização dos espaços e dos materiais

O ambiente em que a criança está inserida é essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim é importante que o educador reflita sobre a sua prática, e que desenvolva um ambiente rico e estimulante onde as crianças possam explorar e agir.

Tal como é referido nas Orientações Pedagógicas para Creche, a organização dos espaços e materiais deve ser “atenta e continuamente refletida, no sentido da criação de um ambiente seguro, acolhedor, partilhado e inclusivo (...)” (Marques, 2024, p.46), este deve também responder de forma contínua às necessidades e interesses do grupo de crianças.

Para além disso, é, também, importante que este seja desafiante e impulsionador de explorações autónomas, que permita à criança ter liberdade para realizar as suas escolhas, consoante os seus interesses e necessidades.

Considero fundamental descrever como o espaço da sala estava organizado, tanto no 1º como no 2º momento de estágio uma vez que existem inúmeras diferenças ao nível da organização e dos materiais disponíveis.

Em primeiro lugar, ambas as salas de creche tinham um ambiente harmonioso, com bastante luz natural e um espaço onde as crianças tinham oportunidade de explorar livremente e serem autónomas.

No 1º momento de estágio, o espaço era amplo, no entanto, não havia muitos materiais disponíveis nem muita diversidade, o que originava conflitos entre as crianças. Havia essencialmente materiais designados como convencionais ou materiais estruturados, alguns carros de plástico, bonecas, livros e alguns jogos de encaixe, não se verificando a existência de qualquer material não-estruturado ou materiais da natureza.

Durante o período de estágio, senti que os materiais não eram adequados de acordo com as necessidades das crianças, sendo que nesta faixa etária “As necessidades e interesses dos bebés e crianças vão-se modificando em função do

tempo e das circunstâncias, sendo essencial que os materiais disponíveis acompanhem esta evolução” (Marques, 2024, p.49) assim é fundamental que exista uma revisão e renovação dos materiais pedagógicos existentes na sala.

Relativamente ao espaço, na sala existia um espelho com uma barra para as crianças se apoiarem e diversos placards, um com fotos da família, outro com fotos do rosto de cada criança, e outro com imagens reais de animais, estes materiais permitia promover a comunicação oral das crianças. Tinha também um tapete bastante grande, o que nesta faixa etária é fundamental uma vez que é no chão que as crianças “desenvolvem aí muitas ações” (Marques, 2024, p.47).

O 2º momento de estágio foi realizado noutra sala que tinha um espaço bastante amplo e já se encontrava dividido por áreas: Área da Casinha, Área das Histórias e Área dos Jogos e Construções.

Segundo Horn (2017)

Quando se pensa nos espaços para bebês, sua organização certamente deverá dar conta das necessidades de ampla movimentação, interação física com os objetos, interação sensório- motora, aconchego e segurança oferecidos pelo adulto. Os espaços deverão possibilitar, portanto, a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta, manipulação, transformação e combinação de materiais variados (...). (p.15)

Relativamente à disposição da sala e aos materiais presentes, existia um móvel grande com prateleiras onde estava guardado o material de expressão plásticas e, por cima, ficava um lavatório de apoio à sala. Havia também duas mesas redondas com cadeiras onde as crianças geralmente realizavam as suas produções, desenhos e pinturas.

Tal como já referi, o espaço estava organizado por áreas, a área da casinha estava equipada com uma estrutura de cozinha, brinquedos associados à cozinha, como: pratos, talheres, alimentos, caixas de cereais, embalagens da cozinha, uma cama pequena, diversos bonecos. Na área dos Jogos e Construções existiam dois armários com cubos grandes, carros, motas, caixas de cartão de diferentes tamanhos, copos de iogurte, entre outros materiais. A área das Histórias tinha um móvel da altura das crianças que continha diversos livros, à frente desta área encontra-se o tapete e algumas almofadas. Em momentos de reflexão com a educadora foi possível

compreender que estas diferentes áreas tinham como intencionalidade, essencialmente, a interação e exploração destes materiais de forma autónoma e, com o apoio do adulto.

A sala tinha essencialmente materiais designados como convencionais, no entanto, a educadora assume que os materiais não estruturados são “fundamentais em creche (...) estes materiais são ótimos para desenvolvermos competências, para eles aprenderem e brincarem” (entrevista à educadora cooperante). Justifica também o facto de não ter mais desde tipo de materiais porque “estes materiais têm uma duração, em termos de conservação, muito reduzida.”

Nas paredes da sala encontravam-se expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças, por vezes estes também ficavam expostos as janelas para que as famílias pudessem ver e acompanhar mais facilmente o dia a dia das crianças. Para além disso, também ficava exposta a documentação pedagógica, como o Diário de Grupo que tinha as informações relativas ao dia- a-dia da criança.

Esta sala era “Um espaço organizado para as crianças, pensado a partir das suas experiências e preferências” (Marques, 2024, p.65) assim, podemos considerar que era uma sala que potenciava a aprendizagem pela ação.

Relacionando com o meu tema de investigação, senti uma grande evolução do 1º (sala 3) para o 2º momento de estágio (sala 5). Na sala 3, no primeiro momento, a educadora não tinha a presença de materiais não estruturados na sala, após as minhas intervenções e as conversas sobre a importância destes materiais, a educadora, quando passou para a sala 5 e disponibilizou alguns materiais não estruturados, tais como, tubos de cartão, embalagens de iogurte, caixas de diferentes tamanhos, como forma de enriquecer o ambiente educativo da sala. Através das minhas observações percebi que estes materiais eram bastante procurados pelas crianças, principalmente para realizarem o jogo simbólico.

Apesar destes materiais não serem predominantes na sala, era notório a sua presença em praticamente todas as áreas. Segundo Post e Hohmann (2011) as salas devem ter a presença de materiais não- estruturados “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).

A educadora começou a conferir mais importância aos materiais não-estruturados, no enquanto a predominância dos materiais continuava a ser daqueles que a educadora, tal como ela referiu, considerava mais duradouros e resistentes.

3.5 Apresentação e Interpretação da Intervenção

O primeiro contexto de creche relevou-se fundamental para o desenvolvimento deste projeto de investigação. A seguinte nota de campo mostra como este contexto foi impulsionador no sentido de querer realizar uma melhoria a nível dos materiais disponíveis na sala.

Nota de campo

Data: 4 Abril 2023

A sala de creche revela-se com poucos materiais e não existe a presença de nenhum material não-estruturado.

As crianças passam muito tempo na sala e entram em bastantes conflitos por quererem os mesmos brinquedos.

As primeiras observações levaram-me a refletir sobre de que forma eu, enquanto estagiária e futura educadora, poderia contribuir para a melhoria do espaço da sala realizando alterações para criar momentos de exploração, mas sobretudo, para que as crianças tivessem materiais suficientes para serem autónomas nos diversos momentos.

As intervenções apresentadas de seguida foram planificadas com a intencionalidade das crianças contactarem com materiais não estruturados uma vez que, na sala, estes materiais não faziam parte do seu quotidiano e foi uma oportunidade de aumentar a possibilidade de escolha de materiais presentes na sala.

3.5.1 – Intervenção 1: Descobrir e explorar materiais não estruturados

As crianças exploram o mundo e fazem descobertas de uma forma ativa, envolvendo todos os seus sentidos. Para que estas explorações se revelem significativas, compete aos educadores de infância disponibilizar ferramentas para isto, por exemplo, proporcionando materiais que sejam facilitadores de uma exploração autónoma, Bassedas et al (1999) referem que “o processo de

conhecimento das crianças inicia sempre, desde pequenas, com uma exploração dos objetos.” (p.25)

A primeira proposta para creche (apêndice H) foi realizar um contexto de materiais não estruturados com o objetivo de proporcionar às crianças um primeiro contacto com estes materiais e enriquecer o ambiente da sala com novas possibilidades. Assim, esta consistiu num momento de exploração livre, durante a parte da manhã, de diversos materiais, este momento foi pensando essencialmente na criança como “competente para descobrir o mundo e a si mesma” (Fochi, 2023,p.46)

Para a seleção dos materiais foram considerados os seguintes critérios:

- Materiais de alguma durabilidade, de modo a integrarem posteriormente a rotina da sala;
- Combinar materiais artificiais e materiais naturais;
- Assegurar diversidade de tamanho, cor e textura.

Assim, enquanto as crianças se encontravam no espaço exterior a sala foi organizada de forma a criar um convite à exploração, dispondo os diferentes materiais no chão – caixas de diversos tamanhos, tubos, rolos de papel, pacotes de leite e iogurte, entre outros.

Considero importante referir que, durante a exploração, eu e a educadora cooperante assumimos sobretudo o papel de observadoras participantes, de modo a acompanhar atentamente a forma como as crianças exploram os materiais, minimizando a interferência adulta.

Ao entrarem na sala, as crianças mostraram-se curiosas e foram de imediato explorar todos os materiais, destaco a seguinte nota de campo:

Nota de campo

Data: 1 de maio 2023

Apesar de ter sido possível observar que, ao entrarem na sala, as crianças começaram de imediato a explorar os materiais, foi também possível observar que, inicialmente, a exploração foi feita de forma bastante autónoma e individual

Tal como foi possível observar na nota de campo apresentada anteriormente, as crianças dirigiram-se espontaneamente para os materiais dispostos na sala, demonstrando grande curiosidade e envolvimento. Cada uma explorou de forma individual os objetos disponíveis: mexendo, tocando, colocando alguns materiais na boca ou dentro das caixas, procurando compreender as suas possibilidades de uso. Estes comportamentos evidenciam uma exploração sensorial ativa “O contacto com diferentes materiais e objetos permite à criança descobrir as suas propriedades e potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.” (Silva et al,2016, p. 88)

Foi possível perceber que ao interagirem com os materiais as crianças tiveram a possibilidade de explorar as suas propriedades, uma vez que estas explorações com objetos proporciona às crianças “um conhecimento do mundo que a envolve: características dos objetos (os que têm gosto, os que fazem ruído, os que se movem, os que rolam...) as relações que podem ser estabelecidas entre os objetos e as situações (se movo isto, posso ver o que está em cima)” (Bassedas et al,1999, p.25)

Figura 20- enfiamentos dentro do tubo




Na figura 20 é possível observar o A.(1 ano e 6 meses) a colocar objetos dentro do tubo que, após várias tentativas e erros, conseguiu compreender que apenas os objetos pequenos eram capazes de entrar dentro do tubo, tal como refere Malaguzzi (1999)

as crianças não aprendem automaticamente a partir de uma relação linear de causa-efeito entre os processos de ensino e os resultados, mas em grande parte, a aprendizagem decorre a partir das próprias crianças, das suas atividades e dos recursos que têm (p.69)

Esta exploração revelou-se importante pois permitiu-me observar atentamente a ação das crianças com os materiais, a interação do grupo foi rica e espontânea, sendo que a maioria explorou bastante os materiais realizando especialmente o jogo simbólico,


Tal como é referido por Silva et al (2016) “O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos.” (p.52)

Ao explorarem materiais diversos, as crianças descobriram múltiplas


<p>Nota de campo</p> <p>Data: 10 maio 2023</p> <p>Intervenientes: M (1ano e 5 meses)</p> <p>Ao ver os pacotes de iogurte M. começou de imediato a simular que estava a beber.</p>	<p><i>Figura 21- jogo simbólico</i></p> 
---	--

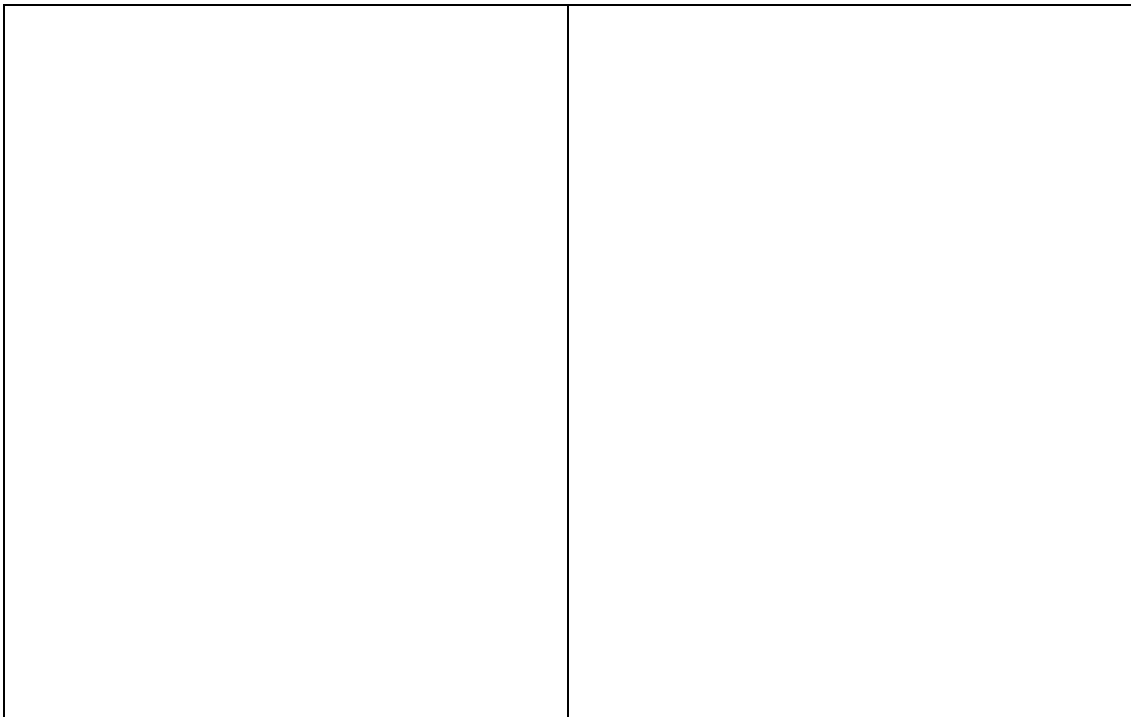
possibilidades de exploração e atentaram aos sons que os objetos produziam, quer ao baterem os tubos uns contra os outros, quer ao emitir sons para o interior destes.

Durante a proposta, também me foi possível observar as crianças a realizarem diversas construções com os materiais disponíveis, isso mostra que sendo esta uma proposta aberta e sem instruções revelou-se uma oportunidade rica para as crianças testarem possibilidades que promoveu não só a criatividade como também o

<p style="text-align: center;">Nota de campo</p> <p>Data: 10 maio 2023</p> <p>Intervenientes L.(1 ano e 5 meses) e A.(1 ano e 7 meses)</p> <p>Durante a exploração, L. e a A. descobrem diferentes possibilidades de reproduzirem sons com os tubos: o L. sopra para dentro do tubo e a A. bate repetidamente um tubo no outro.</p>	<p style="text-align: right;"><i>Figura 22- I. a soprar para o tubo</i></p>  A photograph showing a young child in a checkered shirt and blue pants sitting on a red mat. The child is holding a long, light-colored cardboard tube horizontally and blowing into it. Another similar tube lies on the mat to the right.
--	---

raciocínio lógico, a motricidade fina, a experimentação e a resolução de problemas.

<p style="text-align: center;">Nota de campo</p> <p>Data: 10 maio 2023</p> <p>Intervenientes: V. (2 anos) e a I. (1 ano e 10 meses)</p> <p>Sentaram-se no chão a explorar os materiais, juntaram alguns copos de iogurte líquido e começaram a empilhar em cima de um recipiente tentando equilibrá-los uns sobre os outros, ambos mostraram-se concentrados na construção que estavam a realizar.</p>	<p style="text-align: right;"><i>Figura 25- Construções</i></p>  A photograph showing two children sitting on a blue mat. One child is stacking a clear plastic yogurt container with a brown lid on top of another similar container. The child is wearing a white t-shirt and green pants. Another child's legs and feet are visible in the background.
---	---



Durante este momento de exploração, foi possível observar um momento de cooperação entre as duas crianças. O ato de empilhar os tubos exigiu coordenação motora fina, concentração e noção de equilíbrio. Este tipo de explorações com materiais não estruturados potencia o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as crianças experimentam, testam hipóteses e resolvem problemas, de forma individual ou em conjunto, atribuindo novos significados aos objetos.

Este momento evidencia a importância de proporcionar oportunidades de exploração livre e autónoma, nas quais as crianças podem agir, descobrir e construir conhecimento através da ação, desenvolvendo simultaneamente a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Como primeira proposta, considero que esta revelou-se fundamental para proporcionar às crianças um primeiro contacto com materiais não estruturados, que não faziam parte da rotina da sala.

Foi uma experiência extremamente significativa para as crianças, uma vez que promoveu múltiplas formas de exploração e expressão. Ao serem expostas a materiais novos, as crianças demonstraram curiosidade, criatividade e iniciativa, envolvendo-se em diferentes tipos de interação e brincadeira. Durante a exploração das crianças foi possível observar:

- A utilização da motricidade fina, ao agarrar, encaixar, equilibrar e empilhar os tubos e recipientes, exigindo controlo dos movimentos das mãos e dos dedos para manter o equilíbrio das construções;
- A resolução de pequenos problemas, como descobrir quais objetos cabiam dentro dos tubos ou como manter a torre de materiais sem cair, demonstrando persistência e raciocínio lógico;
- Verbalizações espontâneas sobre as suas descobertas, como “cabe aqui!”, “caiu!” ou “mais um”, expressando as suas intenções e partilhando os resultados das ações com o outro;
- A atribuição de diferentes significados aos materiais, por exemplo os tubos eram microfones, copos ou torres.

As interações observadas demonstram que a exploração de materiais não estruturados favorece aprendizagens significativas, ao permitir que as crianças experimentem, formulem hipóteses e descubram relações entre ações e resultados. Ao envolverem-se ativamente neste tipo de brincadeira, desenvolvem destrezas motoras, pensamento lógico e competências sociais, revelando que o brincar é, simultaneamente, um espaço de expressão e de construção de conhecimento.

O prolongado tempo de envolvimento e o entusiasmo demonstrado pelas crianças levam-me a considerar que esta proposta teve uma grande relevância para o grupo. Penso que tal envolvimento se deve, em grande parte, ao facto de os materiais apresentados serem uma novidade, e pelas características dos mesmos, isso despertou o interesse, a curiosidade e a vontade de explorar, favorecendo a concentração e a continuidade das brincadeiras.

Esta proposta revelou a riqueza e a diversidade de aprendizagens que os materiais não estruturados proporcionam. Para além disso, promoveu um ambiente dinâmico de descobertas e aprendizagens, em que as crianças tiveram um papel ativo na construção do seu conhecimento. Tal como referem Goldschmied e Jackson (2006), “as crianças aprendem mais com objetos comuns do que com brinquedos concebidos para fins educativos, porque o seu interesse é sustentado pela variedade de estímulos que estes materiais oferecem” (p. 130), o que se confirmou nesta proposta de exploração livre e sensorial.

3.5.2. Intervenção: Brincar com molas e panos: sentidos e descobertas

Nesta fase do desenvolvimento, as crianças começam a evidenciar as suas preferências e interesses. Neste sentido, é fundamental proporcionar interações com materiais diferentes e desafiantes que proporcionem experiências significativas através da utilização dos sentidos.

Esta proposta surgiu da observação do interesse das crianças por molas durante o momento do lanche, em que a educadora colocava algumas sobre as mesas enquanto preparava os mesmos. Nesse contexto, as crianças demonstraram curiosidade em manusear e descobrir o funcionamento das molas, o que motivou a realização de uma proposta que lhes permitisse explorar as potencialidades desse material de forma autónoma e respondendo a essa curiosidade, tal como é referido por Post e Hohmann (2011) a creche é uma “oportunidade diária, tanto para as crianças como para os educadores, de partilharem ou utilizarem materiais comuns e comunicarem num contexto social próximo” (p.280).

Para a dinamização da proposta, foram colocadas duas cordas de uma ponta da parede à outra, de modo a simular um estendal. No chão, disponibilizei caixas com molas de diversas cores e panos de diferentes texturas. A organização do espaço foi pensada de forma a convidar as crianças à exploração livre e autónoma.

Para além da exploração livre foi fundamental definir as intencionalidades educativas (apêndice I) para que esta proposta possibilitasse as crianças de realizarem uma exploração com todos os sentidos, que desenvolvesse a capacidade de manusear objetos, estimular a motricidade fina, favorecer a noção de número e de quantidade e enriquecer a linguagem através da nomeação de cores e da interação com os pares.


No início da exploração, as crianças tiveram comportamentos distintos, como mostra a seguinte nota de campo:

Nota de campo

Data: 3 novembro, 2023

Algumas dirigiram-se de imediato às caixas com molas e permaneceram algum tempo a experimentar abri-las, enquanto outras se dedicaram a manipular os tecidos disponíveis na sala.


Destaco um momento que considerei de particular importância nesta proposta através da seguinte nota de campo:

<p style="text-align: center;">Nota de campo</p> <p>Data: 3 novembro 2023</p> <p>Intervenientes: M.(1 ano e 11 meses)</p> <p>Durante este momento de exploração apresentado na figura 21, a M. começou a agarrar algumas molas e dizia “dois”, sentei-me ao pé dela e incentivei-a a ir buscar mais molas, questionando “E agora, quantas são?”. Outras crianças juntaram-se espontaneamente à dinâmica, transformando este momento, inicialmente planeado como exploração livre, num episódio de interação matemática emergente.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Figura 23- exploração das molas</i></p> 
--	---

Embora este tenha sido um momento que não estava planificado, pois a minha intencionalidade era que as crianças explorassem de forma autónoma os materiais sem intervenção do adulto, considero que é essencial que o adulto se mostre disponível para se envolver nos interesses das crianças, potenciando aprendizagens a partir deles. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), cabe ao educador “valorizar e apoiar as iniciativas da criança, dando continuidade e aprofundando as situações de aprendizagem que emergem” (p. 20).

Durante esta proposta, senti algumas dificuldades, especialmente pela ausência da educadora na sala. As crianças mostraram-se entusiasmadas em explorar as molas, mas algumas tiveram dificuldade em abri-las, solicitando constantemente a minha ajuda. Esse momento gerou alguma agitação, pois várias

crianças procuravam apoio em simultâneo, e senti que não conseguia responder a todas de forma imediata. Ainda assim, esta situação permitiu-me refletir sobre a importância de gerir o grupo e equilibrar o apoio individual com a observação atenta, bem como valorizar os momentos de tentativa e erro como parte essencial do processo de aprendizagem.

<p style="text-align: center;">Nota de campo</p> <p>Data: 3 de novembro 2023</p> <p>Intervenientes: M.(1 ano 11 meses)</p> <p>A tenta abrir a mola com as duas mãos para colocar no estendal, faz força e diz “não consigo”. Depois de várias tentativas consegue e chama-me para mostrar.</p>	<p><i>Figura 24- m. a colocar a mola no estendal</i></p> 
---	---

Foi possível observar a forma como as crianças persistiram na tentativa de colocar as molas no estendal, mesmo quando a tarefa se revelou desafiante. Durante o processo, algumas demonstraram dificuldade em fazer pressão sobre a mola com os dedos, esforçando-se por diversas vezes até conseguirem.

A situação apresentada na nota de campo, ilustra como o erro e a tentativa repetida fazem parte do processo de aprendizagem, permite à criança experimentar, ajustar estratégias e conquistar novas competências. Como referem Post e Hohmann (2011), “a aprendizagem ativa acontece quando a criança age, experimenta e reflete sobre o que faz” (p. 42), reforçando a importância de proporcionar tempo e espaço para que cada uma descubra por si mesma as soluções para os desafios que encontra.

Segundo o artigo publicado pela Terra das Crianças (2020), o uso de peças soltas estimula a motricidade fina, uma vez que a criança utiliza «os seus dedos, as suas mãos, os seus pulsos, os seus antebraços e os seus braços para construir, destruir, reconstruir... e criar». Esta proposta contribuiu assim para o desenvolvimento da motricidade fina, uma vez que exigiu a coordenação dos movimentos das mãos e dos dedos na manipulação de pequenos objetos. Para além disso, promoveu

momentos de interação entre as crianças, que observavam as ações umas das outras, imitavam gestos e exploravam em conjunto, revelando curiosidade pelo que os colegas faziam.

Figura 25 m. (3 anos) a colocar a mola no estendal



Figura 26- tentativa do f. (2 anos) colocar a mola no estendal



A diversidade de tecidos colocados à disposição das crianças despertou um grande interesse e proporcionou um estímulo sensorial rico, graças às diferentes texturas apresentadas, tal como é referido na seguinte nota de campo

Nota de campo

Data: 3 de novembro 2023

Foi possível observar um elevado envolvimento das crianças na exploração dos materiais: tocaram repetidamente nos tecidos, abanaram-nos, colocaram-nos sobre a cabeça, estes comportamentos revelaram curiosidade.

A variedade de cores também potenciou o desenvolvimento da linguagem, uma vez que, durante a atividade, algumas crianças nomearam espontaneamente as cores dos tecidos. Algumas, por iniciativa própria, tentaram ainda pendurar os panos no estendal, demonstrando curiosidade e empenho em manipular as molas. Observei que faziam força com os dedos para abrir as molas, ajustavam a posição do pano e voltavam a tentar quando este caía, revelando persistência e coordenação motora fina.

Esta foi uma proposta que surgiu de uma observação dos interesses das crianças por molas, o que confirma a importância de partir dos interesses do grupo para delinear propostas significativas (Silva et al., 2016). A exploração do estendal revelou-se particularmente rica pela diversidade de aprendizagens envolvidas:

- Ao tentar abrir e fechar as molas, as crianças precisaram de usar força e controlar os movimentos das mãos e dos dedos, exercitando a coordenação e a precisão;
- Os tecidos, com cores e texturas diferentes, despertaram a curiosidade das crianças e convidaram à exploração através do toque e da observação.
- Ao manipular e observar as molas, algumas crianças começaram a contá-las ou a comparar quantidades, revelando as primeiras noções de número.
- Durante a atividade, observaram-se ainda diálogos espontâneos, como a nomeação de cores, e pequenas interações de cooperação.

Durante a proposta, percebi a importância de manter uma postura de observadora participante: apesar de a intencionalidade inicial ser a exploração autónoma, foi igualmente valioso interagir aproveitando o interesse momentâneo das crianças para fomentar diálogos e potencializar o momento. Considero que, a experiência confirmou que os materiais simples, quando integrados de forma criativa, podem desencadear aprendizagens complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo é apresentado uma reflexão final do trabalho desenvolvido ao longo desta investigação estabelecendo a articulação entre a questão de investigação, os objetivos traçados e as conclusões alcançadas, evidenciando as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas.

Os dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar foram fundamentais para construção da minha identidade profissional, especialmente pelos momentos experienciados nos contextos de Creche e Jardim de Infância.

Tal como já tinha sido referido na introdução do relatório, por ter frequentado inicialmente o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, o primeiro estágio foi realizado em contexto de Jardim de Infância.

Apesar de ter tido contacto com esta faixa etária durante o estágio da Licenciatura, não posso deixar de destacar o nervosismo sentido no início deste novo desafio. Contudo, rapidamente percebi que esses receios não faziam sentido, uma vez que fui muito bem acolhida tanto pelo grupo de crianças como pela equipa pedagógica. Esta receção positiva revelou-se determinante, uma vez que possibilitou-me estabelecer desde cedo uma relação de proximidade com todos e, desse modo, aproveitar a experiência de estágio e ter mais segurança para realizar as minhas intervenções.

Deste modo, senti-me sempre incluída nas dinâmicas da sala, começando de forma gradual a ter uma maior noção dos interesses e ritmos das crianças.

Foi durante o estágio em Jardim de Infância que observei o contacto das crianças com os materiais não estruturados, ao longo deste período, observei o entusiasmo e a curiosidade das crianças quando tinham oportunidade de explorar esses materiais. Após refletir, percebi que seria pertinente aprofundar a temática dos

materiais não estruturados, atendendo à relevância que assumiram no cotidiano da sala de Jardim de Infância e ao papel de destaque que tiveram na promoção da curiosidade, da criatividade e da autonomia das crianças ao longo do estágio.

Ao iniciar o estágio em creche, já com o tema definido e a questão de investigação-ação delineada, foi possível estabelecer os objetivos e orientar a minha prática em conformidade com as características do estudo que estava a desenvolver, ou seja, uma investigação qualitativa de natureza investigação- ação.

Ao iniciar este estágio deparei-me com a inexistência de materiais de fim aberto, o que significava que as crianças não tinham, até então, tido oportunidade de contactar com este tipo de recursos. Esta constatação levou-me a planear a minha primeira intervenção como um momento de aproximação inicial, criando um contexto em que as crianças pudessem manipular livremente diferentes materiais não estruturados, descobrindo as suas propriedades e possibilidades, para depois serem integrados na rotina da sala.

Contudo, este percurso revelou-se desafiante, uma vez que a educadora cooperante não atribuía grande relevância a esta temática. Esta situação exigiu de mim uma maior capacidade de argumentação e fundamentação teórica, de modo a justificar a pertinência das propostas apresentadas, bem como uma postura persistente e reflexiva para que fosse possível introduzir os materiais e demonstrar, através da prática, o impacto positivo que estes poderiam ter no desenvolvimento e envolvimento das crianças. Tal como defendem Post e Hohmann (2011), é essencial que o espaço e os materiais ofereçam oportunidades para múltiplas explorações, em que a criança possa “transformar e combinar materiais variados, descobrir as suas características e relações, mediante experiência direta” (p. 115).

Em ambos os estágios foram planificadas intervenções com o intuito de proporcionar às crianças reais oportunidades de exploração dos materiais não estruturados. No primeiro estágio, em Jardim de Infância, partia-se já de um contexto em que estes materiais estavam presentes, ainda que apenas na área das construções. Assim, a minha intencionalidade foi ampliar a sua presença nas outras áreas da sala e desenvolver propostas que evidenciassem a sua versatilidade, e múltiplas formas e usos. A atividade do autorretrato constituiu um exemplo claro dessa intencionalidade, ao permitir que materiais reutilizados fossem utilizados em materiais de expressão artística.

Já no estágio em Creche, a realidade era distinta: tratava-se de um grupo que nunca tinha tido contacto com este tipo de materiais. Nesse sentido, a minha prioridade foi criar contextos iniciais de exploração, possibilitando um primeiro contacto sensorial e simbólico com os objetos, e, posteriormente, introduzi-los na sala de forma intencional, favorecendo a sua integração no quotidiano do grupo.

Apesar de considerar que as propostas realizadas em ambos os contextos foram significativas, reconheço que existiram aspetos que poderiam ter sido melhorados. No estágio em Jardim de Infância, poderia ter investido num maior envolvimento das famílias, para além da recolha de materiais, poderia ter promovido mais momentos de partilha ou pequenas exposições que mostrassem o impacto dos materiais não estruturados na aprendizagem das crianças. Esta aproximação teria valorizado ainda mais o trabalho realizado na sala e reforçado a relação escola-família, e o reconhecimento dos materiais não estruturados e das suas potencialidades.

Já no estágio em creche, embora tenha conseguido introduzir os materiais não estruturados e criar momentos de exploração ricos e diversificados, considero que teria sido pertinente prolongar mais o tempo de exploração e introduzir os materiais de forma mais gradual, permitindo às crianças terem mais tempo para se apropriarem das suas características e possibilidades.

Uma das dificuldades sentidas ao longo da investigação tem a ver com a realização de registos escritos durante as observações. Apesar de ter consciência da relevância destes registos para sustentar a reflexão, por vezes revelou-se um desafio conseguir acompanhar atentamente as interações das crianças e, ao mesmo tempo, proceder a anotações detalhadas. Essa dupla exigência fez com que, em determinados momentos, os registos ficassem menos completos do que desejava. Para colmatar esta limitação, recorri frequentemente ao registo fotográfico, que se revelou uma estratégia eficaz para complementar as notas escritas, permitindo-me visitar as situações com maior detalhe e apoiar a reflexão das propostas. Esta experiência fez-me compreender a importância de articular diferentes formas de recolha de informação, de modo a captar a riqueza das experiências sem perder a fluidez do momento vivido.

Este processo vivenciado, no qual se incluem também as dificuldades sentidas, foi fundamental para conseguir progredir e melhorar a minha prática. Refletindo agora

sobre o a questão de investigação-ação inicialmente formulada: Como potencializar a utilização de materiais não-estruturados em creche e jardim de infância?

Depois da investigação desenvolvida, com base nas intervenções implementadas e na fundamentação teórica relacionada com o tema, considero que é fundamental o educador refletir diariamente sobre a forma como organiza o espaço e os recursos da sala, criando oportunidades para que as crianças possam explorar os materiais não estruturados pois ao disponibilizar estes materiais, o educador potencia aprendizagens diversificadas desde a criatividade e imaginação até ao desenvolvimento da motricidade, da linguagem e da cooperação.

No decorrer das intervenções realizadas nos dois estágios, percebi quando as crianças têm acesso a materiais de fim aberto, revelam estratégias próprias de exploração, atribuem diferentes significados aos objetos e encontram soluções criativas para os transformar. Deste modo, cabe ao educador proporcionar-lhes espaços e tempo para que estas descobertas aconteçam.

Foi ainda possível compreender que, enquanto gestor do currículo, o/a educador/a deve manter um olhar atento e reflexivo aquando da exploração destes materiais, uma vez que a observação constitui um instrumento fundamental em educação de infância, permitindo "(...) descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses" (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Assim, ao assumir o papel de observador, o educador amplia o conhecimento que tem acerca da criança e consegue perceber de que forma os materiais não estruturados potenciam as suas aprendizagens e em que momentos a sua intervenção poderá ser necessária.

O presente estudo teve como ponto de partida a questão "Como potencializar a utilização de materiais não-estruturados em creche e jardim de infância?", procurando compreender de que forma estes materiais podem contribuir para aprendizagens mais significativas, criativas e integradas. A pertinência deste tema decorre da necessidade de repensar as práticas educativas, valorizando o brincar, a exploração e a experimentação como meios essenciais de construção de conhecimento.

As várias intervenções desenvolvidas ao longo dos momentos de estágio, desde as propostas de exploração sensorial, como "Brincar com molas e panos", às experiências artísticas e ambientais, como "Autorretrato com materiais reciclados",

“Explorar e reorganizar: novas áreas com materiais não estruturados” e “Não é uma caixa!” , evidenciaram o potencial destes materiais na promoção da autonomia, da criatividade e da aprendizagem ativa. Através delas, foi possível observar que o envolvimento das crianças aumentava quando os materiais eram apresentados de forma apelativa, em contextos de descoberta e de livre exploração.

As observações e notas de campo revelaram que os materiais não-estruturados estimulam a imaginação, a cooperação e o pensamento simbólico. As crianças atribuíram novos significados aos objetos, construíram narrativas, resolveram problemas e planejaram estratégias em conjunto, mostrando que estes materiais favorecem aprendizagens integradas que abrangem dimensões cognitivas, sociais, motoras e emocionais. A liberdade de escolha e a possibilidade de manipular, combinar e transformar os materiais permitiram-lhes agir de forma criativa e desenvolver competências essenciais, como a concentração, a persistência, a comunicação e o sentido estético.

Com base na análise das experiências realizadas, considero que a utilização de materiais não estruturados pode ser potencializada através de quatro dimensões fundamentais:

1. Uma organização do espaço acessível e intencional, que ofereça variedade, visibilidade e liberdade de escolha;
2. Uma seleção cuidada e diversificada de materiais, apresentados de forma apelativa;
3. Uma postura pedagógica centrada na observação, na escuta ativa e na valorização das iniciativas das crianças;
4. A integração destes materiais nas rotinas e nas propostas planejadas, garantindo oportunidades frequentes e significativas de exploração.

Considero que estas dimensões revelaram-se essenciais para que os materiais não estruturados se transformem em motores de desenvolvimento e aprendizagem, capazes de potenciar a ação das crianças.

Considero que esta investigação e todas as etapas percorridas se revelaram profundamente gratificantes, deixando-me motivada para enfrentar novos desafios e para quando for educadora todo o conhecimento e experiência possam influenciar todo o caminho que vou desenvolver.

Para além do conhecimento adquirido relativamente à temática em estudo, reconheço que desenvolvi também outras competências essenciais ao papel de investigadora em educação, como a elaboração de notas de campo que foram fundamentais para a análise e reflexão deste relatório, bem como a postura constante de observadora participante, fundamental para otimizar o ambiente pedagógico.

Este processo constituiu igualmente um momento de afirmação e reconhecimento do meu perfil profissional, permitindo-me consolidar as minhas conceções em relação à educação. Com o avançar da investigação, mantive como foco aprofundar conhecimentos teóricos, vivenciar experiências diversificadas e transformar dificuldades em aprendizagens significativas, encarando cada obstáculo como uma oportunidade de crescimento e conquista.

Bibliografia

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). Análise de conteúdo. Universidade de Coimbra.

Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). Aprender e ensinar na educação infantil. Artmed.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Bordin, S., Souza, R., & Kunz, E. (2014). O jogo heurístico na educação infantil: Um relato de experiência com crianças de uma escola municipal. *Zero-a-Seis*, 24(46), 1498–1517. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e86789>

Borges, M. (2021). Materiais não estruturados na infância: Potencialidades pedagógicas [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

Botas, D. (2008). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1.º ciclo [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Aberta.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem (2.^a ed.). Universidade Aberta.

Carvalho, R., & Portugal, G. (2017). Observação em educação de infância: Um instrumento de conhecimento e de ação. Porto Editora.

Correia, T. S. P. (2021). “Dá para fazer... tudo! Mil coisas...”: Os materiais não estruturados em educação de infância [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). Loose parts: Inspiring play in young children. Redleaf Press.

Damas, C. (2023). Materiais de fim aberto e educação pré-escolar. Pactor.

Declaração Universal dos Direitos da Criança. (1959). Resolução 1386 (XIV). Assembleia Geral das Nações Unidas.

Dubovik, A., & Cippitelli, A. (2018). Construção e construtividade: Materiais naturais e artificiais nos jogos de construção (B. H. de Souza Villar, Trad.). Phorte Editora.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. Educação, Sociedade & Culturas, 48, 757–770.

Fochi, P. (2023). O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI). APEI.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). People under three: Young children in daycare (2nd ed.). Routledge.

Hamido, G., & Azevedo, J. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Paradigmas e práticas*. Factor.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança (Vol. 1)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. G. S. (2017). *Sabores, cores, sons, aromas e formas na educação infantil*. Artmed.

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira.

Majem, T., & Òdena, P. (2010). *Descobrir brincando: Cesta dos tesouros e jogo heurístico*. Autores Associados.

Malaguzzi, L. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.

Marques, L. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Investigação-ação: Metodologia e prática*. Porto Editora.

Neto, C. (2020). *Brincar é preciso: A importância do jogo e do recreio*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Portugal, G. (2012). *Educação de infância: Perspetivas e contextos*. Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educar a criança: Manual do educador de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rosa, D. (2018). O lugar dos materiais não estruturados em creche e jardim de infância [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), Brincar e aprender na infância (pp. 39–56). Porto Editora.

Terra das Crianças Associação. (2020, 21 de dezembro). Peças soltas. <https://terradascrianças.pt/pecas-soltas>

Wajskop, G. (1995). A organização do trabalho no cotidiano da pré-escola. Cortez.

Weffort, F. (1996). Por que democracia? Brasiliense.

Zabalza, M. (1998). Qualidade em educação infantil. Artmed.

Apêndices

Apêndice A - Guião entrevista semiestruturada

Secções	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista, autorização da gravação e agradecimento.	Introduzir a entrevista, criando um ambiente agradável; Dar a conhecer à entrevistada os objetivos com a realização da entrevista.	Introduzir a entrevista, criando um ambiente agradável; Dar a conhecer à entrevistada os objetivos com a realização da entrevista.
Tempo de serviço das educadoras	Conhecer o tempo de serviço de ambas as educadoras.	Há quantos anos é educadora em creche/ji?

Desafios e estratégias na organização dos espaços e materiais	Identificar os maiores desafios e estratégias na organização dos espaços	Quais tem sido os maiores desafios na organização dos espaços e materiais? Que estratégias que considera fundamentais na organização do espaço sala e dos materiais?
Participação das crianças	Conhecer a forma como as crianças participam na organização do espaço	De que modo é que as crianças participam no processo da organização da sala
Materiais não estruturados	Conhecer as opiniões sobre a importância dos materiais não estruturados	Qual a sua opinião relativamente à utilização de materiais não estruturados em creche/jardim de infância?
Lugar dos materiais não estruturados	Conhecer que lugar ocupam estes materiais na prática das educadoras	Que lugar ocupam os materiais não- estruturados na sua prática? E porquê?

Apêndice B- Transcrição da entrevista semiestruturada- educadora cooperante A

Estagiária: Antes de mais, começo por agradecer a sua disponibilidade para a entrevista que serve para recolher informação para o Relatório de Projeto de Investigação Ação com o tema Materiais não estruturados.

Gostava de referir que toda a informação recolhida será apenas utilizada como fim académico e, neste sentido, garanto a confidencialidade e o anonimato. Consente que a entrevista seja gravada?

Educadora Cooperante A: Sim.

Estagiária: Para começar gostava de saber há quantos anos é educadora?

Educadora: Sou educadora há 21 anos.

Estagiária: Gostava de saber quais têm sido os maiores desafios na organização dos espaços e materiais?

Educadora: Olha, o desafio tem sempre a ver, em primeiro lugar de conhecer o grupo porque só organiza o espaço quando conhecer o grupo não é.... Embora as salas estejam montadas quando os meninos chegam, elas sofrem sempre alterações ali nos primeiros tempos. Nós depois começamos a ver eles a explorarem mais a sala, começamos a perceber quais as áreas que eles mais gostam, que tipo de materiais

eles gostam mais de manipular. Depois, ou retiramos alguma área ou aumentamos outra, diminuimos outras, consoante os seus interesses.

Eu tenho tido a facilidade, ou a sorte não sei, de acompanhar os grupos sempre desde 2º berçário e, portanto, isso ajuda-me aqui um bocadinho porque já os conheço e vou percebendo os seus interesses e na organização da sala começa a ser mais fácil porque já conheço os seus interesses, embora tenhamos sempre de ano para ano sermos sempre desafiadores nos materiais e na organização da sala de forma diferente de forma que eles possam ter outras oportunidades e outros desafios pela frente.

Mas, obviamente que o primeiro passo é conhecer o grupo e depois perceber o que eles mais gostam e os seus interesses, e depois daí organiza a sala.

Estagiária: Então assim considera que uma das estratégias fundamentais na organização do espaço é mesmo conhecer o grupo?

Educadora: Sim, a fundamental é conhecer o grupo, depois temos de ser coerente também na escolha das áreas, portanto áreas que são mais para construções têm de ter mais espaço, temos de ter isso em atenção. Depois também temos de ter em atenção ao espaço que nós temos, se temos uma sala ampla, se temos muito móveis, se temos oportunidade de tirar e de fazer à nossa maneira, depois depende também das instituições e do material que nós temos.

E depois temos de ver, áreas que são mais para concentração ou de jogo convém ficar mais afastadas das áreas de maior movimento, obviamente que esta escolha tem de ser coerente, a organização tem de ser coerente, não faz sentido estar a pôr ao calhas.

A disposição dos materiais e do mobiliário tem muito a ver também com a forma como tu encaras a brincadeiras deles, se és uma educadora que apostas na exploração tens de ter um espaço mais amplo e com menos móveis, porque se tiveres muitos móveis limita-te também o espaço para eles brincarem por exemplo no chão, e uma área de construções se tiver muitos móveis ao pé acaba por limitar o espaço da construção, e por isso tens de ter os móveis mais encostados Às paredes que permite que eles explorem de uma forma diferente. Mas isso não cai do céu, tem de ser pensado e coerente. Temos de perceber que tipo de exploração eles fazem com os materiais

Estagiária: E mesmo com o passar do tempo nós podemos ir fazendo alterações, sempre que acharmos que isso vai beneficiar o grupo, não é?

Educadora: Nós estamos sempre a alterar, daí a importância da observação do grupo, ou seja, nós vamos observando o grupo, imagina que eu recebo este grupo pela primeira vez, que não é o caso, eu vou organizar a sala mais ou menos de forma como eu acho que as áreas devem estar, depois quando o grupo vem eles explora o espaço da sala e vais percebendo através da observação o que faz sentido, e até as vezes faz sentido no princípio do ano e ali passado três ou quatro meses deixa de fazer sentido. Temos de pensar “ não, espera lá que eles não estão a escolher muito aquela área, talvez não esteja interessante para eles ou não está num sitio que os faça levar a escolher ou ter interesse por aquela área” então, ao longo do tempo com a tua observação vais percebendo “ okay esta área funcionou nos primeiros tempos mas não está a funcionar, então é melhor mudar” e depois vez, se as crianças não estão com muito interesse em determinados jogos ou materiais, ou mudas os materiais que também é importante não serem sempre os mesmos o ano todo, os jogos vais alterando, vais pondo uns e agora metes outros, os materiais também não são sempre os mesmos, até para lançar desafios, porque se forem sempre os mesmos puzzles ou os meus jogos, se for isso o ano todo qual é o desafio?

É um desafio os primeiros tempos, mas depois começa a ser corriqueiro. O nosso papel também é ir introduzindo novos materiais nos materiais que vamos apresentando.

Estagiária: De que modo é que as crianças participam no processo da organização da sala?

Educadora: É assim, quando entram não, porque a sala já está organizada não é. Mas depois o adulto acaba por, através da observação, o que funciona e o que não funciona e efetivamente podemos conversar com eles “Isto não está a correr bem, vamos ter de alterar algumas coisas” então sim, é obvio que faz parte envolvê-los nessa parte até porque são eles que manipulam os objetos, e o espaço é deles.

Estagiária: Qual a sua opinião relativamente à utilização de materiais não estruturados em creche/jardim de infância?

Educadora: Olha, os materiais não-estruturados sempre houve, sempre existiram em jardim de infância e creche, ultimamente tem havido uma corrente, mesmo em termos de formações, e eu penso que evidenciou mais por causa da COVID, porque os pais estavam com eles em casa e limitavam-se aos materiais que tinham em casa, as saídas à rua eram poucas, então arranjou-se uma necessidade de arranjar outras

coisas para fazer com os meninos em casa e recorreu-se muito ao brincar na terra, apanhar os pauzinhos, as pedras, as folhas. E acabou-se também por incentivar as famílias a explorar mais esses materiais porque efetivamente estávamos fechados em casa. E acredito e a partir daí tenha-se começado um bocadinho a perceber que: isto tem potencialidade então vamos apostar mais nesta área.

Depois quando tu comesças a ler, que é muito importante, a ter formações comesças a conhecer e a levar para a sala e a perceber aquilo que eles fazem e as descobertas e aprendizagens que eles fazem com esses materiais e tu comesças a ficar deslumbrada, primeiro porque eles têm outro interesse, desenvolvem a imaginação e a criatividade e depois comesças a perceber – eles com estes materiais conseguem ter as competências necessárias para a sua faixa etária e ainda conseguem fazer muitas mais que aquilo que tu não estavas à espera que eles fizessem, porque a criatividade começa a surgir! E tu comesças a perceber que não preciso de um jogo comprado para atingir aquele objetivo, eles vão realizar competências sem o adulto estar lá presente, ou seja eles vão conseguindo realizar aprendizagens de forma mais espontânea.

E eu acho que é a criatividade e imaginação que estes materiais que estimulam muito mais do que somente um jogo, eles elevam mais a criatividade e a imaginação

Estagiária: Que lugar ocupam os materiais não-estruturados na sua prática? E porquê?

Educadora: Estes materiais sempre tiveram presentes na minha sala, mas de uma forma não tao evidenciada, ou era para fazer alguma atividade ou nas construções, mas não com esta diversidade. Agora tenho apostado muito mais nestes materiais e prefiro mil vezes e acho que é espetacular, também temos a área da natureza onde temos os elementos mais naturais para eles explorarem, têm as lupas, os caracóis e as plantas para eles explorarem.

Agora já tenho estes materiais um bocadinho por todas as áreas, até na área dos jogos já vamos tendo aqueles jogos mais diferentes, não são só puzzles, que também estimulam a motricidade fina. E depois ao longo do tempo vamos mudando estes materiais e estes jogos para elevar um bocadinho o desafio.

Apêndice C- Transcrição da entrevista semiestruturada - Educadora Cooperante B

Estagiária: Consente que a entrevista seja gravada?

Educadora Cooperante B: Sim.

Estagiária: Há quantos anos é educadora?

Educadora: Por volta dos 20 anos.

Estagiária: O que considera serem os maiores desafios na organização dos espaços e materiais?

Educadora: Eu acho que os maiores desafios na organização do espaço em creche, porque há uma grande diferença entre organizar o espaço em jardim de infância e em creche, eu sinto que a maior dificuldade é conseguirmos que essa organização se mantenha, e em relação aos materiais é que estes também se mantenham em bom estado, isto porque cada vez mais é mais difícil, com o aumento da capacidade das crianças em creche, e é muito difícil, termos 18 crianças numa sala de 2/3 anos, com duas pessoas, torna-se por vezes difícil nos conseguirmos manter a organização do espaço e termos os materiais em bom estado para que as crianças os possam explorar, isto porque em creche as crianças acabam por estragar muito mais os materiais.

Estagiária: Que estratégias que considera fundamentais na organização do espaço sala e dos materiais?

Educadora: em vez de ter os materiais todos na sala, tenho materiais na sala que permitem uma exploração livre dos meninos, depois temos um armário, noutra sala, que estamos cada vez a enriquecê-lo mais, em que os materiais vão aparecendo na sala. Por exemplo, temos materiais de psicomotricidade, eu vou buscar e depois vou guardar, os fantoches a mesma coisa. Isto permite que, nós educadores, que temos o objetivo de propor determinadas atividades que lhes permitam fazer o seu processo de desenvolvimento, temos de ter os materiais noutra sala para que em determinada altura eles possam aparecer em sala, até porque eles devem de ter na sala materiais que possam explorar livremente.

Ou seja, a estratégia que utilizo é ter materiais fixos na sala, como legos, livros... e depois os outros materiais vão aparecendo consoante aquilo que eu acho importante.

Estagiária: De que modo é que as crianças participam no processo da organização da sala?

Educadora: É assim, em creche é mais difícil envolver as crianças na organização, mas acredito que seja muito pela observação das coisas que eles mais ou menos exploram e fazer alterações na sala a partir daí.

Estagiária: Qual a sua opinião relativamente à utilização de materiais não estruturados em creche?

Educadora: Eu acho que é fundamental nós podermos aproveitar os materiais não-estruturados, são ótimos para desenvolvermos competências, para eles brincarem e aprenderem. Mas o que acontece é que muitas vezes os materiais não-estruturados têm uma duração, em termos de conservação muito reduzida, mas concordo plenamente em usar estes materiais nas nossas planificações.

Estagiária: E considera que estes materiais têm lugar na sua prática?

Educadora: sim, vou utilizando sempre que possível e consigo transformar uma caixa na sala em explorações, por vezes de uma forma planeada ou por vezes surge na altura. Ou seja, estes materiais são tão ricos que têm o mesmo efeito que um jogo estruturado, e é muito importante passarmos isto aos nossos pais porque não compreendem o quão rico é e cabe-nos a nós passar isso.

Apêndice D - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Categoria	Educadora A (Jardim de Infância)	Educadora B (Creche)
	“(…) em primeiro lugar de conhecer o grupo porque só organizas o espaço quando conhecer o grupo não é.”	“(…) eu sinto que a maior dificuldade é conseguirmos que essa organização se mantenha, e em relação aos materiais é que estes também se mantenham em bom estado.”
Desafios e estratégias na organização dos espaços e materiais	“Embora as salas estejam montadas quando os meninos chegam, elas sofrem sempre alterações ali nos primeiros tempos. começamos a perceber quais as áreas que eles mais gostam, que tipo de materiais eles gostam mais de manipular.”	“em vez de ter os materiais todos na sala, tenho materiais na sala que permitem uma exploração livre dos meninos” “(…) Ou seja a estratégia que utilizo é ter materiais fixos na sala, como legos, livros... e depois os outros materiais vão aparecendo consoante

		aquilo que eu acho importante.”
Forma como as crianças participam na organização do espaço	<p>“o adulto acaba por, através da observação, o que funciona e o que não funciona e efetivamente podemos conversar com eles “Isto não está a correr bem, vamos ter de alterar algumas coisas”</p> <p>“faz parte envolvê-los nessa parte até porque são eles que manipulam os objetos, e o espaço é deles.”</p>	<p>“em creche é mais difícil envolver as crianças na organização”</p> <p>“muito to pela observação das coisas que eles mais ou menos exploram e fazer alterações na sala a partir daí.”</p>
Opinião sobre os materiais não estruturados	<p>“(…) começa a conhecer e a levar para a sala e a perceber aquilo que eles fazem e as descobertas aprendizagens que eles fazem com esses materiais e tu começa a ficar deslumbrada”</p> <p>“eles têm outro interesse, desenvolvem a imaginação e a criatividade e depois começa a perceber – eles com estes materiais conseguem ter as competências necessárias para a sua faixa etária e ainda conseguem fazer muitas mais que aquilo que tu não estavas à espera que eles fizessem, porque a criatividade começa a surgir”</p>	<p>“são ótimos para desenvolvermos competências, para eles brincarem e aprenderem. Mas o que acontece é que muitas vezes os materiais não-estruturados têm uma duração, em termos de conservação muito reduzida”</p>
O lugar dos materiais não estruturados na prática das educadoras	<p>“Estes materiais sempre tiveram presentes na minha sala, mas de uma forma não tao evidenciada (...)” “Agora</p>	<p>“vou utilizando sempre que possível (...) por vezes de uma forma</p>

	<p>tenho apostado muito mais nestes materiais e prefiro mil vezes e acho que é espetacular, também temos a área da natureza onde temos os elementos mais naturais para eles explorarem (...)"</p> <p>"Agora já tenho estes materiais um bocadinho por todas as áreas (...)"</p>	<p>planeada ou por vezes surge na altura"</p>
--	---	---

Apêndice E- Planificação da intervenção “autorretrato criativo: brincar e criar com materiais reciclados”

Proposta	Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
<p>Criação de autorretratos inspirados na obra de Zac Freeman, utilizando materiais reciclados.</p>	<p>→ Apresentar o artista e dialogar com as crianças sobre os materiais usados nas suas obras.</p> <p>→ Recolher materiais reciclados na escola e selecionar os mais adequados.</p> <p>→ Entregar a cada criança uma fotografia sua para servir de base ao autorretrato.</p> <p>→ Acompanhar e apoiar o processo criativo.</p>	<p>→ Promover a expressão plástica e a criatividade.</p> <p>→ Desenvolver a observação e a reflexão sobre diferentes formas de arte.</p> <p>→ Estimular a consciência ambiental através da reutilização de materiais.</p>	<p>→ Fotografias individuais</p> <p>→ Materiais reciclados - Rolhas, tampas, paus, fios, botões...</p> <p>→ Cola</p> <p>→ Tesoura.</p>	<p>→ Observa-se a autonomia na escolha e utilização dos materiais.</p> <p>→ Verifica-se o envolvimento no processo e a criatividade nas soluções encontradas.</p> <p>→ Registam-se interações e comentários que revelam consciência estética.</p>

Apêndice F- Planificação da intervenção “Explorar e reorganizar: novas áreas com materiais não-estruturados”

Proposta	Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
Reorganização da sala em áreas compostas apenas por materiais não estruturados, para exploração livre e posterior redistribuição.	<p>→ Organizar o espaço da sala em mesas temáticas (madeira, metal, tecido, plástico e cartão).</p> <p>→ Permitir que as crianças explorem livremente os materiais e criem construções ou combinações.</p> <p>→ Reunir o grupo no final para decidir a distribuição dos materiais pelas áreas da sala.</p>	<p>→ Estimular a curiosidade e a criatividade através da manipulação de materiais.</p> <p>→ Promover a autonomia, a cooperação e a negociação em grupo.</p> <p>→ Desenvolver a capacidade de resolver problemas e tomar decisões.</p>	Materiais não estruturados (caixas, latas, tampas, garrafas, cabides, tecidos).	<p>Observa-se o envolvimento das crianças na exploração e organização dos materiais.</p> <p>Registam-se evidências de cooperação e diálogo entre pares.</p> <p>Verifica-se a autonomia nas decisões coletivas sobre a sala.</p>

Apêndice G- Cartaz informativo para as famílias



Olá!
O meu nome é Érica e estou a frequentar o 2º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e neste momento estou a realizar um projeto de investigação na ESE/IPS sobre os materiais não-estruturados em contexto de Educação de infância.

MATERIAIS NÃO-ESTRUTURADOS

O que são?
São materiais que oferecem inúmeras possibilidades e, por isso, podem ganhar significados diferentes. São objetos que permitem às crianças inventarem o que quiserem, criando as suas próprias brincadeiras.

Que tipo de materiais pode ser?
Todo o tipo de materiais, tendo sempre em consideração os critérios de segurança para as nossas crianças. Podem ser materiais que temos na nossa casa e não utilizamos, como caixas de ovos, rolos, tubos de papel, botões, molas, tecidos. Ou podem também ser materiais da natureza, por exemplo, pinhas, paus, pedras, sementes, folhas, pétalas.

Quais as potencialidades destes materiais na vida das nossas crianças?

- Permite que as crianças explorem e descubram por si próprias;
- Dá a oportunidade às crianças para escolherem como querem utilizar os materiais;
- Estimulam a imaginação e criatividade.

Vou lançar um desafio às famílias: tragam materiais que enriqueçam a nossa sala Quando? Já amanhã!! Obrigada ☺

“os objetos não-estruturados são denominados materiais versáteis, cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (Post e Ifohmann, 2011, p. 115).



Apêndice H- Planificação da intervenção “Não é uma caixa!- do livro à exploração criativa”

Proposta	Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
Exploração livre a partir do livro “ <i>Não é uma caixa!</i> ” de Antoinette Portis, utilizando caixas de diferentes tamanhos.	<p>→ Apresentar o livro e promover um diálogo sobre as ideias e possibilidades que as caixas oferecem.</p> <p>→ Distribuir caixas de vários tamanhos e permitir a exploração livre.</p> <p>→ Observar as construções e interações, incentivando a imaginação e o brincar simbólico.</p>	<p>→ Estimular o pensamento simbólico, a imaginação e a expressão criativa.</p> <p>→ Valorizar a iniciativa e a partilha de ideias entre pares.</p> <p>→ Promover a utilização do corpo e do espaço no brincar.</p>	Livro “ <i>Não é uma caixa!</i> ”, caixas de diferentes dimensões, espaço amplo para movimentação.	<p>Observa-se a criatividade e o envolvimento das crianças.</p> <p>Registam-se evidências de cooperação e diálogo durante o brincar.</p> <p>Identifica-se a capacidade de transformar e atribuir novos significados às caixas.</p>

Apêndice I- Planificação da intervenção “Descobrir e explorar materiais não estruturados”

Proposta	Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
<p>Primeira proposta de contacto com materiais não estruturados, convidando as crianças a explorar livremente diferentes objetos do quotidiano.</p>	<p>→ Disponibilizar uma variedade de materiais não estruturados (rolos, tampas, molas, caixas, tecidos, paus, copos, entre outros).</p> <p>→ Incentivar a exploração livre, observando como cada criança manipula, combina e experimenta os materiais.</p> <p>→ Registar observações sobre o interesse,</p>	<p>→ Proporcionar experiências sensoriais e de descoberta.</p> <p>→ Estimular a curiosidade, a manipulação e a experimentação livre.</p> <p>→ Promover a autonomia e o contacto inicial com materiais não estruturados.</p> <p>→ Observar referências e formas individuais de exploração.</p>	<p>Materiais não estruturados variados: rolos de papel, tampas, tecidos, paus, molas, copos e caixas.</p>	<p>Observa-se o interesse e o envolvimento das crianças na exploração dos materiais.</p> <p>Registam-se diferentes formas de utilização e de manipulação.</p> <p>Identifica-se o grau de curiosidade, persistência e interação entre pares.</p>

	envolvimento e as interações espontâneas.			
--	---	--	--	--

Apêndice J- Planificação da intervenção “Brincar com molas e panos: sentidos e descobertas”

Proposta	Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
-----------------	----------------------	--------------------------	-----------------	------------------

<p>Exploração livre de molas e panos, através da criação de um estendal na sala.</p>	<p>→ Apresentar as molas e panos às crianças, permitindo a exploração livre e sensorial.</p> <p>→ Incentivar a utilização dos materiais para prender, esticar, pendurar e combinar cores e texturas.</p> <p>→ Observar o envolvimento e apoiar as interações entre pares.</p>	<p>→ Promover a coordenação motora fina e a concentração.</p> <p>→ Estimular a curiosidade e a experimentação sensorial.</p> <p>→ Fomentar a cooperação e a partilha de ideias no grupo.</p>	<p>Molas de diferentes tamanhos e cores, panos variados, estendal de madeira.</p>	<p>Observa-se o envolvimento das crianças na exploração dos materiais.</p> <p>Registam-se progressos na motricidade fina e na persistência.</p> <p>Identificam-se interações verbais e gestuais durante a brincadeira.</p>
--	---	--	---	--