



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

## **Brincar com Materiais não Estruturados – Uma Experiência em Contexto de Educação de Infância**

Departamento de Educação

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



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Vera Lúcia Oliveira Carvalho

Brincar com Materiais não Estruturados – Uma Experiência em Contexto de Educação de  
Infância

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do  
grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho

Maio, 2021

## **Agradecimentos**

Ao longo do meu percurso académico foram inúmeras as pessoas que me apoiaram e ajudaram e que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. O caminho até aqui teria sido, indubitavelmente, mais difícil sem a presença delas e, por isso, segue o meu reconhecimento e agradecimento por todos os momentos que me ajudaram a ultrapassar.

À minha família, sobretudo aos meus pais e irmão, mas em particular à minha mãe pelo apoio e amor constante que me deu, pelo carinho, compreensão e conforto, pelas palavras de incentivo e por nunca ter duvidado das minhas competências. Agradeço por me terem permitido chegar até aqui. Sem vocês não seria possível. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

Agradeço à minha orientadora, Ana Maria Sarmento Coelho, que se demonstrou sempre disponível para me orientar nesta última fase do meu percurso académico, contribuindo com os seus conhecimentos e ensinamentos para o enriquecimento do presente relatório final.

À equipa educativa e em particular à educadora cooperante do jardim de infância em que realizei a prática pedagógica supervisionada, por todos os conhecimentos que me transmitiram ao longo do estágio e pela ajuda, apoio, incentivo e disponibilidade prestada durante o desenvolvimento do projeto. Gostaria, igualmente, de agradecer às crianças que participaram nesta investigação e com quem convivi durante várias semanas.

À Margarida, colega de estágio, que tornou todo este percurso mais fácil. Obrigada pela compreensão, pelas partilhas e pelo trabalho de equipa.

Um agradecimento especial à minha amiga Vanessa Craveiro que se mostrou sempre disposta para me ouvir e aconselhar, por acreditar em mim e nunca me deixar desistir, por ter sempre uma palavra de encorajamento e estar ao meu lado nos momentos mais difíceis. Obrigada por me ensinares a ver a vida [sempre] com um sorriso e de forma positiva.

A ti Rafael Lima, por me continuares a fazer sorrir de cada vez que estamos juntos. Obrigada pela amizade, por me fazeres esquecer os momentos difíceis e de me deixares ver que a vida é tão melhor assim, a rir.

Às minhas colegas, Diana, Andreia, Beatriz, Ana, Daniela, Raquel e Patrícia que me acompanharam e estiveram presentes ao longo deste percurso de cinco anos e a quem devo grandes e divertidos momentos de brincadeira.

A todos, muito obrigada!

**Título do Relatório de Mestrado: Brincar com Materiais não Estruturados – Uma Experiência em Contexto de Educação de Infância**

**Resumo:** Apesar de o brincar ser encarado como uma atividade imprescindível para o desenvolvimento holístico das crianças, atualmente, muitos dos estabelecimentos de educação pré-escolar desvalorizam esta prática em detrimento de atividades precocemente escolarizadas. Da mesma forma, os materiais proporcionados às crianças são cada vez mais estruturados. É, portanto, imperativo que os/as educadores/as repensem as suas práticas e proporcionem ambientes e materiais diversificados que potenciem brincadeiras mais complexas e desenvolvidas.

Pelas razões anteriormente enunciadas, o projeto de investigação consistiu na criação e apetrechamento de uma área com materiais não estruturados, monitorizando as interações e o brincar das crianças com os vários objetos. O estudo envolveu vinte crianças (treze do sexo masculino e sete do sexo feminino), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

A metodologia de investigação centrou-se numa abordagem de cariz qualitativo. Os dados foram recolhidos através da observação participante, registos escritos e multimédia e a utilização de uma grelha de observação com indicadores relativos ao envolvimento e bem-estar das crianças.

A análise dos dados permitiu concluir que durante as suas explorações as crianças evidenciaram níveis elevados de bem-estar e de envolvimento. Do mesmo modo, foram percecionados vários tipos de brincadeiras que surgiram a partir do brincar com materiais não estruturados, com principal destaque para o brincar exploratório, onde os significados atribuídos pelas crianças, a estes materiais, revelaram a sua capacidade de exploração, imaginação e criatividade.

**Palavras-chave:** Brincar; Materiais não Estruturados; Investigação Qualitativa; Organização do Espaço.

**Title: Playing with Unstructured Materials - An Experience in the Context of Early Childhood Education**

**Abstract:** Although playing is seen as an essential activity for the holistic development of children, today, many pre-school education establishments devalue this practice to the detriment of early school activities. Likewise, the materials provided to children are also increasingly structured. It is, therefore, imperative that teachers rethink their practices and provide diverse environments and materials that enhance more complex and developed games.

For the reasons stated above, the research project consisted of creating and equipping an area with unstructured materials, monitoring the interactions and children's play with the various objects. The study involved twenty children (thirteen males and seven females), aged between three and five years.

The research methodology focused on a qualitative character. Data were collected through participant observation, written and multimedia records and the use of an observation grid with indicators related to the involvement and well-being of children.

The analysis of the data allowed us to conclude that during the children's explorations, they showed high levels of well-being and involvement. Various types of games were also perceived that arose from playing with unstructured materials, with the main emphasis on exploratory play, where the meanings attributed by children to these materials, revealed their imagination ability and creativity.

**Keywords:** Play; Unstructured Materials; Qualitative Research; Organization of Space.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....</b>	<b>4</b>
1.1. Motivação e Formulação do Problema.....	5
1.2. Objetivos e Questões de Investigação .....	6
<b>CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>8</b>
2.1. Brincar – Múltiplas Definições .....	9
2.2. Os Benefícios de Brincar na Infância.....	11
2.3. Brincar na Infância – O Papel do/a Educador/a.....	14
2.4. Brincar na Educação de Infância .....	18
2.5. O Espaço e os Materiais em Educação de Infância .....	21
2.6. Os Materiais não Estruturados – Definição e Benefícios.....	24
<b>CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>28</b>
3.1. Metodologia da Investigação.....	29
3.2. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados .....	30
3.2.1. Observação Participante.....	30
3.2.2. Notas de Campo .....	31
3.2.3. Registos Fotográficos e Videográficos .....	31
3.2.4. Grelha de Observação .....	31
3.3. Caracterização da Instituição .....	33
3.4. Caracterização do Grupo de Estudo .....	34
3.5. A Sala de Atividades – Organização do Espaço e do Tempo.....	35
3.6. Desenho da Intervenção .....	37
3.7. Procedimentos e Considerações Éticas .....	39
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>40</b>
4.1. Tipos de Brincar com Materiais não Estruturados.....	41
4.2. Nível de Bem-Estar e de Implicação na Nova Área .....	44
4.3. Possibilidades Atribuídas ao Brincar com Materiais não Estruturados .....	49
4.4. Conteúdos presentes no Brincar com Materiais não Estruturados.....	50
<b>CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>56</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>70</b>
Apêndice 1 – Distribuição das Crianças por Sala.....	71
Apêndice 2 - Instalações Interiores.....	72
Apêndice 3 –Espaço Interior da Sala de Atividades .....	73
Apêndice 4 – Rotina Diária .....	75
Apêndice 5 – Organização dos Materiais na Nova Área.....	76
Apêndice 6 – Evidências do Brincar Exploratório .....	77
Apêndice 7 - Evidências do Brincar Construtivo e Dramático .....	80
Apêndice 8 - Evidências do Domínio da Matemática.....	83
Apêndice 9 – Grelha de Observação de Bem-Estar e de Implicação.....	84

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Tipos de Brincar com Materiais não Estruturados.....	41
<b>Tabela 2</b> - Nível de Bem-Estar e de Implicação.....	44
<b>Tabela 3</b> - Distribuição das Crianças por Sala .....	71
<b>Tabela 4</b> - Instalações Interiores.....	72
<b>Tabela 5</b> - Rotina Diária.....	75

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Área das Mesas .....	73
<b>Figura 2</b> - Área da “Casinha das Bonecas” .....	73
<b>Figura 3</b> - Área da Biblioteca .....	73
<b>Figura 4</b> - Área dos Jogos de Mesa .....	74
<b>Figura 5</b> - Área do Tapete .....	74
<b>Figura 6</b> - Materiais Organizados na Nova Área .....	76
<b>Figura 7</b> - Apertar Objetos .....	77
<b>Figura 8</b> - O Cheiro .....	77
<b>Figura 9</b> - Manipulação de Objetos com Várias Dimensões .....	77
<b>Figura 10</b> - Manipulação de Objetos com Várias Dimensões .....	78
<b>Figura 11</b> - Seleção de Objetos .....	78
<b>Figura 12</b> - Observar através de Objetos .....	79
<b>Figura 13</b> - O Som do Mar .....	79
<b>Figura 14</b> - O Som através de Objetos .....	79
<b>Figura 15</b> - Pirâmide .....	80
<b>Figura 16</b> - Pirâmides .....	80
<b>Figura 17</b> - Casa com Chaminé .....	80
<b>Figura 18</b> - Microfone .....	81
<b>Figura 19</b> – Hábitos de Higiene .....	81
<b>Figura 20</b> - O Barco .....	81
<b>Figura 21</b> - Salão de Cabeleireiro .....	82
<b>Figura 22</b> - Cozinhar .....	82
<b>Figura 23</b> - Delimitação e Preenchimento de um Espaço .....	83
<b>Figura 24</b> - Atribuição de Objetos a um Espaço .....	83

## **Lista de Abreviaturas**

**ME** – Ministério da Educação

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**SAC** – Sistema de Acompanhamento de Crianças

**SNIPI** – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal



## **INTRODUÇÃO**

## Introdução

Na sociedade atual há uma desvalorização do brincar em favor do conhecimento estruturado e formal (Ferreira, 2010). Contudo, esta situação tem vindo a ser criticada por vários autores que alertam para o facto de a ação de brincar ser essencial para o desenvolvimento holístico das crianças, já que durante o brincar elas resolvem problemas, “fazem descobertas, expressam-se de várias formas e utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (Portugal, 2009: 51). O brincar é, portanto, promotor de experiências e aprendizagens importantes, pois é por intermédio deste que as crianças se exprimem, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam e tomam decisões (Kishimoto, s.d. *in* Ferreira, 2010) o que lhes permite vivenciar, explorar e ultrapassar acontecimentos e situações do seu quotidiano.

Umbilicalmente ligado ao brincar, o brinquedo emerge como uma peça indissociável durante a infância (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). Assim sendo, é imprescindível que os/as educadores/as reflitam sobre os materiais que colocam à disposição das crianças, devendo os mesmos ter capacidade para potenciar diversas brincadeiras. De facto, “o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele, e com ele, aquilo que a sua imaginação lograr alcançar” (Silva, 2017: 20).

Porém, atualmente, a indústria dos brinquedos oferece uma quantidade e variedade crescente de brinquedos sedentários, frequentemente individualizados e altamente estruturados, que dão pouco espaço para que as crianças possam desenvolver a sua criatividade, por meio da exploração, manipulação e construção de objetos e materiais para brincar (Gosso & Carvalho, 2013 *in* Coelho & Vale, 2017: 320). Na verdade, os brinquedos têm sofrido alterações significativas ao longo dos anos, tornando-se cada vez mais estruturados e complexos, o que esgota facilmente as suas possibilidades de exploração.

A par dos materiais disponibilizados às crianças e do incentivo para brincadeiras novas e mais desenvolvidas, os/as educadores/as devem dar particular atenção à forma como o

espaço educativo está organizado, uma vez que este influencia consideravelmente as experiências realizadas pelas crianças num determinado contexto. Neste sentido, os profissionais de educação de infância devem dar importância ao desenvolvimento e aos interesses do seu grupo, de modo a proporcionar um espaço com potencial para novas explorações e descobertas.

O presente relatório final foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a obtenção do grau de mestre. Este documento tem como finalidade apresentar um estudo, desenvolvido em contexto de jardim de infância, que assenta na análise e reflexão de diversos dados recolhidos referentes ao brincar das crianças com materiais não estruturados.

O documento encontra-se dividido em cinco partes distintas. No capítulo I dá-se a conhecer as motivações, os objetivos e as questões que conduziram à realização da investigação. No capítulo II apresenta-se a revisão da literatura que serviu de suporte à investigação desenvolvida e que menciona aspetos relevantes sobre a temática em estudo. O capítulo III faz referência ao percurso e às opções metodológicas escolhidas, bem como se caracteriza o contexto de estágio e o grupo de estudo. No capítulo IV consta a apresentação e análise dos dados recolhidos durante o processo de investigação. Segue-se o capítulo V que contempla a discussão dos resultados analisados no ponto anterior, sob uma perspetiva teórica fundamentada. Por último, encontram-se as considerações finais onde tecemos algumas reflexões relativamente ao estudo e às aprendizagens realizadas durante o percurso académico.

## **CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

## **CAPÍTULO I – Contextualização e Pertinência do Estudo**

Neste capítulo pretendemos dar a conhecer as razões que motivaram e contribuíram para a realização do projeto de intervenção. Importa salientar que os dois subtemas enquadrados no primeiro capítulo se constituem como o ponto de partida do presente relatório final, uma vez que permitem sustentar e fundamentar as escolhas efetuadas nos capítulos posteriores.

### **1.1. Motivação e Formulação do Problema**

Ferland (2006) assume que ao longo das últimas décadas, o fenómeno de brincar foi compreendido de diversas formas pelos investigadores, que propuseram diferentes teorias para o explicar. Os diversos teóricos que se dedicam ao estudo do brincar reconhecem a sua importância para o desenvolvimento holístico das crianças. Porém, vivemos num mundo que valoriza a rapidez, a *performance*, a competição e o êxito social. As pressões exercidas por este frenesim do desempenho também atingem os pais, que anseiam para que os seus filhos se desenvolvam com rapidez e realizem aprendizagens prematuramente, criando a seu respeito expectativas de rendimento (Ferland, 2006). Assim, o brincar tem vindo a ser desvalorizado pela sociedade em detrimento de atividades precocemente escolarizadas, sendo frequentemente encarado como um passatempo ou uma forma de descansar entre atividades.

À semelhança do brincar também os materiais ou brinquedos proporcionados às crianças têm sofrido transformações significativas, tornando-se cada vez mais estruturados, uma vez que estes conferem uma maior segurança aos pais que acreditam que quanto mais cedo os seus filhos realizarem aprendizagens mais inteligentes e mais bem preparados para a vida estarão aumentando as suas probabilidades de se desenvolverem harmoniosamente (Ferland, 2006). Consequentemente, a nossa sociedade é também uma sociedade consumista e, neste sentido, os pais gastam bastante dinheiro na aquisição de brinquedos, contudo sem reconhecerem o valor intrínseco da brincadeira. Na verdade, um brinquedo sofisticado ou dito educativo será aliás apresentado aos pais e visto por eles como sendo superior a todos os outros (Ferland, 2006: 31).

Dado que o brincar e os brinquedos têm vindo a assumir um carácter mais estruturado, torna-se essencial repensar o estatuto do brincar, dos materiais e dos ambientes disponibilizados às crianças em contexto de educação de infância, devendo o/a educador/a adotar uma prática e pedagogia que permitam intencionalizar o brincar de cada elemento do grupo na sua potencialidade comunicativa, relacional, cognitiva e sociocultural (Coelho & Vale, 2017). Para tal, reconhecendo a importância desta temática, após o período destinado à observação do contexto educativo, surgiu a possibilidade de criar, no interior da sala de atividades, uma área com inúmeros materiais não estruturados, dado que a utilização destes objetos por parte do grupo de crianças era inexistente.

## **1.2. Objetivos e Questões de Investigação**

Máximo-Esteves (2008) afirma que as questões de investigação deixam antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também são o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. De acordo com este ponto de vista e em concordância com os factos referidos a revisão da literatura convocada e apresentada no capítulo II teve por base as questões de partida, que a seguir se apresentam, previamente formuladas e, posteriormente, adaptadas.

- 1.** Quais os tipos de brincadeiras que surgem a partir do brincar com materiais não estruturados?
- 2.** Quais os níveis de bem-estar e de envolvimento das crianças aquando as brincadeiras na nova área?
- 3.** Que possibilidades e significados são atribuídos, pelas crianças, aos materiais não estruturados colocados à sua disposição?
- 4.** Quais os conteúdos que se identificam no brincar das crianças com materiais não estruturados?

De acordo com as questões acima enunciadas foram delineados objetivos específicos para a realização do projeto, em particular: 1) promover a exploração de materiais não estruturados pelas crianças; 2) proporcionar ambientes para experiências com diferentes

materiais não estruturados; 3) reconhecer os conteúdos presentes no brincar das crianças com materiais não estruturados; 4) compreender o tipo de brincadeiras que surgem a partir do brincar com materiais não estruturados; 5) Identificar os níveis de bem-estar e de envolvimento associados ao brincar com materiais não estruturados; 6) identificar as possibilidades e significados que são atribuídos, pelas crianças, aos materiais não estruturados colocados à sua disposição; 7) compreender de que forma os/as educadores/as podem otimizar a exploração de materiais não estruturados pela ação do brincar.

## **CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA**

## **CAPÍTULO II – Revisão da Literatura**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a revisão da literatura que serviu de suporte à investigação desenvolvida e à posterior análise e reflexão dos dados recolhidos, contribuindo para uma melhor compreensão e fundamentação dos mesmos. Neste capítulo tratamos dimensões relacionadas com a definição e os benefícios de brincar na infância. Salientamos o papel do/a educador/a durante o brincar das crianças, os tipos de brincadeiras e a organização do espaço e dos materiais em contexto de educação pré-escolar. Por último, fazemos relevância ao conceito de materiais não estruturados e à sua importância para o desenvolvimento holístico das crianças.

### **2.1. Brincar – Múltiplas Definições**

A Convenção dos Direitos da Criança, no seu artigo 31.º estabelece que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1990: 25). De acordo com este ponto de vista, brincar constitui-se como um direito universal das crianças, sendo da responsabilidade das autoridades públicas e da sociedade a criação de condições favoráveis para que tal direito se possa ver concretizado (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959).

Depois de ter sido reconhecido como um direito, o brincar tem vindo a representar uma temática que é frequentemente discutida nos meios educacionais, nomeadamente pela sua contribuição para o bem-estar e para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança (Silva & Sarmiento, 2017). Em conformidade com Peter Smith “o comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas” (2006: 26). Esta afirmação permite considerar o brincar não como uma ferramenta de aprendizagem, mas sim como uma atividade indispensável ao desenvolvimento da criança (Silva & Sarmiento, 2017).

Onofre (1997) expande a definição anterior assumindo o brincar como um “fenómeno permanente e complexo”, pois representa a vivência mais natural e espontânea da

criança, onde a mesma, através de um processo evolutivo, começa a ser capaz de usar um objeto ou uma situação com o intuito de lhe atribuir um significado ou um sentido (*in* Silva & Sarmiento, 2017: 40).

Smith (2006) define o brincar como o oposto do trabalho, isto é, como uma atividade da iniciativa da criança e sem limitações externas. O autor acrescenta que o ato de brincar é uma atividade iminentemente interativa e que daí podem ocorrer conflitos e limitações. Esta conflitualidade pode ser compreendida como um processo de crescimento e de construção permanente da socialização (Silva & Sarmiento, 2017: 41). Nesta linha de pensamento, o brincar é sinónimo de encontros sociais e deve ser entendido como uma oportunidade para as crianças se expressarem, interpretarem papéis e estabelecerem relações com os pares, sendo o comportamento das crianças, durante o ato de brincar, significativamente influenciado pelo contexto (Ferreira, 2004).

Francine Ferland (2006: 43) assume que a criança, na sua brincadeira, é um “senhor todopoderoso” e um ser “autossuficiente”, pois, apesar de ser dependente dos pais ou de outros adultos para os diversos cuidados diários, ela, enquanto brinca, sente que domina parte da sua vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor. O poder de iniciativa da criança ajuda-a a tomar decisões, a fazer escolhas e a definir percursos (Silva & Sarmiento, 2017). Através do brincar a criança expressa os seus interesses, desejos, curiosidades e sentimentos, o que lhe permite demonstrar as suas emoções (Ferland, 2006).

Brincar é imaginar e criar, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade, transformando-a e adaptando-a aos seus desejos (Ferland, 2006). Desta forma, brincar é sentir prazer e esta sensação pode estar associada a certas características que são próprias da brincadeira, como a novidade, a incerteza e o desafio (Ferland, 2006). Na brincadeira, “a novidade atrai a criança, que sente prazer em defrontar o incerto e em superar o desafio” (Ferland, 2006: 46).

Por outro lado, alguns investigadores assumem que o conceito de brincar tem sido reconhecido como problemático, uma vez que se trata de um acontecimento complexo e multifacetado (Coelho & Vale, 2017: 318). Na verdade, o brincar tornou-se uma das definições mais discutidas no contexto de educação de infância e tem sido regularmente

identificado como uma atividade intrínseca das crianças, uma forma natural de as mesmas indagarem e agirem no e sobre o mundo, de aprenderem (Ferreira, 2004 *in* Coelho & Vale, 2017: 318).

Apesar de ser um direito universal a brincadeira manifesta-se de forma diferente em todas as crianças do mundo. Os brinquedos, a maneira de brincar e o tempo que lhe é consagrado diferem de um contexto cultural para outro (Ferland, 2006: 30). A este respeito, a pesquisa tem revelado que o brincar existe em todas as culturas e que se caracteriza por ser um fenómeno multifacetado que varia de acordo com as diferentes atitudes relativas aos valores culturais sobre a infância, género e relação com o mundo natural, muitas vezes ligado a condições económicas, crenças religiosas e estruturas sociais (Huizinga, 1955 *in* Coelho & Vale, 2017: 322).

Audrey Curtis (2006) afirma que as definições ligadas ao conceito de brincar são muitas e variadas, mas a maioria inclui esta ideia do brincar como uma experiência prazerosa, que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada. Ligado ao comportamento da criança, “o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na génese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo” (Rocha, 2017: 62).

Nesta perspetiva, o brincar é uma atividade natural durante a infância que permite às crianças a descoberta do mundo que a rodeia e a que pertence onde, a sós ou com os outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania (Sarmiento, Ferreira & Madeira., 2017: 7). Contudo, nos tempos atuais, as crianças encontram-se fortemente limitadas por condicionantes que influenciam as suas oportunidades para explorar e usufruir de um espaço e tempo em que possam brincar de forma livre e significativa (Sarmiento *et al.*, 2017).

## **2.2. Os Benefícios de Brincar na Infância**

Outrora, nos séculos XVIII e XIX, quando as escolas de educação infantil inicial começaram a ser introduzidas na Europa Ocidental, o brincar não era visto como valioso em termos educativos (Smith, 2006). Entretanto, a importância atribuída ao brincar em contextos de

educação foi salientada por pedagogos e reformadores como Froebel, Pestalozzi ou Decroly cujas ideias e representações acerca da criança tiveram um impacto poderoso nos sistemas e práticas de educação de infância (Coelho & Vale, 2017: 318). Com efeito, a valorização do desenvolvimento espontâneo da criança e a sua imagem como naturalmente “boa” conferiram visibilidade ao brincar, através da sua maior relevância nos contextos de educação pré-escolar e nas próprias políticas educativas (Coelho & Vale, 2017; Smith, 2006).

No entanto, tal como salientam Coelho e Vale (2017), nas últimas décadas, têm sido assinaladas mudanças e pressões significativas dentro dos sistemas de educação de infância, no sentido de “escolarizar” a educação pré-escolar, apesar de diversos estudos alertarem para os perigos de um currículo “demasiado formal, demasiado cedo” (Gaspar, 2010: 8). Nesta linha de ideias, o brincar tem vindo a perder um lugar de destaque e a ser “reduzido às pausas entre tarefas educacionais destinadas a promover a precocidade e competências competitivas” (Coelho & Vale, 2017: 319).

De forma a contrariar essa tendência, e porque as potencialidades associadas às brincadeiras das crianças durante a infância são inúmeras, os/as educadores/as devem introduzir, com regularidade, o brincar e os princípios de Vygotsky nas suas práticas pedagógicas, assumindo-os como uma das principais formas de travar o uso de currículos formais na educação pré-escolar (Gaspar, 2010).

O brincar vygotkiano “é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento” (Gaspar, 2010: 8). O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definido por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda do adulto ou em colaboração com os seus pares mais capazes (Smith, 2006; Gaspar, 2010; Folque, 2012; Navarro, 2009). A ZDP encontra-se entre estes dois níveis e traduz-se no apoio que os outros podem fornecer à criança para que esta possa realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha (Folque, 2012).

Bruner, com base na teoria de Vygotsky, introduziu o conceito de *scaffolding*, cuja definição assenta no princípio de que o adulto deve apoiar a criança quando esta necessita

de ajuda para adquirir algum conhecimento ou desenvolver uma competência, colocando andaimes para a auxiliar a estruturar novos saberes e a desenvolver novas capacidades, para que possa progredir na sua aprendizagem (Smarter Scotland Scottish Government, 2010). Esses andaimes que passam, sobretudo, por interações adulto-criança, podem ser reduzidos ou removidos à medida que a criança vai chegando a níveis mais elevados de aquisição de conhecimentos e capacidades (Smith, 2006).

Tendo em consideração que o brincar potencia o desenvolvimento da criança e lhe facilita o conhecimento de si própria, as relações com os outros e o conhecimento do mundo e do seu quotidiano, o/a educador/a com base nos dois conceitos referidos anteriormente (ZDP e *scaffolding*), ao observar o brincar de cada criança deve adequar a sua prática educativa ao nível de desenvolvimento de cada membro do grupo (Ferreira, 2010: 13; Smith, 2006).

Efetivamente, é através da brincadeira espontânea, só ou com outros elementos, que a criança aprende a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas (Cordeiro, 2007). Do mesmo modo, brincar representa uma forma segura para as crianças resolverem os seus conflitos internos, encenarem e expressarem os seus medos, as suas angústias e a sua agressividade (Valério, 2016). De facto, é o brincar que também lhes possibilita a aquisição de novos conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a gestão de emoções e sentimentos difíceis (Cordeiro, 2007: 329).

Por intermédio da brincadeira a criança “cria situações imaginárias em que se comporta como se agisse no mundo do adulto” (Ferreira, 2010: 12). Neste contexto, experimenta diferentes papéis sociais através do brincar simbólico o que lhe permite construir significados para compreender o mundo e o adulto a partir das suas representações. Assim, a criança assume diferentes papéis e representa ações características do papel assumido, procurando explorar e refletir sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, interiorizando-a (Ferreira, 2010: 13). Desta forma, a criança brinca para “se apropriar do mundo dos adultos, interpretando-o segundo os seus próprios interesses e culturas” (Araújo, 2009: 132).

Diversos investigadores acreditam e defendem que a experiência do brincar é a maneira ideal para desenvolver a criatividade e a imaginação (Smith, 2006). Silva e Sarmiento

(2017) reforçam a ideia anterior e afirmam que as crianças, enquanto brincam, desenvolvem a inteligência, a capacidade de concentração, o raciocínio, o sentido crítico e a atenção para diversas situações do seu quotidiano. Mediante o ato de brincar, a criança explora o mundo e as suas possibilidades, desenvolvendo competências físicas, cognitivas, afetivas e sociais (Navarro, 2009).

Em consequência, nos primeiros anos de vida o brincar está profundamente ligado à aprendizagem e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo (Silva & Sarmiento, 2017). Neste cenário, poderá dizer-se que o brincar desempenha um papel importante na socialização da criança, dado que o seu contacto com os outros e com o contexto que a rodeia lhe permite aprender a partilhar, a cooperar, a comunicar e a relacionar-se, desenvolvendo a noção de respeito por si e pelos outros, bem como a sua autonomia.

Dulce Ferreira reconhece que “é necessário reforçar e enobrecer o brincar. Porque, para além de todas as vantagens, não podemos esquecer que o brincar é um direito inalienável da criança” (2010: 13). Deste modo, a educação de infância precisa de assumir com urgência o regaste do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação excessiva de atividades extracurriculares que esse mundo pensa que abrirão às crianças as portas do sucesso (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011: 48).

Perante este quadro, os/as educadores/as precisam de agir a favor de um currículo que inclua experiências variadas e integradas e que visem o desenvolvimento holístico de todos os elementos do grupo, através da promoção e implementação de práticas educativas que envolvam o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação e a transgressão (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011).

### **2.3. Brincar na Infância – O Papel do/a Educador/a**

Para que o brincar possa ser visto como uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem e que se caracteriza por elevados níveis de

bem-estar e de envolvimento da criança é necessário que os profissionais de educação concebam um ambiente em que todos os elementos do grupo disponham de espaços e materiais diversificados que encorajem os seus interesses e brincadeiras (Ministério da Educação [ME], 2016). A atenção do/a educador/a às iniciativas da criança, o modo como a incentiva e os desafios que coloca à exploração e à descoberta são fundamentais para esse envolvimento (ME, 2016).

Na verdade, são funções do/a educador/a a organização do ambiente educativo, do espaço e dos materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas (Silva & Sarmiento, 2017). A concretização destes princípios no dia a dia do jardim de infância exige um profissional que está atento à sua prática, no sentido de melhorar a qualidade da resposta educativa. Como tal, a observação e o registo constituem-se como práticas fundamentais que permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre a ação educativa do/a educador/a de infância, sendo essenciais para conhecer cada criança e a sua evolução (ME, 2016).

Silva e Sarmiento (2017) mencionam que a observação, a planificação e a avaliação são componentes centrais para o/a educador/a dinamizar projetos de aprendizagem mais complexos e adequados às necessidades e interesses de cada criança e do grupo (ME, 2016). Do mesmo modo, “as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” (ME, 2016: 13).

É imprescindível que os profissionais de educação ponderem a potencialidade do brincar e dos vários materiais pois, ao fazê-lo, estarão a aumentar as possibilidades para que a criança se desenvolva de forma harmoniosa (Spodek & Saracho, 1998). Para tal, o/a educador/a deve estar devidamente informado sobre a importância do brincar e o seu impacto no desenvolvimento da criança, para que possa organizar o espaço, garantir a igualdade de oportunidades e proporcionar tempo suficiente para que as crianças brinquem (Ferreira, 2010).

Independentemente da diversão e das aprendizagens que podem ocorrer através do brincar os/as educadores/as desempenham um papel crucial que lhes permite estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras (Smith, 2006: 30). Neste âmbito, os adultos ao interagirem no processo de construção do

conhecimento das crianças, através das brincadeiras, são considerados membros participativos e mediadores desse processo, devendo criar ações lúdicas com uma intencionalidade educativa clara relativa ao brincar, onde a interação criança e adulto e com os seus pares seja garantida (Barboza & Volpini, 2015: 11). Como tal, os profissionais de educação de infância ao participarem no brincar das crianças não só lhes oferecem um modelo de comportamento, como também podem introduzir no brincar uma infinidade de desafios (Kitson, 2006).

Todavia, apesar de o adulto poder observar e participar nas brincadeiras da criança não se deve sobrepor às suas intenções, uma vez que a sua intervenção não pode colocar em risco o desenrolar natural da brincadeira. Esta prática permite ao/à educador/a conhecer melhor cada um dos elementos do grupo e os seus interesses e, a partir daí, elaborar propostas educativas dinâmicas que permitam alargar e enriquecer o brincar (Ferreira, 2010; ME, 2016).

Com efeito, “a sensibilidade de saber como e quando intervir no brincar – ou não – é necessária e depende do conhecimento a respeito das crianças e da natureza do próprio brincar” (Abbott, 2006: 105).

As conceções de Vygotsky e mais tarde de Bruner revelam como os/as educadores/as podem intensificar e apoiar o brincar e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança, deixando espaço para a brincadeira livre, mas também para a estruturação do brincar ou das atividades de uma forma adequada ao desenvolvimento individual de cada elemento do grupo (Smith, 2016: 37). Por isso, brincar torna-se um meio para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a que deve ter sempre presente que a ação de brincar é primordial na construção de conhecimentos, no desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais e na construção da identidade (ME, 2016; Ferreira, 2010).

Nesta linha de pensamento e de modo a promover aprendizagens significativas durante os momentos de brincadeira “os adultos devem interagir com as crianças na sua ZDP construindo um andaime (*scaffolding*) para uma tarefa levemente mais complexa, de modo a que as crianças sejam capazes de realizá-la naquele momento e, mais tarde, sozinhas” (Smith, 2006: 37).

A relação entre o brincar e a aprendizagem tem sido salientada por diversos autores. Efetivamente, a ideia de que a criança aprende enquanto brinca e de que o brincar representa uma experiência essencial através da qual a criança experiencia bem-estar, desenvolve competências sociais e cognitivas e uma compreensão do mundo faz parte da narrativa profissional do campo da educação de infância (Coelho & Vale, 2017; Coelho, 2017).

Pramling Samuelsson e Pramling (2013) evidenciam a relação entre o brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem. No seu artigo *“Play and Learning”*, as autoras fazem referência à visão que radica nas ideias de Froebel “acerca do desenvolvimento global da criança, na ideia da criança ativa e do brincar como um meio através do qual a criança aprende” (in Coelho & Vale, 2017: 326). A este respeito, as crianças que aprendem ativamente constroem uma compreensão própria do mundo por meio do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias, ou seja, adquirem conhecimento experimentando o mundo à sua volta (Powell, 1991 in Post & Hohmann, 2011).

Coelho e Vale (2017 *com base em* Pramling Samuelsson & Pramling, 2013) afirmam que os/as educadores/as devem privilegiar uma abordagem em que brincar e aprender são integrados numa pedagogia investigativa. Segundo as autoras, este ponto de vista exige que os/as educadores/as considerem o modo como as crianças dão sentido ao mundo que as rodeia, compreendam os significados que os vários membros do grupo vão atribuindo às descobertas e explorações que realizam e tenham em consideração e ampliem as perspetivas de cada criança. Do mesmo modo, o adulto deve estar atento a possíveis situações que surjam enquanto a criança brinca, no sentido de valorizar as suas perspetivas, ideias e “andaimar” o brincar e a aprendizagem da criança (Coelho & Vale, 2017).

Na mesma linha de pensamento, partindo das perspetivas das crianças a equipa educativa poderá identificar um conjunto de conteúdos que podem ser trabalhados de forma implícita contribuindo para o desenvolvimento integral de cada membro do grupo (Samuelsson & Carlsson 2008). Na verdade, as investigadoras defendem que todo o brincar tem um determinado conteúdo associado e a forma como os/as educadores/as constroem o ambiente educativo e o tipo de experiências que proporcionam às crianças

são decisivas para a aprendizagem e para a identificação desses conteúdos (Samuelsson & Carlsson 2008).

Todavia, para que o brincar seja visto como uma forma de aprendizagem e de desenvolvimento, os profissionais de educação de infância devem ser capazes de justificarem, por meio da sua prática, por que é que o brincar é a melhor maneira para uma criança evoluir de forma harmoniosa e realizar aprendizagens relevantes (Heaslip, 2006: 123) e, nesta sequência, os/as educadores/as devem transmitir esse pensamento à restante comunidade educativa e, sobretudo, aos pais para que estes entendam a importância do brincar e que “os momentos de brincadeira não são uma forma de ocupar o tempo”, mas sim contributos significativos para o desenvolvimento dos seus filhos (Ferreira, 2010: 12).

#### **2.4. Brincar na Educação de Infância**

Em conformidade com as capacidades emergentes das crianças e os seus interesses, estas brincam com pessoas e exploram os materiais de diversas formas que implicam um vasto leque de interações – desde manipulações exploratórias simples até brincadeiras sociais e imaginativas (Hohmann & Weikart, 2004: 302). Portanto, em idade pré-escolar, as crianças envolvem-se em diferentes brincadeiras de carácter livre, exploratório, construtivo, faz-de-conta e jogos com regras (Hohmann & Weikart, 2004).

A brincadeira exploratória também identificada por Piaget (1951) como o brincar prático (Smith, 2006) caracteriza-se por um tipo de atividade lúdica relativamente simples que envolve a manipulação de materiais, a experimentação de novas ações e a sua repetição, o que permite que as crianças explorem e experimentem os materiais e o ambiente que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2004). No decorrer destas explorações as crianças reconhecem, exploram, descrevem, encaixam, separam ou modificam os objetos, encontrando-se significativamente envolvidas em diversas experiências de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2004).

Sob outra perspetiva, o brincar imaginativo que Vygotsky denomina de faz-de-conta e a que Piaget se refere como jogo simbólico tem por base um conjunto de experiências

vividas ou presenciadas, em que são utilizados objetos reais ou imaginários (Ferreira, 2010: 12). Efetivamente, em idade pré-escolar, as crianças fingem com frequência que uma ação ou um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real (Smith, 2006).

De facto, o brincar simbólico permite que a criança expresse a sua capacidade de dramatizar e aprender a representar, tomando como referência a imagem de uma pessoa, de uma personagem ou de um objeto, permitindo a evolução dos pensamentos das crianças a partir da representação de diversos momentos do seu quotidiano (Barboza & Volpini, 2015).

Freitas (2010) perfilha a opinião anterior e reconhece que a criança ao inserir-se no jogo simbólico representa situações da sua vida diária. A mesma autora refere que este tipo de brincar permite que a criança crie um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras provenientes do mundo dos adultos, o que lhe possibilita transformar a realidade com o objetivo de atender às suas necessidades e desejos, adaptando-se, gradativamente, ao mundo em que vive.

O brincar imaginativo, para além de abranger o brincar simbólico, também inclui o brincar socio dramático. Este acontece quando duas ou mais crianças estão juntas e envolvidas na mesma dramatização e demonstram uma crescente consciência do que as rodeia, assumindo papéis sociais de forma perspicaz e, ao fazê-lo, vivenciam ativamente relacionamentos humanos por meio da representação simbólica (Smith, 2006). Por outro lado, as crianças, muitas vezes, são incapazes de expressar verbalmente os seus sentimentos, devido ao seu vocabulário limitado e à compreensão das suas emoções. No entanto, o brincar dramático dá-lhes a oportunidade de verbalizar sentimentos que elas não sejam capazes de expressar noutros contextos. Sigmund Freud propôs que brincar, para a criança, funciona como uma libertação catártica emocional, ou seja, como um meio para reduzir a ansiedade e uma maneira de entender experiências traumáticas (Play and Playground Enciclopedia, 2020).

No momento de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços evidenciam o sentido que o mundo tem para a criança, sendo através deles que a mesma tem oportunidade para expressar as suas aprendizagens. Nesta perspetiva, ao brincar, as crianças repensam

diversos acontecimentos e situações que experienciam no seu quotidiano e que fazem parte da sua realidade e cultura, o que lhes permite assumir diferentes papéis (Barboza & Volpini, 2015; Miguéis & Abrantes, 2017: 125). Em resumo, o brincar imaginativo é importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Kitson, 2006). É através do brincar que esta cria situações imaginárias nas quais age como se estivesse no mundo do adulto e é no decorrer desta ação que o seu conhecimento sobre o que a rodeia se intensifica e amplia (Kitson, 2006).

À proposta de Piaget (1951) que incluía e distinguia entre o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos com regras, Smilansky (1968) acrescentou uma categoria relacionada com o brincar construtivo “em que os objetos são manipulados para construir ou manipular alguma coisa” (*in* Smith, 2006: 26). Assim, no brincar construtivo as crianças recorrem com frequência a materiais de construção abertos, o que lhes permite que se reconheçam como “criadoras” das suas “criações” (Smilansky & Shefatya, 1990 *in* Hohmann & Weikart, 2004: 303). A exploração destes materiais possibilita, às crianças, uma sensação de realização e controlo do seu ambiente, onde a ausência de regras deixa espaço para novas aprendizagens e experimentações (Play and Playground Enciclopedia, 2020).

O brincar construtivo é uma forma de investigação prática em que as crianças procuram aprender algo que ainda não sabem, através da manipulação de diversos materiais. Como resultado, este tipo de brincadeira desenvolve a imaginação, a motricidade fina, a capacidade de resolução de problemas, a autoestima e a persistência e adaptabilidade (Play and Playground Enciclopedia, 2020).

Menos frequente em crianças em idade pré-escolar, contudo observado no decorrer da prática pedagógica, surgem os jogos com regras que “caracterizam as atividades das crianças a partir dos seis ou sete anos” (Smith, 2006: 26). Os jogos com regras implicam autorregulação por parte das crianças para que possam seguir as regras e, geralmente, são caracterizados pela lógica e pela ordem e, à medida que as crianças crescem, podem começar a desenvolver e a planear, em grupo ou individualmente, estratégias que empregam durante o jogo (Play and Playground Enciclopedia, 2020).

As brincadeiras das crianças refletem a mudança que se opera nelas ao serem atraídas por jogos estruturados com regras objetivas e que podem envolver atividades de grupo ou em equipa (Garvey, 1979: 18). Porém, as crianças pré-escolares jogam de uma forma mais cooperativa do que competitiva e demonstram poucas preocupações em seguir de perto as regras que elas mesmo adaptam ou inventam para lhes servir os propósitos (Bergen, 1988 *in* Hohmann & Weikart, 2004: 304).

Na literatura alguns autores referem-se ao brincar livre que é entendido como o oposto das atividades organizadas e orientadas pelos/as educadores/as. No brincar livre as crianças lideram a sua atividade e usam a sua imaginação (Samuelsson & Pramling, 2013: 2) enquanto exploram e experimentam o mundo à sua volta (Play and Playground Enciclopedia, 2020), desenvolvendo capacidades sociais, emocionais, concetuais, cognitivas e criativas (Santer, Griffiths & Goodall, 2007).

Citando Santer, Griffiths e Goodall (2007) embora o brincar livre seja, por definição, iniciado pela criança, onde a mesma tem iniciativa para tomar todas as decisões que dizem respeito ao seu momento de brincadeira, os adultos têm um papel fundamental proporcionando ambientes, recursos e experiências adequadas às necessidades e ao nível de desenvolvimento de cada um dos elementos do grupo. Ao brincar livremente a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais independente, o que lhe possibilita exprimir a sua personalidade e singularidade, fortalecer a curiosidade e criatividade, estabelecer relações entre aprendizagens, melhorar as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assumir responsabilidades (ME, 2016).

## **2.5. O Espaço e os Materiais em Educação de Infância**

Oliveira-Formosinho e Andrade destacam que “o que cada educador/a faz com um dado espaço tem muito a ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador” (2011: 13). Da mesma forma, Hohmann, Banet e Weikart (1995) referem que a organização do espaço da sala reflete os princípios educativos do/a educador/a sendo indispensável que este/a se

questione sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 2016: 28). Neste sentido, planear e organizar efetivamente os espaços é um papel desafiante para a equipa educativa que deverá ter em conta as necessidades e interesses de todas as crianças (Smarter Scotland Scottish Government, 2010).

Para Zabalza o “termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (1998: 232). Por se tratar de um lugar rico, estimulante e desafiante, o espaço é um acúmulo de diversos recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal que deve ser amplo, bem diferenciado, acessível e facilmente identificável pelas crianças do grupo, tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que nele se realizam (Zabalza, 1998).

Justamente por isso, a sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011: 11). Áreas de trabalho distintas, bem organizadas e apetrechadas permitem ajudar as crianças a ver quais as opções possíveis, consoante os seus interesses, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho (Hohmann *et al*, 1995: 51). À vista disso, quando uma criança planeia brincar numa dada área, sabe que materiais tem à sua disposição e o que pode fazer com cada um deles o que lhe permite tomar decisões intencionais e pensar sobre os seus projetos (Hohmann *et al*, 1995).

Hohmann e Weikart (2004) reforçam a ideia anterior e destacam que o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a apoiar e encorajar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem. Definir áreas de interesse é uma forma concreta de expandir as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças (Hohmann & Weikart, 2004: 165). Portanto, um ambiente bem planeado e sensivelmente pensado ajuda a promover um sentimento positivo e de bem-estar nos elementos do grupo e na equipa educativa (Smarter Scotland Scottish Government, 2010).

De acordo com o modelo cognitivista, a organização do espaço em jardim de infância assenta no princípio de que as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante, mas organizado, no qual a sala se divide em áreas bem definidas, e em cada área os materiais estão dispostos logicamente e identificados com clareza, o que permite às crianças atuar de forma independente e com o máximo de controlo possível sobre o ambiente que a rodeia (Hohmann *et al*, 1995: 51). Por conseguinte, a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e devidamente etiquetados representa uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011: 12).

No decorrer da infância os objetos com que as crianças querem brincar e o que querem explorar variam à medida que as crianças vão crescendo e se vão desenvolvendo (Post & Hohmann, 2011: 102). Neste ponto de vista, os/as educadores/as devem refletir permanentemente sobre a funcionalidade e adequação do espaço, uma vez que este “não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011: 12; ME, 2016), para que se possa adaptar às necessidades, interesses e curiosidades diárias das crianças.

Por esta razão, o ambiente físico para além de proporcionar ordem e flexibilidade permite promover as escolhas que a criança vai fazendo, ajudando-a a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato (Post & Hohmann, 2011: 102). Hohmann e Weikart (2004) salientam que as crianças precisam de espaços que sejam devidamente planeados e equipados para que possam realizar aprendizagens. Ao apropriarem-se do espaço as crianças têm a oportunidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras e de formas cada vez mais complexas (ME, 2016).

Também os materiais pedagógicos e outros recursos disponibilizados às crianças são fundamentais para promover o brincar e a aprendizagem e devem oferecer múltiplas oportunidades de exploração ativa (Smarter Scotland Scottish Government, 2010; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015: 19). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) salientam que os materiais que os/as educadores/as

colocam à disposição das crianças devem ser baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético, valorizando, sempre que possível, a utilização de material reciclado e natural, uma vez que podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a imaginação e a criatividade (ME, 2016: 29).

É também central que “os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013: 17). Por este motivo, os diferentes materiais deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Em conclusão, um ambiente devidamente pensado e planeado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicacional, competências cognitivas e interações sociais (Post & Hohmann, 2011: 101). Assim, o ambiente físico e material deverá “refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013: 30). A este respeito, os/as educadores/as devem ter o cuidado de promover a exploração direta de diversos tipos de materiais e objetos ou a criação de oportunidades para o envolvimento das crianças em projetos com um foco específico nos materiais não estruturados e naturais.

## **2.6. Os Materiais não Estruturados – Definição e Benefícios**

Silva e Sarmento defendem que “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo” (2017: 43). Este quanto mais atraente ou sofisticado for, mais distante estará do seu valor como instrumento de brincar (Almeida, 2000 *in* Silva & Sarmento, 2017: 43) e menos possibilidades de exploração terá.

Spodek e Saracho (1998) enunciam que muitos materiais pedagógicos úteis não têm que ser comprados. Os/As educadores/as podem recolher materiais que seriam deitados fora

ou até mesmo envolver as crianças e as famílias neste processo, o que proporciona um maior envolvimento dos mesmos nos projetos que estão a ser desenvolvidos na sala ou no jardim de infância.

Botas define os materiais não estruturados como “aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso, uma determinada função” (2008: 27) dependendo o seu uso da criatividade e imaginação de cada criança. Post e Hohmann corroboram a ideia anterior e identificam os materiais não estruturados como materiais versáteis que definem por “objectos ou brinquedos cujo uso não está pré-determinado ou estritamente limitado a uma ação ou um objectivo, pelo contrário podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (2011: 115).

De acordo com as perspetivas mencionadas, os materiais não estruturados, igualmente denominados por diversos autores como peças soltas ou materiais de utilização aberta, surgem como uma oportunidade para as crianças expressarem a criatividade e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e emocionais através de objetos que podem ser manipulados, transformados e criados por meio de brincadeiras (Ginsburg, 2007 *in* Gull, 2019).

Os materiais não estruturados, também definidos por Ferland como materiais polivalentes, requerem “da criança uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar” (Ferland, 2006: 124).

Neste sentido, McClintic (2014) refere que os materiais não estruturados podem fornecer às crianças maneiras intermináveis para imaginar e transformar os objetos no que elas desejarem, desde que estes sejam suficientemente atraentes para as crianças e convidem a ilimitadas possibilidades de manipulação e interação (Stroobants, 2020). Dar uma grande variedade de materiais versáteis às crianças de tenra idade faz com que elas explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento (Post & Hohmann 2011: 115).

Segundo vários autores, brincar com materiais não estruturados inclui possibilidades ilimitadas para exploração, experimentação e interações criativas e imaginativas o que permite experiências lúdicas de elevada qualidade, uma vez que as crianças são mais

ativas e têm liberdade para explorar, manusear, manipular, mover e combinar diversos objetos (Casey & Robertson, 2016; McClintic, 2014; Stroobants, 2020), envolvendo-se claramente no seu momento de brincadeira.

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

Stroobants (2020) expandiu o conjunto de vantagens mencionado e afirma que as crianças que brincam com materiais não estruturados praticam a independência, a responsabilidade, a autorregulação e a cooperação. Além disso, a utilização destes materiais traz implícitos valores relacionados com a educação ambiental (Zabalza, 1998).

Os/As educadores/as devem proporcionar às crianças que brincam com materiais não estruturados ambientes onde possam manipular, inventar, construir, avaliar e modificar as suas próprias construções e ideias (Casey & Robertson, 2016). Note-se que os profissionais de educação pré-escolar devem ter o cuidado de disponibilizar diversos materiais de utilização aberta e torná-los acessíveis e disponíveis, uma vez que as crianças são geralmente atraídas por objetos novos, interessantes e exclusivos e têm uma curiosidade natural e capacidade de decidir o que fazer com eles nas suas brincadeiras (McClintic 2014; Stroobants, 2020).

Talbot e Frost (1989) mencionam que “quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir” (in Hohmann & Weikart, 2004: 161).

Assim, ao utilizarem materiais não estruturados, nas suas brincadeiras, as crianças encontram os objetos adequados aos seus interesses e desejos e que satisfazem a sua curiosidade (Stroobants, 2020). Se o/a educador/a observar com atenção, brincar com

objetos de utilização aberta pode tornar visíveis os diferentes esquemas, interesses, capacidades e perguntas das crianças. Em conclusão, “o processo é mais importante que o produto final, promovendo o crescimento e o desenvolvimento global” (Stroobants, 2020).

### **CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO**

## **CAPÍTULO III – Percurso Metodológico**

Neste capítulo é apresentado o percurso metodológico realizado no âmbito da ação pedagógica, desenvolvida em contexto de jardim de infância, que tem por base uma metodologia de cariz qualitativo, com características do tipo investigação-ação. Nesta secção fazemos uma breve referência aos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados no decorrer da investigação, à caracterização da instituição e do grupo de crianças participantes no projeto e à organização do ambiente educativo da sala onde se desenrolou o estudo.

### **3.1. Metodologia da Investigação**

A metodologia da presente investigação centrou-se numa abordagem de cariz qualitativo. Um estudo orientado para este paradigma preocupa-se “com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos” que permitem interpretar essa realidade (Afonso, 2005: 14). Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores que fazem uso desta abordagem tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, interessando-se pelo modo como os indivíduos dão sentido às suas vidas.

Tratando-se de uma investigação qualitativa, os dados são recolhidos sob a forma de palavras ou imagens e não de números e, ainda, analisados de forma indutiva, ou seja, os investigadores não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (Silva & Sarmiento, 2017; Bogdan & Biklen, 1994; Gibbs, 2009). À semelhança, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994: 49).

Os dados incluem transcrições de notas de campo fruto das observações realizadas, registos fotográficos e outros registos que serão analisados relativamente à sua riqueza, respeitando sempre a forma como foram registados ou transcritos (Bogdan & Biklen, 1994; Silva & Sarmiento, 2017).

Amado (2017) refere que a investigação qualitativa se caracteriza por um conjunto de estratégias e metodologias diversas. Ao longo do projeto foi adotada como estratégia a metodologia de investigação-ação que é concebida como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham o duplo papel de investigadores e participantes (Máximo-Esteves, 2008).

## **3.2. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados**

Os instrumentos de recolha de dados podem ser entendidos como o conjunto de processos operativos que permitem recolher, descrever e compreender os dados empíricos, constituindo-se, este procedimento, como uma parte fundamental do processo de investigação (Sousa & Baptista, 2011). Por este motivo, as técnicas utilizadas no decorrer do estudo incidiram na observação de diversos momentos livres, com o objetivo de interpretar e refletir sobre as explorações efetuadas pelas crianças em contacto com os materiais não estruturados. Do mesmo modo, foram efetuados registos escritos e multimédia (fotografias e vídeos) e utilizada uma grelha de observação com indicadores relativos ao envolvimento e ao bem-estar das crianças. Tais instrumentos permitiram, mais tarde, refletir e analisar a realidade experienciada.

### **3.2.1. Observação Participante**

A observação participante realizada ao longo do estudo ajudou a compreender os contextos, as crianças que nele se movimentaram e as suas interações. Desta forma, a observação permite, por parte de quem observa, o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008). Ao integrar-se num grupo e na vida do mesmo o observador é considerado participante o que permite ao investigador ter uma perspetiva holística dos sujeitos e das problemáticas a serem estudadas (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Na investigação realizada, o registo dos dados da observação participante foi efetuado através de notas de campo, registos multimédia e uma grelha de observação dos níveis de bem-estar e de implicação.

### **3.2.2. Notas de Campo**

Ao longo do estudo optei por registar acontecimentos, descrições, reflexões e interpretações observadas, no momento ou depois da sua ocorrência, que considerei relevantes e que se traduziram, posteriormente, sob a forma de notas de campo. Bogdan e Biklen acrescentam que esta forma de recolha de dados inclui relatos escritos relacionados com aquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha de dados, (1994) onde se podem incluir registos descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto (Spradley, 1980 *in* Máximo-Esteves, 2008). Estas notas podem ser produzidas enquanto ainda se está no campo ou logo após sair dele para registar palavras, frases ou ações fundamentais das pessoas em investigação (Gibbs 2009).

### **3.2.3. Registos Fotográficos e Videográficos**

Com o objetivo de documentar o fenómeno em estudo os registos fotográficos, à semelhança das notas de campo, foram utilizados como técnicas auxiliares da observação, consagrando-se como um instrumento primordial na recolha de dados. Efetivamente, “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para descrever o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994: 183). Por outro lado, os registos videográficos representam um instrumento de recolha de dados vantajoso, uma vez que permitem captar um conjunto de acontecimentos complexos, enquanto estes se desenrolam e difíceis de serem descritos e registados por apenas um observador (Loizos, 2008).

### **3.2.4. Grelha de Observação**

Ao longo da investigação, sempre que os elementos do grupo se encontravam a brincar na nova área, foi utilizada uma grelha de observação que permitia à investigadora registar

refletir e analisar os níveis de bem-estar e de implicação das crianças aquando os seus momentos de brincadeira com materiais não estruturados. Este instrumento foi construído com base nos níveis e indicadores definidos no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC),<sup>1</sup> por Portugal e Laevers (2018) (cf. apêndice 9).

Portugal e Laevers (2018) referem que em educação não basta apenas perceber o nível de bem-estar e implicação das crianças em diferentes atividades, mas também compreender o que cobrem essas atividades em termos de áreas de conteúdo ou curriculares definidas para a educação pré-escolar nas OCEPE (ME, 2016). Estando esta afirmação intimamente ligada com a primeira questão de investigação, a grelha de observação contemplava uma coluna relacionada com este aspeto, permitindo-me obter uma imagem mais completa da criança, do seu desenvolvimento e das aprendizagens realizadas.

---

<sup>1</sup> Desenvolvido por uma equipa de investigação da Universidade de Aveiro e inspirado em “*A process-oriented child monitoring system for young children*” o SAC assenta numa abordagem experiencial da educação e organiza-se em função do proposto nas OCEPE/2016. Uma abordagem de cariz experiencial tem em consideração as necessidades e interesses das crianças (Portugal & Laevers 2018). Segundo os autores as intervenções baseiam-se na autonomia da criança, num ambiente estimulante e no desenvolvimento de um diálogo sensível e atento. Estes três pilares da prática experiencial conduzem ao objetivo final de assegurar o desenvolvimento pessoal e social da criança. O SAC caracteriza-se por ser “um instrumento para apoio à prática pedagógica em contextos de educação de infância, facilitando a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular protagonizadas pelos educadores” (Santos *et al*, 2011: 135). Portugal e Laevers (2018) indicam que esta ferramenta tem em consideração as características da sala/jardim de infância e os níveis de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças em diversos momentos. Segundo os autores supracitados, o bem-estar emocional pode ser definido “como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela sua satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior” estando acessível e aberta ao que a rodeia (2018: 18). Por sua vez a implicação caracteriza-se “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal e Laevers, 2018: 24).

### 3.3. Caracterização da Instituição

A prática pedagógica supervisionada, em jardim de infância, decorreu numa instituição situada numa zona urbana da cidade de Coimbra. Este estabelecimento pertence à rede pública do Ministério da Educação, está inserido num agrupamento de escolas e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. No ano letivo 2018/2019, o jardim de infância tinha um total de sessenta e cinco crianças que se distribuíam heterogeneamente por três salas, contando cada uma com a presença da educadora e uma auxiliar de ação educativa (cf. apêndice 1). O horário de funcionamento da instituição estava compreendido entre as 7 horas e 30 minutos e as 18 horas e 30 minutos, sendo a componente letiva das 9 horas às 15 horas e 30 minutos. Após o término desta hora, os horários de prolongamento pertenciam à componente de apoio à família e eram assegurados pelas auxiliares de ação educativa.

A instituição encontra-se num estado razoável de conservação, constando de um bloco único, constituído por quatro pisos compostos por diversas divisões (cf. apêndice 2) adequadas e pautadas pela qualidade, pensadas para proporcionar bem-estar às crianças e respetiva equipa educativa. Esta, à data da intervenção, era formada por um total de nove profissionais, três educadoras e seis auxiliares de ação educativa.

Relativamente ao espaço exterior este tem de ser cuidadosamente planeado, uma vez que deve atender às múltiplas necessidades e níveis de desenvolvimento de todos os membros da comunidade escolar, permitindo uma organização que estimule vários tipos de brincadeiras e aprendizagens (Spodek & Saracho, 1998). O espaço exterior constitui-se como um local “privilegiado para atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais” (ME, 2016: 29). Por sua vez, os materiais e recursos disponibilizados no espaço exterior devem proporcionar uma grande diversidade de experiências de exploração e de atividade física (Hohmann *et al*, 1995). Para tal, os/as educadores/as devem pensar cuidadosamente nas potencialidades e organização do espaço, de forma a que os materiais e equipamentos introduzidos apelem à imaginação e criatividade das crianças (ME, 2016), possibilitando a participação em novos desafios e experiências (Smarter Scotland Scottish Government, 2010).

É importante que o espaço exterior seja encarado “como 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” (ME, 2016: 29). Contudo, esta preocupação referente ao espaço exterior não foi observada durante a ação pedagógica apresentando, esta área, uma diminuta intencionalidade educativa. Este local, ainda que bastante amplo, estava fortemente desprovido de materiais estruturados e não estruturados o que condicionava as brincadeiras e as explorações das crianças. Apesar desta falta de apetrechamento as crianças sozinhas, em pequenos ou grandes grupos brincavam ao faz-de-conta ou outros jogos que inventavam e reinventavam. A este respeito, Zabalza (1998) menciona que tanto as dimensões e as características do espaço, como o seu equipamento, condicionam significativamente o tipo de atividades que as crianças podem realizar livremente.

Em resumo, o espaço exterior integrava um parque infantil que tinha uma grande afluência por parte de todas as crianças da instituição e uma horta pedagógica que foi exclusivamente utilizada para atividades orientadas pelas educadoras. Evidencia-se que este espaço dispunha de uma pequena área coberta que dava acesso direto a duas salas. A utilização do espaço exterior ocorria durante a componente letiva e não letiva quando as condições meteorológicas assim o permitiam e reduzia-se aos períodos do intervalo que eram supervisionados pelas auxiliares de ação educativa.

### **3.4. Caracterização do Grupo de Estudo**

A prática pedagógica foi desenvolvida na “sala vermelha” com um grupo constituído por vinte crianças (treze do sexo masculino e sete do sexo feminino), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A diferença de idades, as disparidades ao nível do comportamento e do grau de envolvimento das crianças permitiu-me caracterizar o grupo como heterogéneo, pois foi possível observar diversidades de experiências e, claramente, um nível diferenciado das capacidades adquiridas, destacando-se as crianças mais velhas pelos seus interesses e autonomia.

Segundo as OCEPE (ME, 2016: 26) “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”. Folque complementa a ideia anterior e defende que a organização dos grupos com crianças de diferentes idades permite “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso e com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo” (2012: 53).

Destaca-se, que das vinte crianças que constituíam o grupo cinco estavam referenciadas com necessidades educativas. Três crianças apresentavam problemas de desenvolvimento cognitivo e comportamental, sendo que duas permaneciam em avaliação na consulta de desenvolvimento no Hospital Pediátrico de Coimbra. Importa referir que das restantes duas crianças, uma apresentava problemas de comportamento e a outra problemas auditivos que se repercutiam ao nível do desenvolvimento da linguagem.

Em diálogo com a educadora cooperante, esta referiu que, nesse ano letivo, o agrupamento de escolas não disponibilizou profissionais especializados para intervenção na área de educação especial. No entanto, uma das crianças referenciadas dispunha de apoio domiciliário realizado através do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Das restantes crianças duas eram acompanhadas, no jardim de infância, por uma educadora de apoio que pertencia igualmente à equipa do SNIPI.

### **3.5. A Sala de Atividades – Organização do Espaço e do Tempo**

“A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (ME 2016: 23).

No que concerne à organização do espaço, a sala de atividades na qual realizei o estágio, apesar de ter dimensões reduzidas, apresentava uma boa fonte de luz natural e artificial,

dispunha de mobiliário adaptado ao tamanho das crianças, assim como oferecia materiais estruturados diversificados, seguros, acessíveis e adequados às necessidades e ao nível de desenvolvimento de cada membro do grupo.

Zabalza sugere que nas salas de educação de infância devem existir áreas distintas para permitir a realização de diferentes atividades (1998: 155). A criação de áreas diferenciadas com materiais próprios ao nível de desenvolvimento do grupo permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho 2015: 19). De acordo com esta conceção, o espaço da sala estava organizado em diversas áreas, cada uma com diferentes funcionalidades, permitindo que as crianças reconhecessem e realizassem diversos tipos de explorações.

Assim, a sala do grupo de crianças onde decorreu a ação pedagógica era composta por várias áreas (cf. apêndice 3), nomeadamente: o tapete onde se situava a área dos jogos de construção e onde se realizava a reunião diária do grupo, um espaço reservado ao faz-de-conta (casinha das bonecas), uma área destinada à realização das atividades plásticas ou jogos de encaixe e uma biblioteca. A exceção desta última, as restantes zonas eram regularmente utilizadas pelos elementos do grupo. Além destas áreas, a sala contava com uma porta envidraçada que dava acesso direto ao alpendre, mas que raramente era utilizado pela educadora cooperante.

É crucial que o/a educador/a reflita e se questione relativamente à funcionalidade e adequação dos espaços, dado que as diversas áreas se constituem como territórios plurais de vida, devendo, por isso, adaptar-se ao desenvolvimento das atividades, dos projetos, das necessidades e dos interesses das crianças e do grupo ao longo do ano, permitindo o desenvolvimento da independência e da autonomia de todas as crianças, o que implica que estas compreendam como o espaço está organizado e pode ser utilizado (ME, 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015). Por esta mesma razão, e apesar da única mudança no espaço estar relacionada com o projeto de investigação, estávamos perante uma área flexível e passível de ser adaptada às diferentes atividades que se pretendiam realizar e às necessidades de exploração dos elementos do grupo.

Em relação à distribuição do tempo educativo este deve ser flexível, mas corresponder a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à rotina. Zabalza

(1998) refere que os/as educadores/as ao manterem a mesma sequência de tempos estão a ajudar as crianças a interiorizarem uma rotina diária. Esta determina os horários para os vários momentos do dia, dando à criança a oportunidade de antecipar eventos futuros (Spodek & Saracho, 1998).

Por conseguinte, a organização do tempo (cf. apêndice 4), na “sala vermelha”, era gerido de forma estruturada e flexível, existindo uma rotina diária planeada pela educadora cooperante que respeitava as preferências, os interesses, as curiosidades e o bem-estar das crianças. De facto, no jardim de infância, é muito importante a existência de uma rotina, uma vez que esta permite às crianças entender “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 2016: 29).

### **3.6. Desenho da Intervenção**

Delineada a proposta de intervenção, surgiu a necessidade de, numa primeira fase, reunir com a educadora cooperante de modo a apresentar a estrutura do projeto e para, em conjunto, definirmos qual seria o espaço mais oportuno para a criação de uma nova área que englobasse diversos materiais não estruturados. Após ter sido feito um levantamento de possíveis zonas, no jardim de infância, para a implementação do projeto, por vários motivos, optámos por seleccionar a sala de atividades do grupo de estágio que foi, futuramente, transformada e adaptada para dar origem a um novo espaço.

Depois de ter obtido o parecer positivo por parte da educadora cooperante, apresentei o projeto às crianças. Note-se que o grupo da “sala vermelha” não dispunha de qualquer contacto com materiais não estruturados. Por esta razão e de forma a iniciar o projeto na hora do almoço deixei, em diversos pontos da sala de atividades, vários materiais de utilização aberta (caixas de papelão, tubos de várias dimensões, embalagens de papel e de plástico, caixas de ovos, rolos de papel higiénico e de cozinha, tampas, rolhas de cortiça, boiões e cápsulas de café) para uma exploração livre a efetuar por todos os elementos criando o mote para um futuro diálogo relativamente à investigação e criação de uma nova área. Posto isto, ao entrarem na sala e ao depararem-se com um conjunto

diversificado de novos materiais as crianças exprimiram expressões de perplexidade, espanto, entusiasmo e curiosidade perante o que estavam a presenciar, procedendo posteriormente à sua exploração.

Seguidamente ao primeiro contacto com materiais não estruturados, num diálogo em grande grupo, expliquei às crianças o porquê de um conjunto tão vasto de novos materiais na sala de atividades, evidenciando que se tratava de um trabalho de investigação. Posteriormente, questionadas se gostariam de ter à sua disposição uma nova área que envolvesse os mesmos materiais, todos os membros do grupo responderam afirmativamente. Nesta segunda fase, pretendeu-se observar a forma como as crianças interagiam perante estes materiais.

Na terceira fase, com o consentimento do grupo e da educadora, procedi a reorganização do espaço, no qual foi necessário remover diversos materiais para outras estantes e retirar aqueles que fruto de várias observações não eram utilizados pelas crianças por não lhes despertarem o interesse e a curiosidade. Assim sendo, os materiais não estruturados semelhantes foram arrumados uns ao pé dos outros, para que as crianças os pudessem ver e ir buscar (Hohmann *et al*, 1995), e colocados diretamente nas prateleiras que foram destinadas para a nova área.

Para que fosse perceptível para o grupo o que continha cada caixa e para que após a brincadeira soubessem onde deveriam colocar cada material, foram elaboradas etiquetas que foram coladas em cada recipiente e ao lado da palavra escrita estava o objeto correspondente, dado que as etiquetas escritas não têm qualquer significado para grande parte das crianças em idade pré-escolar. A etiquetagem ajuda a separar objetos distintos, de acordo com a sua forma e tamanho, o que dá à criança oportunidade de exercitar a sua capacidade de ordenar e classificar os materiais (Hohmann *et al*, 1995). Esta perspetiva permite que a criança ganhe autonomia no que diz respeito à questão da organização e arrumação dos vários materiais, o que se tornou perceptível no decorrer do projeto.

Na última fase, já com o espaço organizado e apetrechado, em diálogo com o grupo foi definido um conjunto de regras para a utilização da nova área. Para efeitos de estudo

houve necessidade de limitar o número de crianças neste espaço. Todavia, sendo a escolha das áreas realizada autonomamente por cada criança, de acordo com seus interesses e motivações, na análise dos dados pode existir maior incidência de registos de determinados elementos pertencentes ao grupo.

Terminado este processo, as crianças passaram a uma exploração livre dos materiais. Nestes momentos foram recolhidos dados que permitem suportar à investigação deste relatório final, referentes ao brincar dos vários elementos do grupo em interação com materiais não estruturados. O apetrechamento e manutenção inicial da nova área foi realizado pela investigadora do estudo, mas rapidamente as colegas, as crianças e respetiva equipa educativa contribuíram com novos materiais que eram disponibilizados de forma gradual.

### **3.7. Procedimentos e Considerações Éticas**

Antes do início do projeto de investigação informei a equipa educativa de modo a esclarecer os objetivos, as implicações e a forma como o estudo se iria desenrolar para, futuramente, obter autorização de modo a efetuar a recolha de dados, para fins exclusivamente académicos. Procedi de igual forma perante o grupo de crianças explicitando em que consistia o projeto, solicitando a sua colaboração. Todas as crianças consentiram participar nesta investigação. Note-se que os dados recolhidos foram analisados de forma confidencial, respeitando e salvaguardando os direitos de todos os participantes.

Uma vez que o projeto de investigação se inseria dentro das atividades de estágio o consentimento solicitado aos pais e encarregados de educação para a recolha de dados, através das técnicas mencionadas, tinha sido efetuado pela educadora cooperante no início do ano letivo, pelo que não foi necessário proceder à realização de uma nova autorização para este efeito.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

## CAPÍTULO IV – Apresentação e Análise dos Dados

Neste capítulo pretendemos apresentar e analisar os dados recolhidos durante a experiência de investigação. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros os resultados encontrados. De acordo com os dados recolhidos, através dos vários instrumentos referidos, foram criadas categorias e subcategorias em concordância com os objetivos do estudo e questões de partida do projeto.

### 4.1. Tipos de Brincar com Materiais não Estruturados

Os dados recolhidos através da observação participante e que se traduziram em notas de campo e registos fotográficos deram origem à categoria intitulada “tipos de brincar com materiais não estruturados”. A tabela seguinte contempla o total dos dados reunidos que se enquadram na categoria definida e permite obter uma perspetiva do tipo de brincar com que cada criança mais se identificou e a sua frequência.

**Tabela 1** - *Tipos de Brincar com Materiais não Estruturados*

Tipos de Brincar na Nova Área			
Crianças	Brincar Exploratório	Brincar Simbólico	Brincar Construtivo
C1	-	1	-
C2	3	2	2
C3	1	-	-
C4	4	1	-
C5	3	1	2
C6	2	2	-
C7	6	2	2
C8	2	4	3
C9	1	-	1

C10	1	3	1
C11	4	1	1
C12	1	2	1
C13	-	1	-
C14	4	-	-
C15	6	-	-
C16	5	-	-
C17	1	1	-
C18	2	4	-
C19	1	2	-
C20	1	-	-
<b>TOTAL (n)</b>	<b>48</b>	<b>27</b>	<b>13</b>

Através da análise da tabela que agrega o conjunto dos dados recolhidos, tendo em conta os instrumentos suprarreferidos, é possível concluir que as brincadeiras de carácter exploratório (cf. apêndice 6) tiveram um lugar de destaque na nova área. Hohmann e Weikart (2004) referem que as crianças que se encontram envolvidas em brincadeiras exploratórias despendem tempo para se envolverem em diversas experiências, nas quais manipulam materiais para ver o que acontece. De facto, foi perceptível que os vários elementos do grupo, no decorrer das suas explorações iniciais, apertavam, abriam, fechavam, enchiam ou esvaziavam recipientes com frequência.

Da mesma forma, as crianças realizavam inúmeras experiências nas quais inseriam objetos de pequena dimensão dentro de outros de maior proporção, esperando que ao moverem o material o seu conteúdo saísse por uma das extremidades. Foram, igualmente, observadas ações em que as crianças empilhavam, selecionavam e agrupavam materiais semelhantes. Os tubos fizeram a delícia de muitos elementos do grupo que realizavam inúmeras experiências e experimentavam a repercussão do som através deste objeto.

No decorrer destas explorações, as crianças encontravam-se implicadas em inúmeras experiências-chave onde reconheciam os objetos pelo formato, imagem e cheiro quando os associavam a outros iguais ou semelhantes que tinham em casa. A este respeito foram

registados alguns comentários expressos por vários elementos do grupo que permitem corroborar esta perspetiva.

*“Este shampoo cheira bem, é teu?” (C19)*

*“É sabonete!” (C10)*

*“Cheira a chocolate!” (C16)*

*“Eu também bebo destes batidos!” (C18)*

“A evolução da brincadeira exploratória para a brincadeira construtiva pode ser descrita como uma progressão que vai da manipulação de uma forma para a sua formação” (Hohmann & Weikart 2004: 303). Apesar do brincar construtivo (cf. apêndice 7) ter sido o menos observado na nova área, as crianças que se envolviam em brincadeiras de construção, combinavam, manipulavam, encaixavam e separavam os materiais para criar torres, cavalos, espadas, casas com chaminés, barcos, instrumentos musicais, mesas, monóculos, binóculos e microfones. Ao tomarem estas iniciativas as crianças envolviam-se em variadas experiências de aprendizagem, pois durante estes momentos estavam a encaixar objetos e a separá-los, a classificar, a seriar, a fazer reproduções, a desenhar, a pintar e a organizar e combinar diferentes materiais uns a seguir aos outros (Hohmann & Weikart, 2004).

Segundo as OCEPE o brincar simbólico ou faz-de-conta é uma atividade espontânea que parte da iniciativa criança (...) em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados (ME, 2016: 55). Efetivamente, recorrendo aos materiais não estruturados que tinham à sua disposição o grupo de crianças representou situações que já tinham vivenciado ou presenciado (cf. apêndice 7) em particular, ir ao cabeleireiro, dramatizar hábitos de higiene, remar num barco, conduzir um carro, tocar instrumentos musicais, fazer cozinhados e construir lojas onde depois vendiam os produtos à equipa educativa e restantes crianças.

Evidencia-se que no decorrer das observações foi perceptível que frequentemente o brincar exploratório evoluía para um brincar construtivo, pois as crianças faziam inicialmente uma exploração dos materiais disponibilizados e, posteriormente, utilizavam-nos para construir aquilo que desejavam e idealizavam. Em conformidade, também o brincar construtivo era acompanhado do brincar dramático e sócio dramático,

uma vez que depois de contruírem os seus brinquedos utilizavam-nos nas suas dramatizações. Neste sentido, por vezes, uma brincadeira foi categorizada com mais de um tipo de brincar.

#### 4.2. Nível de Bem-Estar e de Implicação na Nova Área

Os níveis de bem-estar e de implicação surgem como dois pontos de referência para os profissionais de educação de infância que pretendem melhorar a qualidade da sua prática educativa, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem (Portugal & Laevers, 2018). A categoria definida como “nível de bem-estar e de implicação na nova área” resultou da análise das grelhas de observação (cf. apêndice 9), através das quais foram efetuados um total de cinquenta e dois registos. As notas de campo e as fotografias permitiram consolidar, fundamentar e aprofundar a discussão dos dados obtidos ao longo do estudo.

Destaca-se que devido à minha dupla posição de educadora estagiária e investigadora optei por fazer uma leitura integrada dos dados relativamente aos níveis de bem-estar e de implicação e, por isso, de seguida, apenas se apresenta uma tabela que agrupa o conjunto total dos dados recolhidos.

**Tabela 2** - Nível de Bem-Estar e de Implicação

**Nível de Bem-Estar e de Implicação na Nova Área**

Crianças	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
C1	-	-	-	1	-
C2	-	-	1	1	2
C3	-	-	1	-	-
C4	-	-	1	-	1
C5	-	-	-	2	2
C6	-	-	2	-	1
C7	-	-	2	2	1
C8	-	-	2	3	1
C9	-	-	1	2	-
C10	-	-	1	1	1

C11	-	-	1	1	1
C12	-	1	-	-	-
C13	-	-	1	-	-
C14	-	-	1	-	1
C15	-	-	-	2	1
C16	-	-	-	1	-
C17	-	-	-	2	-
C18	-	-	-	1	3
C19	-	-	1	1	-
C20	-	-	1	-	-
<b>TOTAL (n)</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>15</b>

O bem-estar emocional demonstrado pelas crianças num determinado ambiente educativo “indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2018: 19). Para que esta perspetiva se verifique, os mesmos autores propõem alguns indicadores de bem-estar emocional, que facilitam o processo de observação e que foram tidos em consideração durante a investigação para a atribuição de um dado nível, em particular: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio (Portugal & Laevers, 2018).

Salienta-se que ao longo das observações efetuadas os indicadores de bem-estar emocional descritos não estavam todos presentes ao mesmo tempo, tendo os mesmos sido encarados de uma forma flexível.

Para avaliar quantitativamente os dados recolhidos, e tal como observado na tabela referida, são destacados cinco níveis que fortalecem a avaliação das observações. De acordo com Portugal e Laevers (2018) os níveis variam numa escala de um a cinco, em que o nível um se caracteriza por sinais claros de desconforto e mau estar estando a criança num nível *muito baixo* de bem-estar emocional; o nível dois (*baixo*) atribui-se a crianças que evidenciam sinais de incómodo, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos; as crianças cotadas com o nível três (*médio/neutro ou flutuante*) evidenciam uma postura neutra onde parecem estar “bem”, apesar de

ocasionalmente demonstrarem sinais de desconforto. Estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar emocional; no nível quatro (*alto*) os momentos positivos superam claramente os momentos negativos; por fim, o nível cinco (*muito alto*) surge quando a criança indica sinais claros de bem-estar, manifestados através dos indicadores descritos.

Com base nos registos expressos (cf. tabela 2), constata-se que os níveis de bem-estar emocional variam entre dois e cinco, contudo, os níveis três e quatro são os mais frequentes. Esta tabela indica que as crianças aderiram naturalmente à criação de uma nova área na sala e aos materiais que nela se encontravam, sentindo-se à vontade e predispostas para efetuarem novas explorações e descobertas e enfrentarem novos obstáculos e desafios que surgiam durante estes momentos, exprimindo repetidamente sinais positivos de bem-estar.

As observações traduzidas em notas de campo, realizadas durante o estudo, e os indicadores de bem-estar emocional percecionados permitiram depreender que nas brincadeiras na nova área as crianças manifestaram abertura e receptividade face ao contexto em que estavam envolvidas procurando, com frequência, interagir com o adulto ou outros membros do grupo para que estes participassem nos seus momentos de exploração. Esta interação estabelecida entre a equipa educativa e os colegas permitia que as crianças partilhassem experiências, vivências e novos conhecimentos.

Foi notório que no decorrer da investigação os elementos do grupo mostraram capacidade para serem flexíveis entre si, mas também perante novas situações e desafios. Neste sentido, as crianças adaptavam-se com facilidade e mostravam-se receptivas perante uma nova realidade ou circunstância, desfrutando das novas oportunidades que, naturalmente, iam surgindo. Intrinsecamente associado aos dois indicadores referidos está a autoconfiança e autoestima expressa pelas crianças e visível na vontade e persistência para explorar e reinventar os novos materiais, enfrentando com firmeza e coragem as adversidades.

Para além dos indicadores relativos à abertura e receptividade, flexibilidade, autoestima e autoconfiança, também a alegria se assumiu como uma das características mais marcantes evidenciadas pelas crianças. Tal facto, revela que os vários elementos do grupo

demonstravam contentamento e prazer com as brincadeiras que realizavam e com as situações que experienciavam. No decorrer destes momentos, as crianças poderiam manifestar sinais de vitalidade ou tranquilidade, conforme o tipo e a intensidade da brincadeira que estavam a desenvolver.

Do mesmo modo, foi visível que as crianças gostavam que as suas ideias fossem ouvidas, aceites e tidas em consideração. Sempre que necessitavam de ajuda pediam a um/a colega ou a um membro da equipa educativa, adotando uma postura assertiva em relação às situações. Por vezes, surgiam pequenos conflitos relacionados com a partilha dos materiais ou com a colisão de interesses ou ideias das crianças, mas que eram facilmente ultrapassados devido, em grande parte, ao facto de estas conhecerem os seus sentimentos e necessidades, sabendo lidar com eles e aceitando-os.

Nas observações relativas à implicação das crianças destacaram-se aspetos que permitiram suportar a atribuição de um dado nível. Para o efeito, Portugal e Laevers (2018) sugeriram um conjunto de indicadores, também eles evidenciados por vários elementos do grupo nomeadamente: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação.

Tal como nas escalas de bem-estar, para avaliar quantitativamente este processo de implicação da criança são destacados vários níveis, dos quais: o nível um (*muito baixo – ausência de atividade*) é atribuído às crianças que não se envolvem nas atividades propostas; o nível dois (*baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida*) destina-se a crianças que ocasionalmente realizam uma atividade; o nível três (*médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade*) aplica-se a crianças que estão envolvidas em diversas atividades, porém não se verifica “intensidade”, ou seja, a criança não está verdadeiramente envolvida; no nível quatro (*atividade com momentos intensos*) a criança mostra sinais claros de implicação, desenvolvendo uma atividade praticamente sem interrupções, evidenciando concentração e motivação; no nível cinco (*muito alto – atividade intensa e continuada*) a criança demonstra uma elevada e constante implicação nas tarefas que desenvolve, entregando-se sem reservas (Portugal & Laevers, 2018).

Ao longo do projeto, recorrendo às notas de campo e registos fotográficos, no que respeita ao nível de implicação, posso concluir que as crianças se encontravam concentradas nas atividades que estavam a desenvolver, quando estas lhes satisfaziam os seus interesses e curiosidades. Neste seguimento, investiam esforço e entusiasmo nas brincadeiras que realizavam o que revelava a sua energia e predisposição para uma interação mais significativa com os materiais não estruturados.

Das explorações que decorriam na nova área, com os materiais de utilização aberta, foi possível observar que de dia para dia as brincadeiras das crianças se tornaram mais complexas, sendo as mesmas capazes de atribuir novos usos aos objetos. Para este facto contribuiu a brincadeira desenvolvida em pequenos grupos o que permitia às crianças brincar de forma cada vez mais desenvolvida, fortalecendo e aumentando a imaginação e a capacidade criativa de todos os membros do grupo.

Através da expressão facial e da postura foi notório que as crianças se encontravam implicadas no seu momento de brincadeira e quando assim não era optavam por trocar para uma atividade que lhes desse mais prazer. A este respeito, salientam-se os indicadores relacionados com a satisfação e expressão verbal, pois através de ambos foi perceptível que os vários membros do grupo apreciavam o que estavam a fazer. A interação das crianças com os objetos e os comentários tecidos relativamente as suas brincadeiras ou descrições sobre algo que fizeram, descobriram ou conseguiram era também um sinal evidente destes dois indicadores.

**Não quero arrumar já! (C8)**

**Podemos brincar mais um bocadinho? (C16)**

Quando se encontravam implicados os membros do grupo eram persistentes e raramente se distraíam com os estímulos à sua volta, procurando ultrapassar os obstáculos que iam surgindo. Durante estes momentos, as crianças que se mostravam implicadas evidenciavam o indicador relacionado com a precisão pois davam importância aos detalhes e mostravam cuidado, empenho e concentração no que estavam a fazer, não gostando que outras crianças interferissem na sua brincadeira, caso esta se realizasse individualmente.

Quando as crianças se encontravam a brincar na nova área, apesar de se mostrarem motivadas e recetivas para novas oportunidades e estímulos interessantes não reagem com rapidez face aos mesmos, optando antes por fazer uma exploração inicial dos materiais, perceber quais as suas funcionalidades e potencialidades. Esta perspetiva revela que o indicador relacionado com o tempo de reação era médio e, por vezes, baixo.

Em resumo, os níveis de bem-estar e de implicação demonstrados pelos vários elementos do grupo foram elevados o que indica que esta área correspondeu aos interesses das crianças, possibilitando uma maior abertura e recetividade face aos materiais não estruturados e para os desafios que deles advinham, verificando-se inúmeros momentos para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

#### **4.3. Possibilidades Atribuídas ao Brincar com Materiais não Estruturados**

É possível fazer algumas inferências no que concerne à forma como as crianças utilizaram os materiais colocados à sua disposição. Para o efeito, foi definida uma categoria intitulada “possibilidades atribuídas ao brincar com materiais não estruturados” que resultou da análise e reflexão dos registos fotográficos em concordância com as notas de campo.

No decorrer do estudo, os vários elementos do grupo utilizaram os materiais não estruturados com o intuito de manipular e conjugar diversos objetos, de modo a construir e criar um produto final que representasse algo já existente. Neste seguimento, fazendo uso da sua imaginação e criatividade, as crianças combinaram os diversos materiais para construir e criar algo que sabem que existe, mas que naquele momento e espaço não se encontrava à sua disposição. A este respeito, são apresentadas algumas imagens que comprovam a perspetiva referida (cf. apêndice 7).

O conjunto de materiais não estruturados disponibilizados, na nova área da sala de atividades, não apresentava uma estrutura concreta ou um conceito específico, sendo a sua função determinada pelo uso que as crianças dão a estes objetos, manipulando-os, combinando-os e transformando-os de modo a construírem e idealizarem tudo o que pretendiam e imaginavam. Esta ação das crianças em relação aos materiais de utilização

aberta é enfatizada por Kishimoto, onde a autora refere que brincar com este tipo de materiais permite desenvolver o sentido estético e a criatividade porque a criança lhes dá o formato e o significado que quer, expressando, assim, a sua forma de ver o mundo (2010: 10).

Para além da construção de diversos objetos com múltiplos significados foi possível verificar que os vários elementos do grupo exploraram e transformaram os materiais não estruturados em objetos semelhantes àqueles com os quais tinham contacto no seu dia-a-dia, utilizando-os, posteriormente, para representar situações do seu quotidiano. Deste modo, e no que a este aspeto diz respeito – representação de momentos do quotidiano das crianças através dos objetos disponibilizados – foram efetuados registos e observações de ocasiões em que as crianças representavam situações já observadas e experienciadas por elas (cf. apêndice 7).

Conclui-se que, as crianças utilizaram os materiais como um instrumento para representar aquilo que para elas faz parte da sua rotina diária, encontrando estratégias e soluções, através dos materiais disponíveis, para concretizar as suas ideias. Nestes momentos, eram evidentes a capacidade imaginativa e a criatividade de todos os elementos do grupo que se encontravam bastante implicados no seu momento de brincadeira, sendo perceptível o seu nível de bem-estar e de implicação no decorrer destas situações. Saliento que a participação do adulto, sempre que a criança o solicitava, no desenrolar destes momentos era importante, pois permitia encorajar e desenvolver o brincar, onde através do mesmo se estabelecia um diálogo entre estes dois agentes e a criança tinha a oportunidade de expressar os seus pensamentos e ideias.

#### **4.4. Conteúdos presentes no Brincar com Materiais não Estruturados**

A categoria “conteúdos presentes no brincar das crianças com materiais não estruturados” resultou da análise efetuada aos registos fotográficos, notas de campos e grelhas de observação.

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

desenvolveram situações transversais a outras áreas e domínios. Neste seguimento, o brincar simbólico deu origem a brincadeiras onde as crianças expressavam situações imaginárias ou acontecimentos por elas já vivenciados. Nestes momentos, os objetos colocados à sua disposição assumiam múltiplos significados e eram utilizados como um complemento à sua brincadeira.

No que diz respeito ao domínio da matemática, em diversas observações realizadas no decorrer do estudo, as crianças reuniam, dentro de recipientes, vários materiais distintos, que utilizavam para construir algo e que eram escolhidos em função daquilo que imaginavam. Através deste procedimento foi possível depreender que os vários elementos do grupo classificavam, selecionavam e, por conseguinte, identificavam diversos objetos<sup>2</sup>. A ação de classificar, “implica saber distinguir o que é diferente do que é igual ou semelhante, isto é, ao classificar inclui-se um determinado elemento num conjunto, pela igualdade, e exclui-se, pela diferença” (ME, 2016: 77). De acordo com o documento citado as crianças realizam intuitivamente classificações e começam a ser capazes de organizar objetos considerando um atributo.

Ao longo das suas brincadeiras, de forma individual ou em diálogo com os restantes colegas que se encontravam na nova área, as crianças manipulavam os objetos e, em muitos casos, imaginavam previamente aquilo que desejavam construir. Para além de efetuarem construções com objetos concretos, os elementos do grupo, realizavam também uma “construção mental”, que antecede e acompanha a ação real (Mendes & Delgado, 2008). Este ponto de vista está diretamente relacionado com outro aspeto importante da geometria, as construções. Durante estes momentos em que as crianças se encontravam implicadas na realização daquilo que idealizavam, falavam sobre aquilo que estavam a fazer, ou que pretendiam fazer e recorriam, com frequência, a expressões que lhes permitiam referir ou alcançar determinado sítio ou objeto.

Com efeito, as construções com diversos materiais “devem ser incentivadas, não só porque será uma forma de valorizar a predisposição natural das crianças para construir coisas, e a sua imaginação enquanto o fazem, como, também, de contribuir para

---

<sup>2</sup> Ver registo fotográfico 10 do apêndice 6.

desenvolver destrezas que serão importantes para efetuarem futuras construções recorrendo a materiais de geometria” (Mendes & Delgado, 2008: 25).

Efetivamente, brincar favorece o envolvimento da criança na aprendizagem da matemática (ME, 2016). Em particular, o brincar dramático contribui para a aprendizagem de conceitos matemáticos, mas também para o desenvolvimento da autonomia da criança (ME, 2016: 78). A este respeito os registos efetuados, sob notas de campo e fotografias, permitiram-me depreender que as crianças que se encontravam a brincar na nova área, construía as “suas lojas” onde vendiam os “seus produtos”, fingindo tratar-se de supermercados ou lojas de CD. Desta forma, fazendo uso da sua criatividade e imaginação atribuíam novos significados aos materiais não estruturados para, posteriormente, vende-los aos colegas. Nas crianças do grupo não existia a noção de valor monetário ou a sua representação, porém sempre que estavam a vender um produto eram questionadas sobre o seu preço e de forma simbólica era-lhes dado algo que elas considerassem como “dinheiro”. Em alguns momentos foram ouvidas expressões proferidas pelas crianças, nas quais as mesmas faziam referência ao dinheiro.

Vamos escrever o dinheiro! **(C18)**

Por outro lado, as crianças em idade pré-escolar estão a começar a trabalhar com a noção de delimitação de espaço (Hohmann *et al*, 1995). Esta ideia tornou-se evidente ao longo das observações realizadas, onde alguns membros do grupo criaram e delimitaram um espaço e recorrendo aos materiais não estruturados preencheram-no. Esta situação está intimamente ligada com as dimensões dos objetos que, consoante o seu tamanho e forma, eram manuseados e colocados no espaço delimitado pelas crianças, de forma a preenchê-lo (cf. apêndice 8).

Quando exploravam tubos de várias dimensões, os elementos do grupo, envolviam-se em experiências de aprendizagem, uma vez que, regularmente, as crianças experimentavam encaixar ou inserir objetos noutros. Neste contexto, ao ser dada a oportunidade para uma exploração livre as crianças, de forma implícita, ganham consciência que os objetos têm tamanhos e formatos diferentes. Esta perspetiva permite que a criança comece intuitivamente a trabalhar alguns conceitos de medida (ex.: maior e menor). Foram ainda

verificadas atividades de correspondência, onde as crianças atribuíam um objeto não estruturado a um determinado espaço de outro material (cf. apêndice 8).

Por outro lado, posso considerar que o domínio da oralidade é também transversal a outras áreas. De acordo com as OCEPE “as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (ME, 2016: 64). Os elementos do grupo interagiam entre si e recriavam situações e acontecimentos que eram traduzidos através do brincar simbólico. Na interação com outras crianças, por meio do brincar simbólico, os elementos do grupo recriavam situações sociais, tomavam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, criando ocasiões de comunicação verbal (ME, 2016: 56).

Outro aspeto marcante e que se encontra profundamente ligado com o domínio da oralidade prende-se com a comunicação que era estabelecida entre crianças e/ou outros membros da equipa educativa. Efetivamente, na nova área, grande parte das brincadeiras das crianças era realizada em grupo e, por esta razão, os diálogos estabelecidos e a partilha de ideias e opiniões entre os vários elementos eram predominantes. Do mesmo modo, as crianças gostavam de ser ouvidas, ser tidas em consideração e faziam questão que os adultos participassem nas suas brincadeiras ao longo das quais se estabelecia um diálogo no qual, frequentemente, as crianças explicavam o que estavam a fazer ou a idealizar.

As interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos possibilita alargar, progressivamente, as capacidades de compreensão e produção linguística das crianças (ME, 2016). De facto, a comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade são um meio para alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas (ME, 2016).

Relativamente à área da formação pessoal e social também foi possível retirar algumas ilações no que diz respeito às brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. Antes de mais, esta área “tem a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes e valores” (ME, 2016: 37).

No contexto de educação pré-escolar, à medida que a criança estabelece relações e interações sociais com os outros e com o meio vai construindo referências que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (ME, 2016: 37).

Desta forma, as interações sociais ocorridas entre crianças e equipa educativa eram bastante positivas, destacando-se o facto de que todos os elementos se mostravam muito cúmplices, afetuosos, participando e interagindo uns com os outros. Por vezes, surgiam pequenos conflitos que eram naturalmente resolvidos, autonomamente, pelas crianças ou com o auxílio de um elemento da equipa educativa. Neste sentido, a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes (ME, 2016: 44).

Sendo um grupo heterogéneo, as interações revelavam um espírito de ajuda e cooperação das crianças mais velhas para com as mais novas. Este contexto permite que todos os elementos participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, ampliando e enriquecendo a sua aprendizagem e competências sociais.

É nesta inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros (ME, 2016: 37).

A autonomia atribuída à criança é um aspeto fundamental para o seu desenvolvimento. No decorrer do estudo, enquanto brincavam, as crianças partilhavam as suas ideias, os seus pensamentos, comunicavam e cooperavam na elaboração de brinquedos por elas imaginados. Esta atitude era encorajada pela investigadora que valorizava e estimulava a criança e os seus progressos, contribuindo para o fortalecimento da autoestima dos vários elementos do grupo. A este respeito, a construção da autonomia envolve uma partilha de

poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente as suas responsabilidades (ME, 2016: 40).

De modo a promover o sentido de autonomia, aquando o início da investigação foram estabelecidas, elaboradas e negociadas regras, de forma a que fossem compreendidas pelo grupo, que se comprometeu a aceitá-las. Esta participação permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação (ME, 2016: 40).

Deste modo, a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, o que facilita a compreensão do ponto de vista do outro e promove atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (ME, 2016: 44).

Em relação à área do conhecimento do mundo posso concluir que, ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem os objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano (ME, 2016: 88). De forma implícita, as crianças desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que a rodeia e transportam para a brincadeira acontecimentos e situações que presenciam no seu quotidiano. Como tal, o modo como as crianças interagem, exploram os espaços, os materiais e os objetos disponíveis representam a forma que cada elemento encontra para compreender o mundo e os adultos à sua volta.

## **CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

## **CAPÍTULO V – Discussão de Resultados**

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

Relativamente à primeira questão de investigação, que se prende com os tipos de brincar com materiais não estruturados, posso afirmar que o brincar exploratório foi o mais observado e praticado pelo grupo de crianças na nova área. Nestes momentos de exploração as crianças manuseavam, com entusiasmo, os vários objetos e realizavam inúmeras experiências nas quais conjugavam diversos materiais com o intuito de inventar, criar e recriar instrumentos com os quais se identificassem. Ao combinarem materiais para construir um brinquedo as crianças passavam de um brincar exploratório para um brincar construtivo, pois os elementos do grupo faziam inicialmente uma exploração dos materiais e posteriormente utilizavam-nos para construir aquilo que desejavam e idealizavam. Do mesmo modo, também o brincar construtivo era acompanhado do brincar dramático, uma vez que depois de contruírem os seus brinquedos utilizavam-nos nas suas dramatizações. Ao manipular os materiais as crianças reinventaram constantemente os objetos, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação (McClintic, 2014).

Dar oportunidade às crianças para escolher ao que querem brincar permite que as mesmas tenham um papel ativo e decisivo nas escolhas que efetuam o que aumenta a sua autoconfiança, autoestima e propicia momentos para aprendizagens verdadeiramente significativas.

Em relação à segunda questão de investigação relacionada com os níveis de bem-estar e de implicação expressos pelo grupo de crianças da sala de atividades estes foram, de uma forma geral, elevados o que permite concluir que as oportunidades e, sobretudo, o espaço e os materiais proporcionados às crianças corresponderam aos seus interesses, necessidades e curiosidades. Note-se que nas suas brincadeiras, antes da intervenção, o grupo de participantes na investigação não tinha qualquer contacto com materiais não estruturados. Tal facto, contribuiu para aumentar e despertar o interesse e o fascínio pela

nova área tornando-a, conseqüentemente, um dos espaços mais requisitado pelas crianças para brincar.

As possibilidades atribuídas aos materiais não estruturados foram inúmeras. Neste contexto, os vários elementos do grupo utilizaram os materiais com o intuito de manipular e conjugar diversos objetos, de modo a construir e criar um produto final utilizando-o para representar situações do seu quotidiano encontrando, para o efeito, estratégias e soluções através dos materiais disponíveis.

As brincadeiras desenvolvidas no novo espaço tiveram um impacto positivo nas interações entre crianças. Estas aprenderam cooperativamente, interagiram, demonstraram autonomia, partilharam ideias, opiniões e materiais e revelaram um espírito de iniciativa e de cooperação para ultrapassar as adversidades. De uma forma geral, as brincadeiras em grupo eram privilegiadas pelas crianças, o que permitiu fortalecer a relação entre pares (Leichter-Saxby *et al.*, 2015).

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

No que diz respeito ao domínio da matemática, em diversas observações realizadas no decorrer do estudo, as crianças classificavam, selecionavam e identificavam diversos objetos considerando um atributo. Ao manusear os objetos e ao efetuarem construções com materiais concretos as crianças realizavam, também “construções mentais”. Neste domínio, destaca-se as diversas brincadeiras evidenciadas através do brincar simbólico que envolvia, entre muitas outras ações, situações de compra e venda. Salienta-se a noção de delimitação de espaço associado, em grande parte, às características dos materiais disponibilizados, nomeadamente o seu tamanho e forma.

Na aprendizagem de conteúdos relacionados com o domínio da oralidade era evidente que os elementos do grupo interagem entre si e com a equipa educativa e expressavam com frequência as suas ideias e opiniões criando oportunidades para a comunicação verbal. Nestes momentos as crianças aprendem a relacionar-se, a respeitar as decisões tomadas por outros elementos do grupo, a respeitar as regras por eles estabelecidas, a resolver conflitos e a desenvolver a sua autonomia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **Considerações Finais**

Terminado este percurso na minha formação académica, considero essencial fazer uma análise retrospectiva e refletir sobre as aprendizagens e experiências vivenciadas, uma vez que constituem uma fase de crescimento que se repercutiu a nível pessoal e profissional, na medida em que foram momentos de interação com a realidade e de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos. No decorrer da investigação, realizada em contexto de jardim de infância, resultaram variadas e importantes experiências de aprendizagem acerca da temática em estudo referente ao brincar das crianças com materiais não estruturados.

Ficou patente, através da revisão da literatura e do estudo desenvolvido no âmbito do relatório final, que o brincar ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, permitindo-lhes fazer as suas descobertas, construir conhecimentos, expressar sentimentos e compreender o mundo que as rodeia, aprendendo a relacionar-se com os outros. Da mesma forma, a introdução de materiais não estruturados durante o brincar contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Foi através da manipulação destes materiais que as crianças exploraram, reinventaram e experimentaram novos objetos, dando asas à sua imaginação e criatividade.

Para além destes aspetos, também o espaço educativo é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. Neste âmbito, os/as educadores/as devem estar atentos/as às necessidades e especificidades de cada um dos elementos do grupo, disponibilizando espaços que satisfaçam os seus interesses e curiosidades. Foi neste sentido que, ao longo da prática pedagógica, fui trabalhando para proporcionar um espaço de qualidade que promovesse aprendizagens e encorajasse o brincar com materiais de utilização aberta.

Considero que a realização deste estudo teve um impacto considerável nos elementos do grupo que participaram no projeto, porque lhes permitiu contactar com um conjunto diversificado de novos materiais, possibilitando o seu desenvolvimento através de novas formas de pensar, experimentar e criar. Para além do impacto nas crianças, também me proporcionou uma visão mais profunda e pormenorizada sobre a temática apresentada,

permitindo-me compreender a importância que estes materiais têm no contexto e na prática educativa.

Pelas razões referidas, pretendo dar continuidade a este projeto, expandindo-o para o espaço exterior de modo a disponibilizar uma área em que as crianças disponham de espaço e materiais não estruturados, criando uma ligação entre o espaço interior e exterior e oportunidades para brincadeiras que possibilitem o bem-estar e o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e relacional.

Acredito que os objetivos propostos para a investigação foram atingidos. Porém, em todos os projetos, existem sempre fatores que não nos permitem realizar o que idealizámos e, por isso, temos de ser resilientes, adaptarmo-nos à realidade e enfrentar os obstáculos que surgem, encontrando estratégias para seguir frente. Posto isto, as principais dificuldades e limitações encontradas ao longo da investigação prenderam-se com o facto de o espaço da sala de atividades ser reduzido, contudo foi a única solução encontrada após terem sido colocados vários entraves à criação desta área noutras zonas do jardim de infância. Também o tempo dedicado ao brincar era diminuto e à medida que o final do ano se aproximava as atividades relacionadas com outros projetos da instituição intensificaram-se.

Para além das opiniões que eram recolhidas sob a forma de notas de campo seria interessante ter realizado um questionário aos pais, à educadora de infância e às crianças de forma a compreender as opiniões e perceções destes elementos sobre o tema em estudo e o impacto que a criação de uma nova área teve em cada um dos elementos do grupo.

Ao falarmos das limitações do estudo será importante referir que teria sido vantajoso analisar separadamente o nível de bem-estar e de envolvimento das crianças em contacto com materiais não estruturados, porém a escassez de tempo para efetuar observações devido ao excesso de atividades planeadas e a minha dupla posição de educadora estagiária e investigadora condicionaram a recolha de dados, tendo optado por fazer uma leitura conjunta de ambos os indicadores.

Procurei ao longo do estágio e do projeto valorizar as iniciativas, as opiniões das crianças e os seus interesses, promovendo o seu desenvolvimento integral, bem-estar, implicação

e novas aprendizagens. Por conseguinte, ao longo deste processo, pretendi adotar uma postura crítica e reflexiva de modo a melhorar, continuamente, a minha prática pedagógica e responder de forma eficaz às necessidades emergentes de todos os elementos do grupo.

Em conclusão, a realização deste relatório final constitui o culminar de um percurso de cinco anos, repletos de aprendizagens, experiências e, sem dúvida, muitos obstáculos e desafios superados.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências Bibliográficas

- Abbott, L. (2006). *“Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula*. In J. R. Moyles (Org), *A excelência do brincar* (pp. 94-107). São Paulo: Artmed Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas*. Lisboa: Prime Books.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Barboza, L. & Volpini, M. L. (2015). *O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, [Versão Eletrónica] Volume 2 (1), 1-12.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* Porto: Porto Editora.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo*. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose Parts Play*. Edimburgo: Inspiring Scotland; Play Strategy Group; Scottish Government.
- Coelho, A. S. (2017). *Brincar e Pedagogia em Educação de Infância*. Cadernos de Educação de Infância (112), 98-103.

- Coelho, A. S. & Vale, V. M. (2017). *Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância*. Revista Observatório. Volume 3 (6), 316-337.
- Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Curtis, A. (2006). *O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias*. In J. R. Moyles (Org), *A excelência do brincar* (pp. 39-49). São Paulo: Artmed Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, D. (agosto de 2010). *O direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância. (90), 12-13.
- Freitas, M. (2010). *A evolução do jogo simbólico na criança*. Ciências & Cognição, [Versão Eletrónica] Volume 15 (3), 145-163.
- Folque, M. A. (2012). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gaspar, M. F. (agosto de 2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. Cadernos de Educação de Infância. (90), 8-10.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gull, C., Bogunovich, J., Rosengarten, T. (2019). *Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review*. USA: University of Phoenix. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225658.pdf>
- Heaslip, P. (2006). *Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula*. In J. R. Moyles (Org), *A excelência do brincar* (pp. 121-132). São Paulo: Artmed Editora.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart D. P. (1995). *A Criança em Ação*". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010) *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas Atuais. Belo Horizonte
- Kitson, N. (2006). *“Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão? O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta”*. In J. R. Moyles (Org), *A excelência do brincar* (pp. 108-120). São Paulo: Artmed Editora.
- Leichter-Saxby, M.; Law, S. (2015). *Loose Parts Manual*. Austrália: Pop-Up Adventure Play; Playground Ideas.
- Loizos, P. (2008). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em W. Bauer, & G. Gaskell, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McClintic, S. (2014). Loose parts: Adding quality to the outdoor environment. *Texas Child Care Quarterly*, 38.
- Mendes, M. F.; Delgado, C. C. (2008). *Geometria – textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- Migueis, M. R.; Abrantes, N. (2017). *Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar*. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 123-143). Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mónico, L., Alferes, R. V., Castro, A. P. & Parreira, M. P. (2017). *Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Atas CIAIQ 2017, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, Volume 3.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. (M. Veronese, trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra originalmente publicada em 1994).
- Navarro, M. S. (2009). *O Brincar na Educação Infantil*. Consultado em: 30 de julho de 2020. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693\\_1263.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2693_1263.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- Oliveira Formosinho, J.; Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia em Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*.
- Play and Playground Enciclopedia. (2020). *Rules Games*. Disponível em: <https://www.pgpedia.com/g/games-rules>
- Play and Playground Enciclopedia. (2020). *Constructive Play*. Disponível em: <https://www.pgpedia.com/c/constructive-play>
- Play and Playground Enciclopedia. (2020). *Dramatic Play*. Disponível em: <https://www.pgpedia.com/d/dramatic-play>
- Post, J. & Mary, H. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Conselho Nacional de Educação in A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: CNE.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, M. L. (2017). *O brincar no tempo livre da criança*. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-48). Porto: Porto Editora.
- Samuelsson, I. P.; Pramling, N. (2013). *Play and Learning*. Department of Education, Communication and Learning. Suécia: University of Gothenburg.
- Samuelsson, I. P.; Carlsson, M. A. (2008). *The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood*. Scandinavian Journal of Education Research. Vol. 52, Nº 6, (pp. 623-641) Suécia: University of Gothenburg
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free Play in Early Childhood*. London: National Children's Bureau. Disponível em: <http://www.playengland.net/wp-content/uploads/2015/09/free-play-in-early-childhood.pdf>
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., Góis, S. (2011). *Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) – Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão*. Volume 29 (1), 135-147.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R. (Orgs). (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- 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. 40-48). Porto: Porto Editora.
- Silva, A. N. (2017). *Brincar e aprender. Aprender a brincar*. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto: Porto Editora.
- Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland. (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. Education Scotland.

- Smith, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. In J. R. Moyles (Org), *A excelência do brincar* (pp. 25-38). São Paulo: Artmed Editora.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stroobants, H. (2020). *Primeiros Anos.PT – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. Brincar com peças soltas e práticas adequadas ao desenvolvimento*. Disponível em: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-com-pecas-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Valério, S. J. (2016). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Consultado em agosto 13, 2020 em: [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394)
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## **APÊNDICES**

**Apêndice 1 – Distribuição das Crianças por Sala**

<b>Salas</b>	<b>Total de Crianças</b>	<b>Pessoal Responsável pelos Grupos</b>
<b>Vermelha</b>	20	1 educadora e 1 auxiliar
<b>Azul</b>	25	1 educadora e 1 auxiliar
<b>Amarela</b>	20	1 educadora e 1 auxiliar

*Tabela 3 - Distribuição das Crianças por Sala*

**Apêndice 2 - Instalações Interiores**

<b>Pisos</b>	<b>Instalações</b>
<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Refeitório</li><li>• Lavandaria</li><li>• Instalações Sanitárias</li></ul>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escritório</li><li>• Sala Amarela</li><li>• Sala Azul</li><li>• Sala Vermelha</li><li>• Instalações Sanitárias</li></ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sala Polivalente</li><li>• Sala de Componente de Apoio à Família</li><li>• Dispensa</li><li>• Refeitório Pessoal</li><li>• Biblioteca</li><li>• Instalações Sanitárias</li></ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sótão</li><li>• Instalações Sanitárias</li></ul>

***Tabela 4 - Instalações Interiores***

### Apêndice 3 – Espaço Interior da Sala de Atividades



Figura 1 - Área das Mesas



Figura 2 - Área da “Casinha das Bonecas”



Figura 3 - Área da Biblioteca



Figura 4 - Área dos Jogos de Mesa



Figura 5 - Área do Tapete

**Apêndice 4 – Rotina Diária**

<b>Horas</b>	<b>Atividades</b>
<b>7h45 às 9h30</b>	Acolhimento/Receção
<b>9h30 às 10h30</b>	Momento de Conversação   Atividades Orientadas
<b>10h30 às 11h15</b>	Lanche   Momento de Brincadeira Livre
<b>11h15 às 12h00</b>	Atividades Livres e/ou Atividades Orientadas
<b>12h00 às 13h30</b>	Cuidados de Higiene   Almoço   Momento de Brincadeira Livre
<b>13h30 às 14h00</b>	Hora do Conto
<b>14h00 às 15h30</b>	Atividades Orientadas
<b>15h30 às 16h00</b>	Lanche   Momento de Brincadeira Livre
<b>16h00 às 18h30</b>	Permanência/Momento de Saída

*Tabela 5 - Rotina Diária*

## Apêndice 5 – Organização dos Materiais na Nova Área



Figura 6 - Materiais Organizados na Nova Área

## Apêndice 6 – Evidências do Brincar Exploratório



Figura 7 - Apertar Objetos



Figura 8 - O Cheiro



Figura 9 - Manipulação de Objetos com Várias Dimensões



Figura 10 - Manipulação de Objetos com Várias Dimensões



Figura 11 - Seleção de Objetos



Figura 12 - Observar através de Objetos



Figura 13 - O Som do Mar



Figura 14 - O Som através de Objetos

## Apêndice 7 - Evidências do Brincar Construtivo e Dramático



Figura 15 - Pirâmide



Figura 16 - Pirâmides

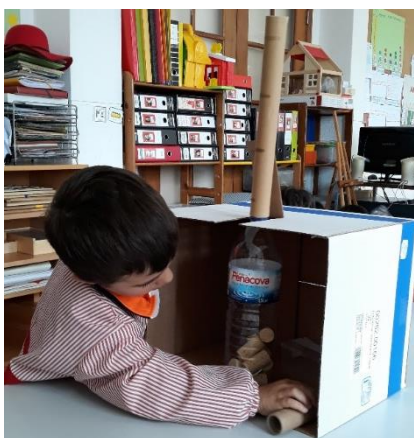


Figura 17 - Casa com Chaminé



Figura 18 - Microfone



Figura 19 – Hábitos de Higiene



Figura 20 - O Barco



Figura 21 - Salão de Cabeleireiro



Figura 22 - Cozinhar

## Apêndice 8 - Evidências do Domínio da Matemática



Figura 23 - Delimitação e Preenchimento de um Espaço



Figura 24 - Atribuição de Objetos a um Espaço

## Apêndice 9 – Grelha de Observação de Bem-Estar e de Implicação<sup>3</sup>

**Tipo de estabelecimento educativo:**

**Observador:**

**Data:**

**Período de observação:**

**Número e idade das crianças observadas:**

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de envolvimento					Áreas de conteúdo/Domínios	Comentários
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Nome												

<sup>3</sup> Grelha construída com base em Portugal e Laevers (2018)

