



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# O bem-estar e o envolvimento das crianças em contexto pré-escolar, nos espaços exterior e interior

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar





**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Sofia Isabel Matias Ribeiro

O bem-estar e o envolvimento das crianças em contexto pré-escolar, nos espaços exterior e interior

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professor Doutor Pedro Balas Custódio

Arguente: Professora Doutora Maria Manuela Ribeiro Carrito

Orientador: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

novembro, 2022



## **Agradecimentos**

A construção do presente relatório final foi uma longa jornada, recheada de desafios, dificuldades, tristezas, alegrias e também de muitas aprendizagens, que reuniu o apoio de diversas pessoas, que foram imprescindíveis ao longo deste percurso.

Ao terminar esta etapa da minha vida gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente tornaram possível a sua concretização.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Coelho, agradeço toda a dedicação, apoio, incentivos e, principalmente, todas as valiosas contribuições para a elaboração deste trabalho.

Agradeço ainda a todos os docentes, da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me acompanharam tanto na licenciatura, como no mestrado, por todos os ensinamentos e aprendizagens que me proporcionaram ao longo de toda a minha formação académica.

Às educadoras cooperantes e assistentes profissionais que me acompanharam ao longo dos estágios, o meu muito obrigada pela partilha de saberes e pelo acompanhamento ao longo das práticas pedagógicas.

O meu sincero agradecimento a todas as crianças, que passaram por mim ao longo do meu percurso académico e foram essenciais para as aprendizagens adquiridas, bem como para o meu crescimento profissional.

À minha família que sempre me apoiou, em especial aos meus pais e ao meu irmão, agradeço pelas palavras de incentivo nos momentos mais frágeis e, sobretudo, por acreditarem na concretização deste meu sonho. Sem o seu apoio e o seu amor nada teria sido possível.

Agradeço ainda, à minha afilhada, que apesar da sua tenra idade, é um grande motor na minha vida e deu-me sempre forças para poder continuar e não desistir.

Ao meu namorado, Jorge Lourenço, agradeço-lhe o amor, o companheirismo, a grande compreensão e todo o apoio, conforto e incentivo, ao longo deste percurso académico.

Às minhas amigas de curso, agradeço a amizade que fomos construindo ao longo destes cinco anos e todo o apoio, força e companheirismo imprescindível na conclusão deste trabalho.

A todos os meus amigos, agradeço pelo apoio, amizade, compreensão, paciência e pela força que sempre me transmitiram.

A todos o meu muito obrigado, do fundo do meu coração!

### **O bem-estar e o envolvimento das crianças em contexto pré-escolar, nos espaços exterior e interior**

Resumo: O presente relatório final tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e dá nota de um projeto de natureza qualitativa, na modalidade de investigação-ação, desenvolvido em contexto de estágio em educação pré-escolar, numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE). O principal objetivo do presente estudo visa identificar os níveis de bem-estar e implicação das crianças em brincadeiras no espaço exterior com materiais não estruturados e no espaço interior com materiais estruturados.

Inicialmente foi definida a seguinte questão de partida: “Quais são as diferenças entre os níveis de bem-estar e implicação das crianças quando brincam no espaço exterior e no espaço interior?”, sendo acompanhada dos seguintes objetivos específicos: proporcionar o contacto com materiais não estruturados; identificar os níveis de bem-estar e implicação que as crianças evidenciam nas atividades ou brincadeiras no espaço exterior e interior; comparar os resultados obtidos e verificar em que contextos se registam valores médios de bem-estar e implicação mais elevados.

O presente estudo recorreu a diversas técnicas para efetuar a recolha de dados, tais como: técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação e meios audiovisuais. Além disso, recorri às escalas de implicação e bem-estar emocional da criança, na versão disponibilizada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2018).

Face aos resultados obtidos, podemos concluir que é no espaço exterior, a brincar com materiais não estruturados, que as crianças revelam níveis mais altos de bem-estar e implicação.

**Palavras-chave:** Brincar, Bem-estar, Implicação, Materiais não estruturados

## **The well-being and involvement of children in a preschool context, in outdoor and indoor spaces**

Abstract: The purpose of this final report is to obtain a Master's degree in Preschool Education and notes a project of a qualitative nature, in the form of action research, developed in the context of an internship in preschool education, in a classroom with children aged between 4 and 5 years, during the Masters in Pre-School Education (MEPE). The main objective of the present study is to identify the levels of well-being and involvement of children in playing outdoors with unstructured materials and indoors with structured materials.

Initially, the following starting question was defined: "What are the differences between the levels of well-being and involvement of children when they play outdoors and indoors?", accompanied by the following specific objectives: to provide contact with structured; identify the levels of well-being and involvement that children show in activities or games in outdoor and indoor space; compare the results obtained and verify in which contexts higher average values of well-being and involvement are recorded.

The present study used several techniques to collect data, such as: observation-based techniques; conversation-based techniques and audiovisual media. In addition, I used the scales of involvement and emotional well-being of the child, in the version available in the Child Monitoring System (SAC) (Portugal & Laevers, 2018).

In view of the results obtained, we can conclude that it is in the outdoors, playing with unstructured materials, that children show higher levels of well-being and involvement.

**Keywords:** Play, Wellness, Implication, Unstructured materials

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
CAPÍTULO 1. A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA – O BRINCAR.....	6
<b>1.1 Perspetivas do brincar</b> .....	7
<b>1.2 A importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança</b> ....	9
<b>1.3 Brincar livre e brincar estruturado</b> .....	16
<b>1.4 O papel do/a educador/a de infância na promoção do brincar</b> .....	17
<b>1.5 Materiais estruturados vs materiais não-estruturados</b> .....	20
CAPÍTULO 2. IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	24
<b>2.1 Importância de brincar no exterior</b> .....	25
<b>2.2 Como envolver as crianças com a natureza e o espaço exterior</b> .....	29
CAPÍTULO 3. ABORDAGEM ACERCA DA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL E DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS (SAC) .....	31
<b>3.1 Educação experiencial</b> .....	32
<b>3.2 Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)</b> .....	34
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO .....	37
CAPÍTULO 4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	38
<b>4.1 Caracterização da instituição</b> .....	39
<b>4.1.1 Organização do espaço interior e exterior</b> .....	40
<b>4.2 Caracterização do grupo</b> .....	41
<b>4.3 Sala de atividades – Organização do espaço e do tempo</b> .....	43
CAPÍTULO 5. OPÇÃO METODOLÓGICA .....	47
<b>5.1 Definição do problema e objetivos</b> .....	48
<b>5.2 Tipo de investigação</b> .....	50
<b>5.3 Processos e instrumentos de recolha de dados</b> .....	52
<b>5.4 Participantes e justificação da sua escolha</b> .....	57
CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	60
<b>6.1 Análise dos dados</b> .....	61
<b>6.1.1 Análise dos níveis de bem-estar e implicação das crianças no espaço exterior</b> .....	68

6.1.1.1 Primeira observação no espaço exterior .....	68
6.1.1.2 Segunda observação no espaço exterior .....	74
6.1.1.3 Terceira observação no espaço exterior .....	77
6.1.2 Análise dos níveis de bem-estar e implicação das crianças no espaço interior .....	81
6.1.2.1 Primeira observação no espaço interior .....	82
6.1.2.2 Segunda observação no espaço interior .....	83
6.1.2.3 Terceira observação no espaço interior .....	84
6.2 Discussão dos dados.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS .....	102
APÊNDICES.....	115

### Lista de abreviaturas

MEPE - Mestrado em Educação Pré-Escolar  
 ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra  
 SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças  
 ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo  
 OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  
 IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social  
 JI - Jardim de Infância  
 MEM - Movimento da Escola Moderna

### Lista de gráficos

Gráfico 1 – Níveis de bem-estar e implicação das crianças a brincar no espaço exterior 63

### Lista de imagens

Imagem 1 Esquema do templo (Adaptado de Portugal e Laevers, 2018) .....	33
Imagem 2 - Materiais não estruturados.....	68
Imagem 3 - Crianças a explorarem os materiais não estruturados .....	68
Imagem 4 - Crianças a observarem a preparação das bacias com a terra e a água .....	71
Imagem 5 - Crianças a explorar a terra molhada.....	71
Imagem 6 - C2 fez um bolo .....	72
Imagem 7 - C8 fez um bolo .....	72
Imagem 8 - As crianças representaram a letra “T” .....	75
Imagem 9 - As crianças representaram a letra “I” .....	75
Imagem 10 - As crianças representam a letra "E" .....	76
Imagem 11 – As crianças representam a letra “S” .....	76
Imagem 12 – As crianças representaram a letra “O” .....	76
Imagem 13 - As crianças representaram a letra “b” .....	76
Imagem 14 - As crianças representam o número "6" .....	77
Imagem 15 - As crianças representam o número “1” .....	77
Imagem 16 - C5 finge que os botões são moedas e procede a contagens.....	79

## Lista de tabelas

Tabela 1 - Caracterização das crianças que participam na investigação .....	58
Tabela 2 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, a brincar no espaço exterior .....	62
Tabela 3 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 6 de maio, a brincar no espaço exterior com os materiais não estruturados e os elementos da natureza .....	73
Tabela 4 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 14 de maio, a brincar no espaço exterior com os materiais não estruturados e os elementos da natureza .....	75
Tabela 5 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 28 de maio, a brincar no espaço exterior com os materiais não estruturados e os elementos da natureza .....	78
Tabela 6 - Cálculo das médias obtidas para cada uma das variáveis, no espaço exterior	80
Tabela 7 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 12 de maio, a brincar no espaço interior nas áreas .....	82
Tabela 8 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 9 de junho, a brincar no espaço interior nas áreas.....	83
Tabela 9 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 11 de junho, a brincar no espaço interior nas áreas.....	85
Tabela 10 - Cálculo das médias obtidas para cada uma das variáveis, no espaço interior .....	86

## INTRODUÇÃO

O presente relatório final insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), com vista à obtenção do grau de Mestre. O relatório final foi elaborado com o objetivo de apresentar um estudo desenvolvido em contexto de jardim de infância.

A escolha da temática para este estudo, intitula-se por: “O bem-estar e o envolvimento das crianças em contexto pré-escolar, nos espaços exterior e interior”, que por sua vez está relacionado com o meu interesse acerca da atividade principal das crianças, o brincar, onde ao longo da análise de dados farei uma breve reflexão em torno da sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, o principal objetivo da presente investigação visa compreender se as crianças têm um maior nível de bem-estar ou implicação em brincadeiras realizadas no espaço exterior com materiais não estruturados ou no espaço interior com materiais estruturados.

Num mundo em constante mudança, o brincar assume diversas conceções, sendo que algumas pessoas o desvalorizam e outras reconhecem o seu contributo para o desenvolvimento global da criança.

Segundo Ginsburg (2007), o brincar é indispensável à prática educativa, uma vez que permite que as crianças criem, explorem, adquirem novas competências, assim como contribui para o aumento da sua confiança e resiliência. O brincar também possibilita que as crianças desenvolvam a sua imaginação, destreza, força física, cognitiva e emocional, além disso, é importante para o desenvolvimento cerebral saudável (Ginsburg, 2007). Contudo, tem-se verificado cada vez mais que o tempo de brincadeira é reduzido, valorizando-se a transmissão de conteúdos em espaços fechados, de forma a manter as crianças intelectualmente ativas e fisicamente passivas (Neto, 1997).

Atualmente, verificamos que as crianças brincam maioritariamente em espaços fechados, dada a necessidade de segurança e proteção, assim como pela comodidade e pela falta de disponibilidade dos pais em supervisionarem as crianças a brincarem no exterior (Bilton 2010). Tudo isto, são fatores que tem vindo a condicionar a gestão de tempo que as crianças têm para brincar, assim como os espaços físicos onde o podem fazer. Segundo Neto (2020), é fundamental libertar as crianças e promover o contacto

das mesmas com a natureza, uma vez que é importante para o seu desenvolvimento.

Portanto, não devemos ver o espaço exterior e o interior, como duas áreas, com distintas finalidades, mas ver ambos os espaços, como locais ricos que potenciam a aquisição de vastas aprendizagens (Bilton, 2010).

Neste sentido, torna-se fundamental refletir acerca desta temática e perceber quais os níveis de bem-estar e implicação das crianças quando brincam em contexto interior e exterior.

Com as observações realizadas no contexto de estágio, evidenciei que as crianças passavam maior parte do tempo no espaço interior comparativamente com o exterior. Além disso, verifiquei que o espaço exterior possuía pouca variedade de recursos, o que por vezes originava conflitos entre as crianças. Posto isto, decidi introduzir novos materiais, nomeadamente, materiais não estruturados, de forma a alargar o leque de variedade de recursos nele presente e perceber qual a reação das crianças ao longo da sua exploração. Consequentemente, gravei as crianças a brincarem com os materiais não estruturados no espaço exterior, assim como gravei as crianças durante brincadeiras com materiais estruturados no espaço interior, de modo a compreender em que contexto as crianças têm um maior nível de bem-estar ou implicação.

O relatório final encontra-se dividido em duas partes, a primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico e está subdividida em três capítulos, enquanto, a segunda parte refere-se ao enquadramento empírico e está subdividida em três capítulos.

O primeiro capítulo é destinado a abordar a atividade principal da criança, o brincar, onde começo por caracterizá-lo consoante as perspetivas teóricas de vários autores e indico qual sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, refiro a distinção entre brincar livre e o brincar estruturado e qual o papel do/a educador/a na promoção do brincar. Durante as brincadeiras, as crianças podem ou não recorrer a materiais ou brinquedos, portanto, o final deste capítulo destina-se à distinção entre materiais estruturados e não estruturados.

No segundo capítulo abordo a importância de brincar no espaço exterior na educação de infância, segundo as perspetivas de vários autores, assim como, menciono quais as estratégias para envolver as crianças com a natureza ou o espaço exterior.

O terceiro capítulo menciona no que consiste a educação experiencial, nomeadamente faço uma breve abordagem ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), uma vez que foi um dos instrumentos de avaliação ao qual recorri e me baseei para avaliar os níveis de bem-estar e implicação das crianças.

A abrir a parte empírica, surge a caracterização do contexto, no quarto capítulo, onde faço uma breve caracterização da instituição e do grupo de crianças. No final, apresento a organização do ambiente educativo, nomeadamente da sala de atividades, onde refiro como está organizado o espaço e o tempo.

No quinto capítulo, surgem as questões metodológicas, onde apresento a questão de partida e os objetivos para este estudo. Subsequentemente, indico o tipo de investigação usado no projeto de investigação do presente relatório final, mais precisamente, a investigação qualitativa, assim como indico a estratégia de investigação utilizada, nomeadamente, a investigação-ação. De igual modo, indico quais foram os processos e instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação, sendo que recorri a técnicas baseadas na observação (observação participante, notas de campo e memorandos), a técnicas baseadas na conversação (entrevistas), a meios audiovisuais (registos fotográficos e gravações em vídeo) e, por último, recorri às escalas de implicação e bem-estar emocional da criança, na versão disponibilizada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2018). Por fim, apresento os participantes que fizeram parte deste estudo e justifico a sua escolha.

No sexto, e último capítulo, apresento os dados obtidos para o efeito deste trabalho em ambos os espaços onde ocorreu a investigação, sendo que termino com um tópico destinado para a discussão dos dados, onde faço um levantamento acerca das conclusões tiradas, após analisar os dados obtidos.

Por último, e como é habitual, encontram-se as considerações finais, onde apresento as principais conclusões do estudo, mais precisamente, é onde faço uma avaliação acerca dos objetivos da investigação e de todo o percurso de construção, bem como se equacionam possibilidades e caminhos para futuros desenvolvimentos de investigações relacionadas com a mesma temática.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1. A ATIVIDADE PRINCIPAL DA CRIANÇA – O BRINCAR**

O presente capítulo é destinado a abordar a atividade principal da criança, o brincar, onde começo por caracterizá-lo consoante as perspetivas de vários autores e indico qual sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, refiro a distinção entre brincar livre e o brincar estruturado e qual o papel do/a educador/a na promoção do brincar.

Durante as brincadeiras as crianças podem ou não recorrer a materiais/brinquedos, portanto, o final deste capítulo destina-se à distinção entre materiais estruturados e não estruturados.

### **1.1 Perspetivas do brincar**

Ao longo de muitos anos, o brincar foi desvalorizado e menosprezado (Gomes, 2010). Contudo, com a evolução dos tempos surgiram diversas definições de brincar, que estão associadas a diferentes modalidades, nomeadamente: à educação, à natureza da própria infância e à evolução das ideias face a este conceito (Coelho & Vale, 2017).

Neste sentido, o brincar assume diversas conceções e, é através dessas teorias que nos ajudam a compreender melhor este conceito de natureza tão complexa e multifacetada.

“O conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar, ou de atividade lúdica, utilizando-se, por vezes, a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade” (Silva et al., 2016, p.105). Contudo, o brincar pode se distinguir do jogo, uma vez que não existe finalidade específica, nem obedece a regras, sendo, portanto, uma atividade da iniciativa da criança, onde “esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade” (Silva et al., 2016, p.105).

Segundo Sarmiento et al. (2017), o brincar assume-se como a atividade natural da infância, que permite às crianças descobrir o mundo que as rodeia, assim como, permite-lhes estabelecer relações com os outros e construir a sua própria cidadania.

Smith (2006) considera o brincar como oposto ao trabalho, sendo por isso uma atividade realizada por si mesma e sem limitações externas.

O brincar evidencia-se em todas as sociedades, devido a dois aspetos: aos seres humanos (crianças e adultos) demonstrarem que se envolvem em atos de brincar e

devido ao ato de brincar assumir-se como um fenómeno multifacetado, que abrange uma variedade de tipos de brincar. No entanto, de sociedade para sociedade a educação infantil assume uma compreensão distinta, dada as diferenças culturais e institucionais. Nomeadamente, os contextos sociais, políticos e históricos pertencentes a diversos países são dimensões importantes para a compreensão de como o brincar é percecionado e inserido na educação (Pramling-Samuelsson & Fler, 2010).

Segundo vários estudos realizados nas diferentes culturas existem cinco tipos de brincar, nomeadamente: o físico (onde as crianças desperdiçam energias através de atividade motora), com objetos (as crianças manipulam objetos sejam eles naturais, didáticos, tradicionais entre outros, motivados pela sua curiosidade), simbólico (onde as crianças evidenciam a sua imaginação através do jogo de faz-de-conta, através de expressões verbais não verbais, sons, linguagem e objetos), socio dramático (criança age pela interação com outros jogadores) e com regras (as crianças executam uma brincadeira/jogo que é definido por regras) (Whitebread et al., 2012).

O brincar proporciona à criança o seu bem-estar emocional e surge como uma forma natural que promove a aprendizagem. A criança ao brincar transmite o seu mundo ao adulto, pois através das suas brincadeiras esta espelha os seus sentimentos (Ferland, 2006).

Segundo Ferland (2006), o brincar é a linguagem primária da criança, pois permite que esta demonstre o seu mundo interior, exprimindo as suas emoções e sentimentos. O brincar proporciona prazer, pois está associado a características como a novidade e o desafio. O mesmo autor refere ainda que se a criança não sente prazer em realizar uma determinada atividade significa que esta não está a brincar, mas está sim a realizar “um exercício, uma tarefa a executar ou uma obrigação a preencher” (p. 51).

Assim sendo, é fundamental valorizar o brincar, durante a infância, pois, tal como menciona Coelho (2017, p.98),

“é, sem dúvida, uma das características definidoras da profissionalidade dos/as educadores/as de infância, que tendem a assumir o brincar como uma condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma natural de ela aprender. Esta é uma dimensão central do pensamento e do discurso dos educadores de infância, nomeadamente dos

portugueses, e também um aspeto dominante das pedagogias ocidentais.” (Coelho, 2017, p.98).

Segundo Kernan (2007), ao brincar estão associadas diversas características, tais como: a natureza voluntária (parte da criança o controlo acerca do conteúdo e do tempo, bem como sobre a decisão se pode participar ou não); a significância (implica o que a criança conhece e o que pode aprender através do brincar); o risco (através do qual a criança ao brincar é desafiada a explorar e arriscar); espontaneidade e abertura ao mundo envolvente (ao qual a criança demonstra curiosidade, interesse, flexibilidade e criatividade); simbólico (transforma a realidade em representações imaginárias, segundo regras, onde demonstram os sentimentos, relações e ideias da vida real); envolvimento profundo e concentração focalizada (a criança ao brincar mostra-se focada durante a brincadeira); atividade (onde ocorre um envolvimento físico com o meio através da utilização de energia física ou uma atividade mental que representa o seu imaginário); sociabilidade (permite que a criança brinque cooperativamente com outras crianças ou com adultos); a alegria, sentido de humor e a excitação (o brincar origina o prazer e bem-estar da criança, embora nem sempre seja uma experiência positiva).

O ato de brincar vai muito além daquilo que descrevi, ou seja, o brincar retrata a ação mais nobre da criança, que vai ao encontro das suas necessidades, interesses, motivações e preferências. Além disso, o brincar promove o desenvolvimento holístico da criança, é integrador, mobilizador e é um ato prazeroso, sendo um meio privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem.

## **1.2 A importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança**

O direito de brincar foi reconhecido pela Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. No 7º princípio é referido que a “criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (UNICEF, 1959). Deste modo, cabe aos educadores/as escutarem as crianças e dar-lhe voz, de forma a conhecerem os seus interesses, motivações, os saberes e as suas intenções.

Posteriormente, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, reconhece que brincar é um direito fundamental, mencionado no Art.31.º, no texto Convenção sobre os Direitos da Criança.

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989, p.25).

Atualmente, o brincar tem sido encarado de diversos modos, relativamente à sua relação com a aprendizagem. Nomeadamente, a educação tem vindo a dar maior destaque à iniciação precoce da escolarização, o que “tem afetado o estatuto do brincar e a sua relação com a aprendizagem na educação de infância” (Coelho, 2017, p.99). Com a iniciação precoce da aprendizagem de conteúdos, diminui o tempo de brincar das crianças e impossibilita que estas criem os seus próprios projetos de aprendizagem, explorem o mundo que as rodeia, realizem experiências e sejam reconhecidas como agentes competentes. Além disso, Silva et al. (2016) apresenta ainda uma das problemáticas que surge em torno do brincar, mencionando que muitas das vezes este é encarado como uma forma da criança estar entretida ou ocupada, mas pelo contrário é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva et al., 2016, p.11).

Tal como refere Coelho (2017), “não é de estranhar que a relação do brincar com a aprendizagem no campo da educação de infância seja frequentemente assinalada na literatura como ambígua” (p.99). É, portanto, fundamental que o brincar deixe de ser visto como um mero passatempo e se veja nele uma atividade fundamental para o desenvolvimento e promoção de aprendizagens nas crianças.

Segundo Silva e Sarmiento (2017), o brincar está profundamente relacionado com a aprendizagem, dado que é através dos brinquedos e das brincadeiras que as crianças descobrem o seu papel no mundo a que pertencem, estabelecem relações afetivas e sociais e se desenvolvem a nível cognitivo.

Samuelsson e Carlsson (2008), introduziram o conceito *playing-learning child*, ou seja, indica que a criança ao brincar também pode aprender, compreendendo o mundo que a rodeia, explorando e criando as suas ideias.

O brincar é a atividade principal da criança, sendo este o foco principal da ação pedagógica e do currículo, em relação à pedagogia na infância, este evidencia uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem (Coelho, 2017; Coelho & Vale, 2017).

O brincar e a aprendizagem são dois processos contínuos, tal como refere Samuelsson e Pramling (2013) mencionado por Coelho (2017):

“o brincar e aprender são integrados numa pedagogia investigativa, que enfatiza a comunicação e a interação e uma conceção do conhecimento como processo de construção de significados, considerando essas abordagens úteis na reconceptualização da relação entre brincar, aprendizagem e pedagogia” (p.100).

O brincar é um ato espontâneo, onde a criança ao brincar aprende diversos conceitos e conteúdos, este processo é dirigido pela própria criança, o que a motiva. No que diz respeito à pedagogia, esta está associada ao papel do adulto, dado que este deverá promover estratégias e um ambiente de qualidade, de modo a desenvolver os processos de ensino e a aprendizagem. Portanto, podemos concluir que “o conteúdo, natureza e dinâmica do brincar suport[a] a pedagogia, de uma forma relacional e recíproca” (Coelho, 2017, p.100).

Para Vygostky o brincar é fundamental na vida da criança, dado que considera ser a atividade principal que permite o desenvolvimento das crianças. As crianças ao brincarem criam a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que promove a aquisição de aprendizagens e o seu desenvolvimento (Pramling-Samuelsson & Fleer, 2010; Gaspar, 2010; Vygostky 1991). A ZDP consiste num domínio psicológico que está em constante transformação, nomeadamente diz respeito ao caminho percorrido pelo indivíduo para desenvolver competências que estão numa fase de amadurecimento que se irão tornar funções alcançadas e consolidadas, no seu nível de desenvolvimento real. Ou seja, a criança encontra-se num determinado nível de desenvolvimento, definido pelo conjunto de atividades que consegue realizar sozinha. Quando a criança se depara com uma situação que não consegue resolver por si própria recorre ao auxílio de um adulto ou de

um colega capaz de a ajudar, para assim conseguir progredir no seu conhecimento e desenvolvimento, atingindo o nível de desenvolvimento, designado como nível potencial. Neste sentido, a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolver sozinho um problema, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou de um companheiro, chama-se Zona de Desenvolvimento Proximal. Portanto, segundo Vygostky, o brincar proporciona às crianças vivenciar diversas situações imaginárias, que permitem o seu desenvolvimento cognitivo e evoluções psíquicas, assim como permite interagir socialmente, o que contribui para a aquisição de conhecimento (Rolim, Guerra, & Tassigny, 2008). Ou seja, o brincar é concebido como um resultado de processos sociais (Kishimoto, 1994) dado que, as interações possibilitam a aquisição de novas aprendizagens por parte da criança face ao mundo que a rodeia, que por sua vez é notório durante o ato brincar (por exemplo, nas ações, expressões, valores, etc.). Portanto, o brincar potencia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Gaspar, 2010).

Segundo Silva et al. (2016) o brincar é caracterizado por ser “a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10). Contudo, como refere Ferland (2006), a criança enquanto está a brincar não tem como objetivo aprender e caso o mesmo ocorra é por mero “acidente”, pois ela “brinca para brincar” (p.42). No entanto, a criança ao brincar está automaticamente a adquirir vastas aprendizagens, nomeadamente, “está a desenvolver um «saber-fazer» e um «saber-ser»; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da vida” (Sarmiento et al., 2017, p.42).

O ato de brincar retrata a ação mais nobre da criança, que vai ao encontro das suas necessidades, interesses, motivações e preferências. Além disso, o brincar promove o desenvolvimento holístico da criança, é integrador, mobilizador e é um ato prazeroso, sendo um meio privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

“A perspetiva holística, que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar, estará também presente na abordagem das diferentes áreas de conteúdo. Ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o

contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências” (Silva et al., 2016, p.31).

Para Smith e Pellegrini (2013), o brincar traz diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças, sendo eles imediatos, a longo prazo ou ocorrerem ambos os casos. No entanto, ainda é debatido por vários autores o que brincar potência para o desenvolvimento e para a aquisição de aprendizagem.

“Brincar, brinquedos e brincadeira são temáticas que têm sido muito discutidas nos meios educacionais, pela sua relevância ao nível do desenvolvimento intelectual e emocional da criança” (Silva & Sarmiento, 2017, p.40).

A brincadeira caracteriza-se por ser o ato de brincar, é durante esta ação que a criança se desenvolve a vários níveis. Segundo a investigação baseada na teoria de Vygostky, refere que a relação entre o brincar e o desenvolvimento contribui para o desenvolvimento de competências metacognitivas, de autorregulação e processo sociocultural envolvido no brincar (Whitebread et al., 2012).

Brincar é um processo autoadaptativo, autodeterminado e autorregulador que potência para o desenvolvimento da criança, promovendo diversos benefícios relativamente a capacidade adaptativa (cognitiva, motora, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, socialização e aquisição de competências motoras, cognitivas e sociais (Neto, 2020).

Thomas e Harding (2011) mencionam que através do brincar a criança encontra estímulos, felicidade e bem-estar, o que estimula o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

O brincar proporciona à criança o seu bem-estar emocional e surge como uma forma natural que promove a aprendizagem. A criança ao brincar transmite o seu mundo ao adulto, pois através das suas brincadeiras esta espelha os seus sentimentos. Brincar é uma forma da criança expressar os seus sentimentos, sendo por isso a brincadeira a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita demonstrar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos (Ferland, 2006).

Como menciona Ferland (2006), “brincar é um admirável motor de desenvolvimento da criança” (p.42). O mesmo autor menciona que o brincar é uma atividade que promove a diversão e o prazer. Esta sensação está associada a certas características da própria brincadeira, tais como: a novidade, a incerteza e o desafio. Este desafio deverá ser encarado pela criança, como algo que é ultrapassável, pois caso isto não ocorra pode desencorajá-la ou tornar-se uma brincadeira aborrecida. É a novidade que a brincadeira traz que motiva e interessa a criança na atividade, promovendo prazer em superar o desafio.

De acordo com Brites (2020), nos primeiros anos de vida o brincar, assume um papel fundamental, uma vez que, estimula os sentidos da criança, permite que esta tenha consciência do seu corpo e promove a socialização (Brites, 2020).

O fenómeno de brincar permite que a criança adquira diversas aprendizagens, através de experiências em diferentes contextos. Brincar, é descobrir o meio envolvente, ou seja, durante a brincadeira a criança descobre e determina os limites do seu corpo, contacta com diversos objetos, com diferentes características e funcionamentos. Deste modo, a criança desenvolve diversas aptidões e atitudes, que poderá vir a utilizar no seu quotidiano. Através da brincadeira a criança prepara-se para a vida real (Ferland, 2006).

Brincar é uma “atividade que se perpetua de geração para geração, [onde] a criança aprende as regras, os costumes e os valores que regem o seu ambiente; em suma, descobre o mundo em que vive” (Ferland, 2006, p.42).

Segundo Ferland (2006), o brincar permite que a criança experimente um sentimento de controlo sobre o ambiente e as ações. Visto que, não são necessários métodos e regras para a realização de uma brincadeira, a criança tem liberdade para definir qual o tema, o início, o desenvolvimento e o fim da mesma, o que proporciona um sentimento de poder e controlo face a um mundo concebido para adultos, torna-se uma fonte de gratificação e permite a sua autoestima. Ao longo da brincadeira, esta vai proporcionando desafios à própria criança, para tal esta utiliza recursos pessoais para encontrar soluções, de modo a ultrapassar os problemas que vão surgindo, o que permite que a criança desenvolva a capacidade para a resolução de problemas, que

contribui também para o sentimento de controlo do ambiente, que poderá ser utilizado em diversas situações do seu quotidiano.

Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, em que as crianças são criativas e decidem o que é para elas a realidade, modificando-a e transformando-a consoante os seus interesses (Ferland, 2006).

Tal como refere Silva e Sarmento (2017), é através da atividade lúdica que a criança vivencia novas sensações, estabelece laços sociais, acede ao conhecimento, adquire aprendizagens e ultrapassa desafios. No entanto, para que estas aprendizagens sejam possíveis é necessário que a criança tome iniciativa, tenha oportunidade de gerir o seu tempo e escolha livremente.

Segundo Silva et al. (2016, p.31), a “perspetiva de continuidade entre brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo [...]”.

O brincar permite que as crianças tomem iniciativas, demonstrem os seus interesses, façam descobertas, expressem as suas opiniões, resolvam problemas, corram riscos, persistam na execução das tarefas, se tornem autónomos, colaborem com os outros, estabeleçam relações, desenvolvam a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender (Silva et al, 2016).

Ao brincar a criança estimula a sua inteligência, pois desenvolve a sua imaginação, criatividade, concentração e atenção para diversas situações do seu quotidiano (Sarmento et al., 2017).

No seguimento do que foi mencionado anteriormente, o brincar é uma atividade e um direito importante para o desenvolvimento da criança, em que o prazer está implícito, nomeadamente, na novidade, na incerteza e no desafio, que a brincadeira proporciona. Para além de sentir prazer, é necessário que a criança esteja envolvida e interessada em praticar uma determinada atividade, isto é, para que a atividade seja realmente lúdica. O brincar é, portanto, uma atividade livre e espontânea, que necessita

que haja sentido de humor, curiosidade, criatividade, ter vontade de arriscar e tomar iniciativa (Ferland, 2006).

### **1.3 Brincar livre e brincar estruturado**

Como mencionei anteriormente, ser curioso, espontâneo, criativo, ter iniciativa de arriscar e tomar decisões são características relativamente ao ato de brincar, que por sua vez, se caracteriza por ser uma atividade lúdica. Na educação de infância deparamo-nos com dois diferentes tipos de brincar - o brincar livre e o brincar estruturado, também designado por brincar orientado, no qual também podemos evidenciar estas características.

O brincar livre diz respeito às brincadeiras que partem da iniciativa das crianças, no qual envolvem o mínimo de intervenção adulta possível. Segundo Ferland (2006) “numa brincadeira livre, a criança decide sem indicações o que fazer com os objetos” (p.53).

Por outro lado, o brincar estruturado é a atividade dirigida pelo adulto, onde este controla e desenvolve uma determinada brincadeira, que tem por objetivo promover a aprendizagem de conteúdos (Williamson, 2016). Segundo Ferland (2006) caracteriza a brincadeira estruturada como uma “atividade lúdica é regida por regras precisas” (p.53). Segundo a mesma autora, esta refere que existem muitos jogos e materiais que determinam a ação da criança, uma vez que existe uma estruturação nas atividades que só permitem uma única possibilidade às crianças, dando-lhes pouca margem de escolha.

Já nas brincadeiras livres as crianças podem dar asas à sua imaginação, desenvolvendo a sua imaginação, criatividade e a sua fantasia. No brincar livre podemos ainda ressaltar alguns benefícios tais como: a resolução de problemas e negociação de conflitos, o autocontrolo, o crescimento sócio emocional, a persistência, resiliência e a colaboração. No entanto, o brincar estruturado também promove vários benefícios tais como: cooperação, trabalho de equipa, saber cumprir regras ou instruções, desenvolvimento de perceção e delinear uma estratégia (Ferland, 2006).

#### 1.4 O papel do/a educador/a de infância na promoção do brincar

Face ao que foi mencionado anteriormente, é fundamental que um/uma educador/a perceba a importância do brincar para o desenvolvimento, aprendizagem e crescimento harmonioso da criança. Deste modo, o adulto deverá estar atento aos interesses e necessidades das crianças, para que possa adequar o espaço e disponibilize os materiais necessários para que a criança desenvolva as suas brincadeiras

Como tal, cabe ao/a educador/a observar o brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, de modo que este conheça os seus interesses, as encoraja e lhes promova desafios ao longo das suas explorações e descobertas. Assim o/a educador/a planifica tendo em conta os seus interesses (Silva et al., 2016). Além disso, cabe ao/a educador/a proporcionar um ambiente educativo de qualidade, com materiais diversificados que estimulem a curiosidade e os interesses das crianças e lhes dê oportunidade de escolher como e com quem querem brincar (Silva et al., 2016). Para isso, é fundamental promover pedagogias participativas, onde se dê voz às crianças e estas tenham um papel ativo, de modo a perceber os seus interesses, onde a criança seja o foco da intencionalidade educativa. Deste modo, proceder à intencionalização educativa do brincar permite diminuir a marginalização e segregação desta atividade, bem como diminuir o fosso acerca do que significa a criança estar a brincar ou a aprender, e refletir nas oportunidades que são oferecidas, de modo que o brincar se alargue para projetos partilhados de aprendizagem. (Coelho & Vale, 2017).

Segundo Ferland (2006, p.64), “para favorecer a brincadeira numa criança o adulto deverá facultar-lhe uma certa margem para decidir a que e como quer brincar, deixar-lhe o controlo da brincadeira”, de forma que a brincadeira não perca o seu caráter lúdico.

Através de momentos que possibilitem atividades lúdicas, permite que as crianças enfrentem novos desafios, estimulem a sua criatividade, a curiosidade, o raciocínio e expressem os seus sentimentos. Durante estes momentos o/a educador/a poderá brincar com a criança, de modo a observar, registar e refletir acerca do bem-estar e implicação da criança.

Ao observar as crianças, o/a educador/a deve tirar notas, de modo a perceber os interesses e as necessidades das crianças. Assim poderá perceber os gostos das crianças,

os seus comportamentos e as suas brincadeiras, para posteriormente saber quando e como intervir.

O/A educador/a também poderá ser um mediador ou impulsionador da brincadeira, ou seja, existem autores como Ferland (2006), que defendem que enquanto a criança brinca o/a educador/a poderá questionar a criança, de modo que esta faça as suas descobertas, reflita e atribua sentido às vivências durante o ato de brincar. Já outros autores, defendem que os/as educadores/as não devem intrometer-se, uma vez que mesmo “bem-intencionado, questiona a criança, por vezes de forma intrusiva, procurando «ensinar algo», mas frequentemente resvalando para uma atitude pouco respeitadora do seu brincar” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p.50).

Deste modo, deve certificar-se que o mais importante é deixar a criança explorar, dando-lhe oportunidade de usufruir do espaço de se envolver com vastos materiais, que lhe permitam alcançar novas aprendizagens e lhe suscite interesse.

O adulto é, portanto, um indivíduo fundamental que dá sentido e significado às aprendizagens e às ações das crianças quando estão a brincar, fazendo com que estas se sintam um ser competente. Durante a brincadeira o/a educador/a pode envolver-se, desde que não corrija as suas brincadeiras, nem lhe dê indicações de como deve brincar, pois isso parte do imaginário de cada criança. Portanto, é importante deixar a criança brincar e explorar o mundo que a rodeia, para tal é necessário dar-lhe tempo e espaço.

“Para que a criança brinque, precisa de tempo, tempo livre que possa usar como pretender, para decidir a que quer brincar, como quer fazê-lo, em que se transformarão os blocos que tem em mãos, o que desenhará, o que a sua boneca ou os seus carrinhos desejam fazer. Resumindo, necessita de tempo para inventar a vida na sua brincadeira” (Ferland, 2006, p.58).

Consequentemente, cabe ao/ à educador/a gerir o espaço educativo, por isso o tempo e o espaço deverão ser refletidos, de forma a promover momentos para o brincar e para que exista uma intencionalidade por parte do/a educador/a.

Como menciona na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97), compete ao/à educador/a fazer a gestão do currículo. Ou seja, como é explícito nas OCEPE é o/a educador/a quem organiza o ambiente educativo, o grupo e o tempo, “esta organização

constitui 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. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece” (Silva et al., 2016, p. 24).

As atividades propostas deverão ser planeadas, aplicadas e desenvolvidas segundo objetivos pedagógicos e adequadas a cada criança, considerando-a como ser individual e único, dotada de características únicas e cujo processo e ritmo de aprendizagem é distinto das restantes crianças, devendo, por isso, ser respeitadas, de modo a sentirem-se apoiadas e motivadas para continuar a desenvolver as suas aprendizagens.

Segundo o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001), os educadores, além de serem responsáveis pelo planeamento, organização e avaliação do ambiente educativo, também têm a função de adequar e promover “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (Decreto-Lei nº 240/2001, Art.4º).

Como menciona Silva et al. (2016), os conceitos cuidar e educar estão intimamente relacionados, uma vez que na educação de infância é fundamental que o adulto responsável por um determinado grupo de crianças preste atenção às suas necessidades e aos seus interesses, assim como tenha em atenção aos níveis de bem-estar emocional e físico de cada criança, de forma a proporcionar um ambiente colhedor, onde cada criança se sinta bem consigo mesma e com os outros e se sinta valorizada e escutada.

Além disto, cabe aos educadores respeitar todas as crianças, enquanto indivíduos possuidores de características únicas, compreendendo o seu mundo fantasioso e imaginário, levando-as a descobrir mais acerca do mundo que as rodeia. Deste modo, é fundamental que o/a educador/a reconheça a importância do brincar, de modo a proporcionar momentos que permitam as crianças usufruírem dessa atividade, para que possam retirar aprendizagens através do prazer, da imaginação, da descoberta,

do sentido de grupo e de pares, do construir e destruir, pois só assim as crianças irão apropriar-se de novas descobertas e adquirir novas aprendizagens.

Portanto, o/a educador/a deve ser o mediador entre ele e a criança, a criança e o mundo e as crianças e os seus pares, bem como também é um facilitador de novas aprendizagens, através da organização do ambiente educativo e dos materiais que disponibiliza, proporcionando as condições adequadas para que as crianças possam brincar.

### **1.5 Materiais estruturados vs materiais não-estruturados**

A construção do currículo torna-se significativa através das interações, do envolvimento e da exploração de materiais e do espaço onde a criança se encontra. Como tal, cabe aos educadores organizar o ambiente educativo, tendo em conta as necessidades e interesses de todas as crianças, de modo a proporcionar um ambiente organizado e flexível, onde permita às crianças fazerem as suas próprias escolhas, ajudando-as a sentirem controlo do seu mundo imediato (Post & Hohmann, 2011). Como tal, deve-se ter em conta que os materiais pedagógicos e os recursos disponibilizados são fundamentais para promover o brincar e a aprendizagem e devem oferecer múltiplas oportunidades de exploração ativa (Scottish Government, 2010; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Segundo Silva et al. (2016), menciona que os materiais que os educadores disponibilizam devem ser baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético, valorizando, sempre que possível, a utilização de materiais reciclados ou naturais, uma vez que proporcionam inúmeras aprendizagens e incentivam a imaginação e a criatividade.

Atualmente evidenciamos que a nossa sociedade é bastante consumista, no que toca à aquisição de diversos brinquedos, que muitas das vezes nem os próprios adultos sabem quais as aprendizagens que as crianças poderão tirar dos mesmos. Silva e Sarmiento 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, p.43).

Segundo Almeida (2000), a criança quando está absorvida pelo brinquedo, não joga, não explora, não cria e não transparece concretamente o seu pensamento, nem os seus valores, pois torna-se dependente do verdadeiro brinquedo. A mesma autora refere ainda que quanto mais atraente ou sofisticado for o brinquedo, mais distante será o seu valor como objeto, que permite o ato de brincar.

Portanto, cabe aos educadores desenvolver contextos ricos, desafiantes e estimulantes, onde haja uma grande diversidade de materiais, que permita as crianças manipularem e desenvolverem novas aprendizagens através da descoberta. Post e Hohmann (2011) corroboram a mesma ideia, referindo que se deve dar ao dispor das crianças uma grande variedade de materiais versáteis, para estas explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), os materiais são importantes, uma vez que oferecerem uma diversidade de “oportunidades, [de modo a serem] responsivos às diferenças, às motivações [...] à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver” (p.17).

Os materiais podem dividir-se em: materiais estruturados e materiais não estruturados. Os materiais estruturados, possuem um sentido próprio, com características específicas. Já os materiais não estruturados não apresentam uma única forma de serem explorados. Segundo Botas (2008), os materiais não estruturados assumem-se 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” (p.27). Post e Hohmann (2011) comprovam a ideia anterior e referem que os materiais não estruturados são “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” (p. 115), o que permite desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças. Os materiais não estruturados são objetos simples do nosso dia-a-dia que podem adquirir vastas funções, proporcionando uma infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação (Goldschmied & Jackson, 2006).

Contudo, ambos os materiais devem fazer parte do quotidiano das crianças, uma vez que permitem a compreensão do meio envolvente, através da manipulação e exploração; oferecem possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento; e estimulam a criatividade e a imaginação.

Tendo em conta as perspetivas mencionadas, o conceito material não estruturado assume várias denominações por diversos autores, nomeadamente: materiais de fim aberto ou reutilizáveis, peças soltas ou *loose parts* (como é conhecido pela literatura inglesa/americana). No entanto, todos estes termos referem-se ao mesmo género de materiais. Contudo, ao longo deste relatório irei utilizar a designação de materiais não estruturados.

Para Ferland (2006), os materiais não estruturados também assumem a designação de materiais polivalentes, onde a criança assume “uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar” (p.124).

Hoje em dia evidenciamos que muitos ambientes são previamente planeados e estruturados por adultos, contudo, isso faz com que as crianças não sejam criativas e pensem por si mesmas (England, 2019). Portanto, é fundamental dar ao dispor estes materiais às crianças, dado que estes trazem diversos benefícios para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente, permite-lhes explorá-los a partir dos seus diversos sentidos e recriar brincadeiras, desenvolvendo a sua criatividade.

O brincar com materiais não estruturados consiste numa constante mudança e reinvenção dos objetos, o que potencia o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens nas crianças. Segundo vários autores, brincar com materiais não estruturados permite que as crianças experienciem possibilidades ilimitadas para exploração, experimentação e interações criativas e imaginativas, o que permite experiências lúdicas significativas de elevada qualidade, onde as crianças são mais ativas, têm liberdade de se envolver, explorar, manusear, experimentar, manipular, mover, atribuir significados e combinar diferentes objetos no momento da brincadeira (Casey & Robertson, 2016; McClintic, 2014; Stroobants, 2020).

Stroobants (2020) acrescenta que crianças que brincam com materiais não estruturados praticam a independência, a responsabilidade, a autorregulação e a cooperação. Além disso, a utilização destes materiais desperta valores relacionados com a educação ambiental (Zabalza, 1998).

Para Silveira (2018), o contacto desde cedo com materiais não estruturados “provoca desafios cognitivos, sociais e emocionais nestes sujeitos de modo a promover o desenvolvimento pleno das suas potencialidades”. (p.4) Através da exploração destes materiais as crianças estimulam a sua capacidade de imaginação, concentração e criatividade (Silva et al., 2016).

Apesar de não existir uma especificidade para a exploração deste tipo de materiais, os educadores devem proporcionar momentos significativos com os mesmos, para tal, devem disponibilizar materiais não estruturados de forma organizada, simples e atrativa, tornando-os acessíveis e disponíveis, de forma a captar o interesse e o desejo das crianças os manipularem e explorarem, decidirem o que pretendem fazer com eles, assim como dar tempo para que tudo isto aconteça. Ao deixar ao dispor este género de materiais permite que as crianças encontrem objetos adequados aos seus interesses e aos seus desejos e que satisfaçam a sua curiosidade (Stroobants, 2020).

## **CAPÍTULO 2. IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Neste segundo capítulo é abordada a importância de brincar no espaço exterior, assim como, menciono quais as estratégias que permitem envolver as crianças com a natureza ou o espaço exterior.

### **2.1 Importância de brincar no exterior**

Brincar é um direito intrínseco a todas as crianças, que proporciona o seu bem-estar, permite que a criança descubra o mundo que a rodeia, adquira novas aprendizagens e se desenvolva.

Na educação de infância, tanto o espaço interior, como o espaço exterior oferecem vastas aprendizagens e benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Contudo, muitas das vezes o exterior é colocado para segundo plano e dão maior ênfase ao aprendizado dentro de espaços fechados. É importante realçar que não devemos ver o exterior e o interior, como duas áreas, com distintas finalidades. Ou seja, não devemos definir que existe uma área direcionada à aprendizagem e outra ao lazer, mas sim ver ambas as áreas, como um espaço potencializador de aprendizagem (Bilton, 2010).

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o espaço exterior é um espaço educativo, que também permite desenvolver vastas potencialidades, sendo por isso um prolongamento do espaço interior. Os espaços exteriores potenciam diversas competências e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do/a educador/a, tal como ocorre no espaço interior (Silva et al., 2016).

As crianças aprendem através de componentes formais e informais, por exemplo, através de brincadeiras, atividades do dia-a-dia, de interação social e ocasiões de cuidado (Aasen & Waters, 2006, mencionados por Bilton, 2010). Nomeadamente, ao brincar a criança desenvolve conhecimento abrangente a diversas áreas do saber e percebe o seu corpo, as suas aptidões e a sua relação para com os outros.

Durante a infância, as experiências que promovem o contacto com a natureza são muito significativas para as crianças e são muito importantes para o seu desenvolvimento a vários níveis: social, físico, emocional e cognitivo.

No entanto, como menciona Neto (2000), “o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planeado, uniformizado” (p.1). Atualmente, as crianças passam muito tempo em espaços fechados do que na rua, a brincar ao livre.

Segundo Neto (2020), a diminuição do brincar ao ar livre e na natureza deve-se a alterações nos estilos de vida familiar (alteração habitacional para prédios, que não contém espaços exteriores, que promovam o ato de brincar pelas crianças); inadequada construção urbana (que não se ajusta às necessidades das crianças, uma vez que, não promove espaços acessíveis para as crianças circularem e contactarem com a natureza); reduzida autonomia de mobilidade (espaços inadequados à circulação e inseguros); acréscimo de discrepâncias sociais (disparidade face ao estatuto social); acréscimo dos índices de utilização de recursos tecnológicos (aumento do tempo em frente ecrãs e dependente de mecanismo digitais); aumento da violência e insegurança (aparecimento de atritos sociais e emocionais e atitudes negativas); inexistência de políticas de preservação do meio natural (menor contacto com os espaços, diminuição dos espaços naturais, aumento de incêndios e poluição) e aumento de políticas educacionais reguladas e organizadas (diminuição de cidadania ativa e escolarização precoce na infância).

De acordo com Neto (2000), a diminuição do tempo de brincadeira no espaço exterior traz consequências, como por exemplo, a diminuição da autonomia das crianças e implicações graves no desenvolvimento motor e emocional.

As crianças ao não terem oportunidade de experienciar situações com o contacto com a natureza ou o exterior com outras crianças, impede que estas possam brincar com materiais naturais (solo, água, folhas, entre outros), criem jogos e tenham aventuras a partir do jogo espontâneo, o que origina uma menor capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias.

Segundo Bilton (2010), precisamos que as crianças contactem mais com a natureza e com espaços ao ar livre, de forma a proporcionar o contacto com o ar puro, o sol e a luz do dia. Ao promovermos o contacto das crianças com a natureza permitimos que estas sejam mais ativas e permaneçam saudáveis.

Erickson e Ernest (2011) indicam como vários investigadores se têm debruçado sobre os benefícios que o brincar no exterior oferece às crianças, nomeadamente,

referem que o brincar ao ar livre contribuiu para que a criança se desenvolva, adquira habilidades motoras e habilidades sociais.

Brincar no exterior promove diversos benefícios, tais como: previne doenças crónicas; previne futuros comportamentos de risco (consumo de álcool ou drogas); promove o desenvolvimento da dimensão neurológica e psicomotora; promove o equilíbrio dos níveis de vitamina D; possibilita a criatividade, autoconfiança, cooperação social, capacidade de iniciativa, resolução de problemas e tomada de decisão; permite o bem-estar da criança, a redução de níveis de estresse e tristeza, melhora as funções cognitivas; desenvolve capacidades visuais; desenvolve capacidade para adquirir futuras aprendizagens; promove o envolvimento familiar e promove a aquisição de valor éticos (humildade, empatia, cooperação, sensibilidade artística e sentido de pertença) (Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza, 2019, referido por, Neto, 2020).

O brincar no exterior permite o confronto com situações desafiantes através do brincar arriscado, que permite que as crianças testem os seus limites e enfrentem desafios. Por sua vez, o risco no ato de brincar promove a aquisição de diversas competências nas crianças, tais como: gerir e avaliar o risco, resolução de problemas, confiança, segurança, autoestima e autonomia. Segundo Bilton, Bento & Dias (2017) mencionado por Waite (2011), “a vivência de situações de risco e aventura conduz à expansão de barreiras (físicas, cognitivas, emocionais), num ambiente controlado e de suporte, em que a possibilidade de errar é prevista e aceite” (p.71). Ou seja, é fundamental criar espaços onde as crianças explorem por si próprias e testem os seus limites, contudo isto “não invalida o valor do papel do adulto nas situações de desafio, seja como observador ou participante ativo” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p.69). Pois cabe ao adulto criar espaços onde promova experiências de risco controlado, pois quando o risco é excessivo pode constituir um fator de perigo nas crianças.

O espaço exterior pode ainda potencializar o desenvolvimento a nível social, onde as crianças estabelecem relações umas com as outras ou com adultos, permitindo que estas se envolvam na negociação de problemas, estabeleçam cooperação entre pares, partilhem conhecimentos, comuniquem e criem as suas próprias regras. Tal como referem Bilton, Bento e Dias (2017), “através de experiências significativas e frequentes vivenciadas com os outros, as crianças aprendem a apreciar a companhia dos pares,

desenvolvendo-se um sentido de companheirismo, essencial para a promoção de uma autoestima positiva e competências sociais” (p.103).

Hewes (2006) refere que brincar no exterior têm um impacto positivo no bem-estar físico e psicológico da criança. Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais através do contacto com vários elementos da natureza (por exemplo, ao brincar com água e areia promove o desenvolvimento da lógica matemática, pensamento, raciocínio científico e problema cognitivo); tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo e barulhento (através de brincadeiras que promovem o seu desenvolvimento social e de autorregulação emocional); o toque (potencia a criatividade e flexibilidade do pensamento) e o brincar ao faz de conta (desenvolve a comunicação, definir quem faz o quê e solucionar problemas sociais).

Segundo um estudo realizado na Escandinávia, revela como crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, ao brincarem no exterior são mais criativas nas suas brincadeiras e atividades lúdicas, tem menor probabilidade de apanhar doenças, são menos sedentárias e revelam melhorias no desenvolvimento motor e cognitivo (Fjørtoft, 2001). Cabe aos profissionais de educação tirar partido do espaço e saber organizá-lo, introduzindo materiais e equipamentos, que promovam a criatividade e imaginação das crianças, de forma que estas possam brincar livremente. Segundo Williams (2008), a diversidade e qualidade dos materiais naturais potência as aprendizagens das crianças, nomeadamente, permite que estas sintam diversas texturas, tamanhos e formas.

Em suma, o exterior assume-se como um espaço que promove vastas potencialidades, oportunidades e experiências. Nomeadamente, este promove o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento da criança. Através do contacto com a natureza, as crianças podem usufruir de materiais naturais e criar brincadeiras que vão ao encontro das suas necessidades e interesses. Ao explorarem e brincarem livremente no exterior, permite que as crianças superem desafios, problemas e confrontem com o risco. Este espaço, atualmente, ainda é pouco valorizado, no entanto face a todos os benefícios mencionados anteriormente, penso que os profissionais de educação devam valorizar o espaço e repensar o processo de ensino aprendizagem.

## 2.2 Como envolver as crianças com a natureza e o espaço exterior

“Necessitamos de crianças com possibilidades de viver experiências através de um corpo ativo e a brincar ao ar livre e na Natureza, para que as aprendizagens possam ser interiorizadas de modo conveniente” (Neto, 2020, p.159).

Atualmente, evidenciamos que surgiram mudanças em torno das brincadeiras infantis devido *“changes in technology, family, and schooling; as excessive cyber play and parental concerns for safety confine children to sedentary indoor activity”* (Frost, 2012, referido por Skar, Gundersen & Brien, 2016, p.3). Face a estas mudanças evidenciamos que as crianças têm vindo a contactar menos com a natureza e estão mais envolvidas em espaços fechados voltadas para aprendizagens de conteúdos escolarizados, através de atividades organizadas por adultos.

Para colmatar esta situação foram criados programas destinados à brincadeira, à descoberta e ao envolvimento das crianças para com os espaços exteriores, nomeadamente, voltadas para o contacto com a natureza.

“As primeiras experiências pedagógicas de escolas ao ar livre ou na Natureza apareceram na Dinamarca na década de 1950, e desde essa altura disseminaram-se pela maioria dos países escandinavos com criação das Escolas da Floresta (*Forest Schools*)” (Neto, 2020, p.161).

É fundamental que as crianças brinquem ao ar livre com autonomia e liberdade, pois, desse modo permite que estas explorem, possuam autoconfiança, confrontem com o risco, tenham capacidade de adaptação a vários níveis, tais como: motor, cognitivo, emocional e social (Neto, 2020).

As crianças ao brincarem livremente, permite que estas sejam criativas e imaginárias ao ponto de conseguirem criar as suas próprias atividades, sem que estas estejam numa sala onde as regras sejam impostas por adultos (Maynard, Waters & Clement, 2013, mencionados por Skar, Gundersen & Brien, 2016). Além disso, ao dar espaço para que as crianças brinquem livremente permite que estas façam escolhas pessoais, estabeleçam as regras de ação consoante o contexto e tenham liberdade de

escolha acerca da atividade que pretendem executar, nomeadamente, definem se a dinâmica é individual ou coletiva, a duração, o nível de intensidade lúdica, entre outras.

Ao brincarem as crianças exploram o meio envolvente e familiarizam-se com o mesmo, possibilitando que estas estabeleçam diversas interações, através de um processo dinâmico, criativo, interpretativo, explorativo, onde criam vários significados.

*“The natural world is more controlled by the weather, season and temperature than by the human hand, and this means that the learning potential is both broader and deeper because it has not been limited by one or more person’s ideas or ethos relating to the process of education” (Thomas & Harding, 2011).*

A natureza é deste modo um espaço que promove brincadeiras que não sejam orientadas, controladas, padronizadas ou planeadas, mas sim dá espaço para que as crianças criem múltiplas formas de brincar e explorar.

Cabe aos educadores/as de infância promover experiências positivas no exterior ou na natureza, como por exemplo, promover a observação da natureza, realizar passeios, entre outros. Segundo Williams (2008, p.23) *“to provide meaningful outdoor experiences, teachers should plan and organize ahead and schedule enough time into the day to allow for smooth transitions between activities”*.

**CAPÍTULO 3. ABORDAGEM ACERCA DA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL E DO  
SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS (SAC)**

No terceiro capítulo menciono no que consiste a educação experiencial, nomeadamente faço referência ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), uma vez que foi um dos instrumentos de avaliação ao qual recorri e me baseei para avaliar os níveis de bem-estar e implicação das crianças.

### 3.1 Educação experiencial

Em maio de 1976, em Flandres na Bélgica, reuniram-se durante diversas sessões 12 professores do pré-escolar, com o objetivo de refletir criticamente sobre as práticas. Esta abordagem foi inspirada no trabalho de Carl Rogers, onde a principal intenção era descrever o que significava para a criança as vivências e a pertença a um determinado grupo. As observações relativamente às experiências das crianças mostraram oportunidades perdidas e condições inadequadas. Após refletirem, o grupo pretendeu solucionar as falhas detetadas, por isso, de forma gradual afastaram-se das práticas vigentes da época e deram origem a um novo modelo educacional: educação experiencial, também designada como abordagem experiencial (Laevers, 2014).

A educação experiencial caracteriza-se por ser uma abordagem educativa que presta uma verdadeira postura de atenção, respeito e confiança na criança, tendo em conta o seu vivido e as suas experiências, daí protagoniza-se como uma atitude experiencial (Portugal & Laevers, 2018). Com base na educação experiencial, o/a educador/a tem em conta as experiências das crianças e tem em consideração os seus interesses e as suas necessidades.

Ao longo deste processo evidenciam-se duas dimensões, que ganharam destaque na comunidade científica e profissional, nomeadamente: a implicação e o bem-estar emocional. Sempre que estas dimensões apresentam um nível elevado são considerados um bom indicador, em que revelam que o nível de desenvolvimento da criança está em boas condições, o que permite dar um *feedback* ao/à educador/a, nomeadamente, permite perceber se o contexto está adequado, uma vez que este influencia o processo e os resultados das crianças. Contrariamente, caso uma criança apresente níveis de implicação ou bem-estar baixos, o educador deverá intervir no contexto educativo (Portugal & Laevers, 2018).

O esquema abaixo representa a descrição da dinâmica que fundamenta a abordagem experiencial (Imagem 1).



*Imagem 1 Esquema do templo (Adaptado de Portugal e Laevers, 2018)*

O esquema anterior tem como base do templo a atitude experiencial, como referido anteriormente, ligada à atenção da experiência interna e das necessidades e interesses das crianças, sendo, portanto, o alicerce de todo o processo. Seguidamente, na vertical encontram-se os seguintes pilares: sensibilidade, autonomia e estimulação. Começando pelo pilar da sensibilidade (ou diálogo experiencial), está relacionado com as relações autênticas com as crianças, baseadas em princípios de aceitação, autenticidade e empatia, já o diálogo experiencial consiste em estabelecer uma comunicação onde o outro se sinta escutado, compreendido e aceite, o que permite à criança ser autêntica, onde conheça os seus limites e adquira confiança para o desenvolvimento das suas iniciativas e explorações. O pilar autonomia (ou livre iniciativa) diz respeito à necessidade de estimular a autonomia das crianças, enquadrando um conjunto de regras, limites (estruturados, conhecidos e explícitos) e acordos, que permitem o desenrolar de atividades e o máximo de liberdade para cada criança. O último pilar designado por estimulação (ou enriquecimento), está relacionado com a disposição de materiais desafiantes que favorecem a exploração ativa da criança e permitem satisfazer os seus interesses e as suas necessidades, bem como do coletivo,

neste processo destacam-se ainda as interações que se estabelecem, diálogos, partilhas e desafios, que são encarados como elementos de enriquecimento do contexto. A base está unida a estes pilares, que conseqüentemente se encontram unidos a uma “trave-mestra” onde se encontra os conceitos: “implicação” e “bem-estar emocional”, já no topo do templo encontra-se a emancipação e o desenvolvimento pessoal e social (Portugal & Laevers, 2018).

O esquema do templo descreve a dinâmica conceptual que fundamenta a abordagem experiencial, permitindo ao/à educador/a intervir de forma lúcida, para que as suas crianças atinjam níveis elevados de bem-estar e implicação. O SAC vai ao encontro deste enquadramento concetual e procura efetúá-lo nas práticas pedagógicas, devido ao seu foco na implicação e no bem-estar das crianças, pois permite perceber quais são as crianças em risco e intervir com vista a garantir que todas elas tenham boas condições e as ferramentas necessárias para acederem ao máximo do seu desenvolvimento.

Em suma, a abordagem experiencial assume-se também como uma abordagem inclusiva uma vez que presta atenção à diversidade e diferenciação curricular.

### **3.2 Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)**

Em Portugal, apesar do enquadramento normativo existente, muitos profissionais de educação mencionam que a avaliação em educação pré-escolar é complexa e subjetiva, devido a falta de tempo, de recursos e desconhecimento da utilização dos recursos adequados de observação, registo e avaliação (Portugal, 2012).

Face à dificuldade existente em avaliar em educação pré-escolar em Portugal, o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, criou um projeto com o objetivo de elaborar um instrumento para apoiar a prática pedagógica, facilitando a relação entre a observação, a avaliação e o aprimoramento curricular, procurando promover uma avaliação adequada e dinâmica (Portugal, 2012).

Assim surgiu o SAC, que segundo Laevers et al. (1997) mencionado por Portugal e Laevers (2018), é um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura articular a relação entre as práticas de avaliação e a construção curricular, procurando dar a

melhor resposta a cada criança individualmente e no coletivo, encontrando as melhores respostas face às necessidades de cada criança.

Este instrumento de avaliação ao longo do tempo foi alvo de melhorias e foi adaptado às características da educação portuguesa integrando assim a cultura e as Orientações Curriculares para a Educação em Portugal (OCEPE), a participação da criança na avaliação e no desenvolvimento do currículo; e indicadores de qualidade do contexto, dos processos vivenciados pelas crianças (níveis de bem-estar e envolvimento) e do desenvolvimento de competências (Portugal, 2012; Portugal & Laevers, 2018).

O SAC tem em consideração as características do ambiente educativo da sala (oferta educativa, espaço para iniciativa, organização, clima de grupo, estilo do adulto), os níveis de implicação e bem-estar e as aprendizagens e desenvolvimentos. A utilização correta deste instrumento permite que os/as educadores/as tenham uma visão mais clara relativamente ao funcionamento do grupo de crianças; perceber quais delas suscitam apoio adicional ou atenção diferenciada e quais os aspetos que requerem alguma intervenção (Portugal 2012; Portugal & Laevers, 2018).

O SAC é realizado através de ciclos contínuos de observação, reflexão e ação, face a um determinado conjunto de instrumentos de recolha de dados, que orienta o/a educador/a no planeamento de ações que permitem a resolução de problemas e aumentam a qualidade educativa de cada criança e do grupo, conduzindo à avaliação dos resultados das ações em termos dos níveis de bem-estar e implicação, assim como das aprendizagens alcançadas pelas crianças. Este processo de avaliação começa com a observação, caracterização do contexto e do grupo, seguido por uma análise e reflexão do contexto educativo e do grupo de crianças, assim como de cada criança; de seguida estabelecem-se os objetivos e iniciativas para o contexto educativo, para o grupo e para cada criança, sendo, portanto, este processo de avaliação contínuo e cíclico (Portugal & Laevers, 2018). Segundo Portugal e Laevers (2018), o SAC

“pretende ajudar os educadores na gestão da tarefa complexa que é a avaliação e gestão do desenvolvimento curricular, numa progressão coerente, respondendo bem a todas as crianças, e permitindo a construção de uma cultura e linguagem comuns entre os profissionais de educação de infância” (p.9).

Em suma, o SAC consiste numa prática de avaliação alternativa e adequada, que permite melhor conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças (Portugal, 2012).

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO 4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

A realização da minha investigação decorreu no final do estágio curricular no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I, no 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar em Educação.

Neste quarto capítulo é apresentada uma breve caracterização da instituição e do grupo de crianças. No final, apresento a organização do ambiente educativo, nomeadamente da sala de atividades, onde refiro como está organizado o espaço e o tempo.

#### **4.1 Caracterização da instituição**

O estágio em Educação Pré-Escolar, onde foi desenvolvido o presente estudo, sucedeu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), numa zona urbana da cidade de Coimbra. As IPSS em geral são “constituídas, sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico” (Decreto-Lei n.º 119/83, Art. 1.º).

Esta instituição é subdividida por dois imóveis e integra valências de Creche e Jardim de Infância (JI), aceitando crianças desde os 4 meses aos 6 anos de idade, ou a idade de ingressarem no 1.º CEB.

Relativamente ao modelo educativo, a instituição rege-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo foi desenvolvido opondo-se às conceções da Escola Nova.

Segundo Brasil (2018), este modelo baseia-se em vários princípios que promovem práticas democráticas, éticas, participativas e de cooperação. Visa a autonomia das crianças, que por sua vez pretende promover a sua criatividade e dever democrático. A educadora e as crianças fazem a gestão do currículo cooperadamente, através de reuniões de planeamento e avaliação.

Segundo Cruz et al. (2015, p.36), o modelo do MEM é um modelo sociocêntrico, que se centra no grupo e na comunidade de aprendizagem, como um meio onde todos ensinam e todos aprendem.

Além disto, a instituição tem como principais objetivos: dar resposta face às necessidades dos utentes e das famílias; proporcionar o bem-estar e segurança às crianças; estabelecer formações às funcionárias; promover o desenvolvimento da criança de modo equilibrado, promovendo a sua integração na sociedade, como um indivíduo autónomo, livre e solidário e propagar junto da comunidade, atividades realizadas pela instituição (Projeto Educativo, 2020).

#### **4.1.1 Organização do espaço interior e exterior**

O edifício onde se procedeu o presente estudo está distribuído por dois pisos, que por sua vez contêm quatro salas de Creche (berçário, sala de 1 ano, sala de transição de 1 aos 2 anos e a sala de 2 anos) e duas salas de Jardim de Infância, nomeadamente, é onde se encontrava a sala verde, dos/as meninos/as de 4 anos, onde desenvolvi o meu estágio e o presente estudo.

Assim como o espaço interior, “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p.27).

Nesta instituição existe espaço exterior em ambos os edifícios. Contudo, o espaço exterior que pude observar e onde pude entrevir, caracterizava-se por ser um local com uma dimensão reduzida, que dispunha de alguns equipamentos, tais como: um escorrega, seis pneus pintados, legos de plástico, oito triciclos, duas bolas e uma casinha, na qual as crianças podem criar diversas brincadeiras. Nele existe também duas árvores, toldos para proteger as crianças do sol e uma varanda.

Este espaço é bastante importante pois permite desenvolver vastas atividades que partam da iniciativa da criança, pois “ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p. 27).

Cabe ao educador tirar partido deste espaço e organizá-lo, introduzindo materiais e equipamentos que promovam a criatividade e imaginação das crianças (Silva et al., 2016), de forma que estas possam brincar livremente e adquirir novas aprendizagens. Como tal, os recursos e materiais disponibilizados devem proporcionar

uma vasta diversidade de experiências de exploração e atividade física (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995).

Contudo, esta preocupação não foi notória durante a ação pedagógica, uma vez que este espaço não possuía intencionalidade educativa. Este espaço possuía pouca variedade de materiais, sendo que os materiais que disponibilizava eram apenas materiais estruturados, insuficientes para o número de crianças que abrangia a instituição, o que por vezes originava conflitos entre as mesmas. Apesar da falta de apetrechamento de materiais, as crianças sozinhas ou em grupos brincavam ao faz de conta ou a outros jogos que inventavam ou recriavam. Além disso, o espaço exterior desta instituição continha pouca vegetação e impossibilita que as crianças tivessem contacto com a natureza e com materiais naturais (como por exemplo: plantas, paus, areia, terra, água, etc.).

É ainda de ressaltar que crianças utilizavam o espaço exterior durante a componente letiva e não letiva, sempre que as condições meteorológicas o permitissem. Caso estivesse a chover estas ficavam na sala, porque não tinham galochas ou capas impermeáveis, o que as deixava desanimadas. Contudo, apesar destas condicionantes evidenciei que este espaço originava bastante entusiasmo e interesse por parte das crianças.

#### **4.2 Caracterização do grupo**

O grupo de crianças onde decorreu o meu estágio, era constituído por um grupo de 24 crianças, sendo que duas crianças saíram da instituição, porque foram viver para outro país. Deste modo, o grupo passou a conter 22 crianças, composto por 9 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade.

Neste grupo existem fatores diferenciadores, tais como: o sexo, as idades, as nacionalidades, a cultura e características pessoais. Contudo, tanto eu, como a educadora cooperante estabelecíamos uma boa relação com todas as crianças, de forma a incluí-las no grupo e promover relações da criança para com os outros. A inclusão das crianças “implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p.10).

Por sua vez, o grupo caracterizava-se por ser heterogéneo ao nível do desenvolvimento, das competências e dos interesses, o que revelava ser um benefício, pois como afirma Silva et al. (2016), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 26). Deste modo, passo a mencionar algumas características relativamente ao grupo de crianças.

Em relação ao nível de desenvolvimento, existiam crianças mais desenvolvidas do que outras, uma vez que cada criança apresenta características próprias que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao nível do domínio da linguagem existiam crianças com a fala desenvolvida e sem dificuldades de pronuncia, enquanto outras apresentavam dificuldades, e nesse sentido eram acompanhadas por terapeutas de fala.

Relativamente à postura das crianças, pode observar que estas ao circularem pelo espaço e ao comunicarem entre si e com adultos, demonstravam estar à vontade, possuíam energia e vitalidade. Além disso, este grupo evidenciava estabilidade emocional, satisfação e à vontade no ambiente educativo, estabelecendo relações positivas com os adultos e com as restantes crianças.

No que diz respeito à relação com o adulto as crianças nutriam companheirismo, confiança, afetividade, respeito e sentiam-se seguras.

Este grupo caracteriza-se por ser muito participativo, colaborativo e observador, onde as crianças são interessadas, empenhadas e autónomas na realização das tarefas. É de referir ainda que este grupo era capaz de manifestar as suas preferências, de decidir e escolher qual a brincadeira que mais lhe interessa ou suscita interesse.

As crianças demonstravam bastante interesse em brincar na área do faz de conta (onde desempenhavam papéis e atividades realizadas pelos adultos, estimulando a sua imaginação e criatividade), na área dos jogos de mesa (onde faziam criações diversificadas com legos e outro tipo de materiais), área da modelagem (revelavam interesse em manusear as plasticina, onde produziam diversas produções artísticas), área do desenho e área da pintura (onde muitas vezes desenhavam os seus familiares e produziam representações de si próprios).

Por fim, também foi notório o interesse das crianças por brincar no espaço exterior da instituição, onde brincavam ao faz de conta, andavam de triciclo e gostavam de ir para o escorrega.

#### **4.3 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” (Silva et al., 2016, p.23).

No que concerne à organização da sala onde realizei o meu estágio, esta caracteriza-se por ser um espaço amplo, acolhedor, tranquilo, seguro, confortável, com boa iluminação (fonte de luz natural) e está organizada por áreas diferenciadas, com materiais estruturados e alguns materiais não estruturados que estimulam a aprendizagem das crianças. As áreas estão bem definidas e possuem limite máximo de crianças, estas encontram-se distribuídas em torno da grande mesa de grupo, também designada por área polivalente (Anexo 2.1), sendo estas: “Biblioteca/Centro de recursos” (Anexo 2.2); “Oficina de escrita” (Anexo 2.3); “Modelagem” (Anexo 2.4); “Desenho” (Anexo 2.4); “Recorte/colagem” (Anexo 2.4); “Pintura” (Anexo 2.5); “Matemática” (Anexo 2.6); “Faz de conta” (Anexo 2.7); “Jogos de mesa” (Anexo 2.8) e o “Laboratório de ciências” (Anexo 2.9).

A organização da sala tem um papel fundamental na qualidade da Educação Pré-Escolar, na medida em que o “tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p.26).

É de frisar que cada uma das áreas da sala possuía intencionalidade educativa, e estava organizada de modo a potenciar aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. As diferentes áreas têm funções e finalidades educativas específicas, nomeadamente a área polivalente, no centro da sala, serve de suporte para atividades individuais ou de grupos e, é onde são realizadas as reuniões (da manhã e de conselho),

onde se conversa e planifica o trabalho a desenvolver preenchendo os instrumentos de regulação do grupo. A biblioteca é composta por livros variados (histórias, enciclopédias, revistas) que permitem momentos de lazer ou pesquisa. Na oficina de escrita e reprodução existem canetas, lápis, cartões com os nomes das crianças, letras de papel que possibilitam que as crianças realizem autonomamente as suas tentativas de escrita, procurem e copiem letras e palavras. As áreas destinadas à modelagem, desenho e recorte e colagem, assim como a área da pintura contém diversos materiais para desenhar, cortar, colar modelar, pintar com tintas no cavalete, ou com anilinas que permitem desenvolver a motricidade fina e diferentes técnicas de expressão. A área da matemática permite que as crianças desenvolvam noções matemáticas e o raciocínio lógico, como por exemplo, permite que identifiquem quantidades a partir da contagem de objetos e associem a um determinado algarismo, resolvam problemas, identifiquem formas geométricas, comparem objetos, ordenem objetos, etc. A área do faz de conta permite recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos atribuindo-lhes diversos significados. Já a área destina aos jogos de mesa possibilita situações de jogo diversas, desde puzzles, jogos de encaixe, carros, pistas a outros jogos que permitem desenvolver a criatividade e fazer-de-conta como legos, blocos e bonecos. Por fim, o laboratório de ciências contém diversos materiais que estimulam a curiosidade, permite que as crianças possam observar animais ou plantas, desenvolvem o raciocínio lógico matemático, permitem a realização de experiências, nomeadamente, proporciona atividades de medições e de pesagens (com medidas de capacidade, balanças, etc.) e contém um mapa do tempo para o registo das variações climáticas.

No início de cada ano letivo a educadora apresenta os vastos materiais que compõem a sala, nomeadamente, constrói inventários, que se encontram afixados nas várias áreas da sala. Os inventários são construídos pela educadora com as crianças e servem para que as estas compreendam quais são os materiais disponíveis em cada área, bem como percebam o que podem fazer com os mesmos, o que os permite tomar decisões e pensar sobre os seus próprios projetos ((Hohmann, Banet, & Weikart, 1995).

Além disso, ao longo do ano a educadora vai substituindo alguns dos materiais e acrescentando novos materiais, diversificados, seguros, acessíveis e adequados às

necessidades, interesses, curiosidades das crianças, assim como tem em conta o nível de desenvolvimento onde cada criança do grupo se encontra.

O cuidado e a higiene dos materiais é uma constante na sala de atividades, inculcando nas crianças o sentido de responsabilidade e respeito pelos materiais. Nas tarefas da sala são contempladas tarefas de gestão e limpeza dos materiais, tais como, limpeza das mesas e dos pincéis.

Apesar da sala conter diversas áreas bem equipadas com brinquedos e materiais, esta não tinha as melhores condições arquitetónicas, uma vez que apresentava algumas anomalias, nomeadamente, existiam fendas no teto da sala junto a uma janela, o que danificava os trabalhos expostos nas paredes.

No entanto, o ambiente da sala era agradável e bastante estimulante. Os fios pendurados na sala e as paredes da sala serviam de expositores permanentes dos trabalhos realizados pelas crianças.

Em relação à distribuição do tempo educativo este é baseado no modelo utilizado pela instituição, nomeadamente, o Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Niza (2013), a organização do dia assenta em nove momentos distintos, nomeadamente: o acolhimento, a planificação em conselho, as atividades e projetos, a pausa, as comunicações (de aprendizagens feitas), o almoço, as atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado), a atividade cultural coletiva e, finalmente, o balanço em conselho.

A organização do tempo da sala verde é gerida de forma estruturada e flexível, existindo uma rotina diária planeada pela educadora juntamente com as crianças, onde durante todas as sextas-feiras, as crianças em diálogo com a educadora, elaboram um diário onde fazem um balanço da semana (onde referem o que fizeram e o que não fizeram e mencionam o que gostaram e não gostaram), assim como referem o que gostavam de fazer na semana seguinte, de modo a atender às preferências, aos interesses, às curiosidades e ao bem-estar das crianças.

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e

porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p.27).

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. Por sua vez, a rotina favorece uma estabilização que, “proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 2013, p.157).

Segundo Guedes (2011), “a organização do tempo pressupõe uma agenda semanal participada pelas crianças em que os diversos momentos da semana estão bem definidos, permitindo-lhes gerir de forma ativa os diversos momentos de aprendizagem” (p.5).

Por conseguinte, ao longo do período de estágio constatei que as crianças estavam familiarizadas com a rotina, contudo esta não era estática. Pois, caso surgissem ocorrências significativas esta era alterada de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

## CAPÍTULO 5. OPÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo é apresentada a questão de partida e os objetivos para este estudo. Subsequentemente, indico o tipo de investigação usada no projeto de investigação do presente relatório final, mais precisamente, a investigação qualitativa, assim como, indico a estratégia de investigação utilizada, nomeadamente a investigação-ação. De seguida, menciono quais foram os processos e instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação, mais detalhadamente recorri a técnicas baseadas na observação (observação participante, notas de campo e memorandos), a técnicas baseadas na conversação (entrevistas), a meios audiovisuais (registos fotográficos e gravações em vídeo) e, por último, recorri às escalas de implicação e bem-estar emocional da criança, na versão disponibilizada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2018). Por fim, apresento os participantes que fizeram parte deste estudo e justifico a sua escolha.

### **5.1 Definição do problema e objetivos**

Atualmente, o brincar tem sofrido algumas condicionantes devido à forma como este é encarado. Muitos adultos valorizam a transmissão de conteúdos em idades precoces e vêem o ato de brincar como uma mera atividade de lazer ou um passatempo, o que condiciona a gestão de tempo que as crianças têm para brincar, assim como os espaços físicos onde o podem fazer. Portanto, é importante reconhecer que o brincar está intimamente relacionado com a aprendizagem, sendo uma fonte de vastas descobertas, entre elas: regras, valores e costumes (Ferland, 2006). Há que dar tempo e espaço para que as crianças usufruam de tempo livre para desenvolver as suas brincadeiras e as suas descobertas.

Apesar da importância que o espaço exterior oferece para o desenvolvimento das crianças, hoje em dia, este ainda é colocado para segundo plano, dando maior ênfase ao aprendizado dentro de espaços fechados. Atualmente, evidenciamos que as crianças não brincam ao ar livre e passam maior parte do tempo a realizar atividades estruturadas em espaços fechados, para tal, é fundamental libertar as crianças e promover o contacto com a natureza, de forma que estas possam brincar no exterior em contacto com elementos naturais, pois é importante para o seu desenvolvimento (Neto, 2020). Assim sendo, é fundamental realçar que não devemos ver o espaço exterior e o

interior, como duas áreas, com distintas finalidades, mas ver ambas como um espaço rico e potencializador de aprendizagens (Bilton, 2010). Neste sentido, torna-se fundamental refletir acerca deste tema e perceber quais os níveis de bem-estar e implicação das crianças quando brincam em contexto interior e exterior, assim como perceber o que estes oferecem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Face ao que pode observar no contexto de estágio, verifiquei que o grupo de crianças passava mais tempo no espaço interior a desenvolver atividades ou a brincar, do que no espaço exterior. Além disso, o espaço exterior maioritariamente das vezes era encarado como um espaço de recreio e lazer, onde as crianças podiam brincar livremente. No entanto, contatei que o espaço exterior era um local pobre, uma vez que possuía pouca variedade de recursos, materiais e brinquedos, nomeadamente era um espaço em que a maior parte dos brinquedos eram estruturados e onde existiam poucos elementos naturais, sem ser duas árvores. A falta de recursos, face ao número de crianças, originava conflitos entre as mesmas e fazia com os seus níveis de bem-estar e implicação não fossem os desejados.

Diante desta problemática, surgiu a seguinte questão de partida: “Quais são as diferenças entre os níveis de bem-estar e implicação das crianças quando brincam no espaço exterior e no espaço interior?”. Tendo em conta a questão de partida formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- proporcionar o contacto com materiais não estruturados;
- identificar os níveis de bem-estar e implicação que as crianças evidenciam nas atividades ou brincadeiras no espaço exterior e interior;
- comparar os resultados obtidos e verificar em que contextos se registam valores médios de bem-estar e implicação mais elevados.

Face à problemática anteriormente mencionada, o presente estudo concretizou-se pela implementação de novos materiais no espaço exterior, tendo-se optado por escolher materiais não estruturados, uma vez que estes materiais são versáteis e permitem uma exploração livre e espontânea por parte das crianças, dado que não têm uma ação ou um objetivo previamente definido (Post & Hohmann, 2011). Foram escolhidos diversos tipos de materiais, pois é importante dar um vasto leque de materiais versáteis às crianças, para que estas os explorem e os manipulem de formas

pessoalmente significativas e adequadas face ao seu nível de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011).

Os materiais foram previamente apresentados às crianças, num momento em grande grupo, de modo que todas elas independentemente de participarem ou não no estudo pudessem brincar e explorar os mesmos. Os materiais foram deixados livremente pelo espaço, para que as crianças pudessem ter livre iniciativa de escolher o material com que queriam brincar. Posteriormente, ao longo de três dias, procedeu-se à observação e gravação das crianças, de forma a identificar os níveis de bem-estar e implicação das mesmas a brincarem com materiais não estruturados. Assim como, durante três dias fiz o mesmo procedimento no espaço interior, ou seja, observei e gravei as crianças a brincarem no espaço interior, agora com brinquedos estruturados. Este estudo pretendia valorizar e reconhecer o ato de brincar como uma atividade importante para o desenvolvimento e para a aquisição de aprendizagens nas crianças. Como tal, foi dado tempo e espaço para que as crianças pudessem brincar livremente em ambos os locais (interior e exterior), de forma a identificar e analisar os níveis de bem-estar e implicação das crianças, assim como perceber quais as aprendizagens que as crianças alcançavam em ambos os espaços.

## **5.2 Tipo de investigação**

O presente estudo funda-se numa investigação qualitativa, caracterizada por ser uma investigação “dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos” (Almeida & Freire, 2003, p. 27). Esta caracteriza-se por conter um investigador que se preocupa em perceber o contexto onde está inserido, como este funciona, quais as relações que se estabelece individualmente ou entre grupos, procurando compreender as intenções e o significado das ações do ser humano em diversos ambientes (Amado, 2014). É uma investigação que se prende em fundamentos teóricos e atitudes morais, com o objetivo de perceber determinados comportamentos, estados emocionais, modos de viver e cooperar no aperfeiçoamento e na resolução de problemáticas que se evidenciem num determinado contexto (Amado, 2014).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem à investigação qualitativa não têm como finalidade responder a questões prévias ou testar hipóteses, antes de mais

esta tem como principal objetivo compreender os comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos que fazem parte da investigação.

Como refere Pinto, Gomes e Siqueira (2018), “o pesquisador qualitativo investiga num ambiente natural e interpreta os fenómenos, segundo os significados atribuídos pelos participantes” (p.31).

A abordagem qualitativa implica que os investigadores desenvolvam empatia para com os indivíduos que fazem parte do estudo e façam um esforço para compreender os vários pontos de vista, de modo a compreender o mundo dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Cabe referir também, que no âmbito da investigação qualitativa existem vários métodos de pesquisa, que podem ser utilizados. São exemplos: o estudo caso, a etnografia, estudos (auto)biográficos e a investigação-ação (Amado, 2014).

Segundo Pinto, Gomes e Siqueira (2018) “o método escolhido para determinada investigação reflete a abordagem geral às questões de pesquisa em estudo, e no âmbito de cada método uma variedade de técnicas de amostragem e colheita de dados podem ser usados. Os estudos qualitativos utilizam, amostras pequenas e não padronizadas, quando comparados com os estudos quantitativos” (p.32).

No seguimento da investigação qualitativa em educação, foi necessário escolher uma estratégia de investigação, tendo optado pela investigação-ação, devido a esta ser a metodologia mais utilizada em estudos sobre a educação e em “mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais de tempo” (Coutinho et al., 2009, p. 356). Outra das razões que me levou a escolher esta estratégia foi o facto de esta ser considerada fundamentalmente prática e interventiva, baseando-se na resolução de problemas reais (Coutinho et. al, 2009), uma vez que a presente investigação baseou-se na problemática do espaço exterior da instituição ser um local pobre, dado que possuía poucos recursos face ao número de crianças, o que por vezes originava conflitos entre as mesmas. Portanto, decidiu-se colocar novos materiais no espaço exterior, de forma que as crianças atinjam os níveis de bem-estar e implicação desejados.

Esta é uma modalidade que tem um duplo objetivo, no sentido de utilizar em simultâneo as vertentes: ação e investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão da prática (Amado, 2014). Ou seja, esta estratégia de investigação caracteriza-se por ser um ciclo que se define em diversas fases, sendo estas “as fases de identificação dos problemas, de recolha sistemática de dados, de reflexão e análise, de ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, de redefinições do problema” (Amado, 2014, p.194).

Segundo Esteves (1986) mencionado por Amado (2014), a estratégia de investigação em causa integra duas modalidades: a investigação-para-a-ação e a investigação-na/pela-ação, sendo que no presente relatório final, optou-se pelo uso da última modalidade mencionada. A investigação-na/pela-ação trata-se de um processo contínuo e colaborativo que articula investigadores e os sujeitos que fazem parte do estudo a serem estudados, pelo que define como seus objetivos, a construção de conhecimentos por parte do investigador, a inserção de mudanças e a transmissão de competências aos sujeitos envolvidos (Amado, 2014).

Em suma, a investigação-ação é uma metodologia em que o investigador se envolve ativamente na causa da investigação, assumindo um papel ativo, ou seja, de agente da mudança. Como refere Zuber – Sherritt (1992) mencionado por Coutinho et al. (2009), “o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (p.362).

### **5.3 Processos e instrumentos de recolha de dados**

A investigação-ação recorre a diversas técnicas para efetuar a recolha de dados, tais como: técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação e meios audiovisuais.

No que diz respeito às técnicas baseadas na observação, a presente investigação recorreu-se à observação participante, que tal como o nome indica, o investigador está no local de estudo a observar atentamente o contexto que o rodeia. Segundo Hamel (1998) cit. por Amado (2014) a observação participante é uma “imersão prolongada do

observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento” (p151).

Além disso, para suportar a minha observação elaborei notas de campo e memorandos analíticos. As notas de campo são uma das estratégias mais utilizadas nas metodologias qualitativas, sendo que o seu ponto forte passa pela abertura, uma vez que estas por não serem estruturadas tornam-se flexíveis, permitindo que o investigador esteja preparado face ao imprevisto e inesperado e veja o que o rodeia de uma forma direta e imediata. Já os memorandos analíticos consistem em notas pessoais que permitem analisar a informação recolhida e faz com que o investigador leia e reflita ao longo do estudo (Fonseca, 2012). Estas técnicas serviram para redigir anotações relativamente a momentos em que as crianças estavam a brincar livremente no espaço exterior ou interior. Ao longo desses registos escrevia como as crianças se estavam a sentir e atribuía-lhes um nível de bem-estar e implicação, sendo que estes registos foram bastante uteis para elaborar as tabelas individuais das crianças a brincarem em ambos os espaços.

As técnicas utilizadas baseadas na conversação foram pequenas entrevistas, que são uma técnica muito frequentemente utilizada na investigação-ação e permitem recolher informações acerca das pessoas, das quais não são diretamente observados, como por exemplo: crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados (Fonseca, 2012). As entrevistas são caracterizada por ser uma conversa propositada com objetivos definidos, sendo, portanto, uma excelente maneira de recolher informação real de uma pessoa para outra, mais precisamente, do entrevistado para o entrevistador (Amado, 2014).

Todavia, as entrevistas podem ser classificadas quanto à sua estrutura, havendo, portanto, quatro classificações: a entrevista estruturada ou diretiva, a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, a entrevista não estruturada ou não-diretiva e, por fim, a entrevista informal. Neste estudo utilizou-se a entrevista semidiretiva ou semiestruturada advém de um plano prévio onde se definem perguntas fechadas e abertas, numa ordem lógica, de modo a obter a informação que se pretende, onde se coloca à vontade e se dá uma liberdade de resposta para o indivíduo que está a ser entrevistado (Amado, 2014).

Relativamente, aos meios audiovisuais elaborei registos fotográficos e gravações em vídeo. Decidi optar por tirar alguns registos fotográficos, uma vez que são documentos que servem de prova da conduta humana. Além disso, são registos credíveis e fiáveis, que permitem uma análise retrospectiva dos assuntos. Já as gravações em vídeo foram fundamentais para capturar uma dada realidade estudada em formato visual e auditivo e assim detetar são ocorrências que porventura tenham escapado durante a observação ao vivo (Fonseca, 2012).

Para além destas técnicas de recolha de dados, recorri às escalas de implicação e bem-estar emocional da criança, na versão disponibilizada no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2018).

Para tal, é fundamental perceber no que consistem ambos os conceitos: bem-estar e implicação ou envolvimento. Segundo Laevers et al. (1997) mencionado por Portugal & Leavers (2018), definem bem-estar emocional como:

“um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida” (p.18).

O conceito de “bem-estar” é um estado emocional que indica se existe qualidade entre a criança e o contexto onde está inserida, ou seja, é quando estão asseguradas as necessidades básicas das crianças, nomeadamente: necessidades físicas, necessidades de afeto, necessidades de segurança, necessidade de reconhecimento e afirmação, necessidade de se sentir competente, necessidade de significados e valores (Portugal & Laevers, 2018).

O grau de bem-estar relaciona-se quando as crianças demonstram autoconfiança, autoestima e flexibilidade para superar novas situações. Quando as crianças evidenciam altos níveis de bem-estar expressam sentimentos positivos de diversas formas evidenciando satisfação, prazer, vitalidade, descontração, energia e segurança consigo próprias.

Como menciona Portugal e Leavers (2018, p.19), “o grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará 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”.

Os mesmos autores mencionam quais são os indicadores que permitem avaliar o bem-estar das crianças, estes são: abertura e recetividade (a criança é recetiva ao contexto onde está inserida e não evita pessoas, estímulos ou atividades); flexibilidade (a criança adapta-se a novas experiências); autoconfiança e autoestima (a criança demonstra confiança em si mesma e caso não obtenha sucesso num determinado desafio não se sente fracassada); assertividade (a criança demonstra estar à vontade, mantendo uma postura assertiva, pede ajuda e não aceita facilmente a opinião dos outros caso não coincidam com as suas ideias ou interesses); vitalidade (a criança está feliz e com energia); tranquilidade (a criança aparenta estar calma e relaxada); alegria (a criança demonstra contentamento, entusiasmo e prazer); ligação consigo próprio (a criança está bem consigo e com o mundo que a rodeia, nomeadamente conhece as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos) (Portugal & Leavers, 2018).

Para que o bem-estar emocional não é necessário que todos estes indicadores se manifestem ao mesmo tempo na sua forma plena, além disso os sinais de bem-estar não devem ser interpretados de forma rígida, uma vez que este pode manifestar-se de formas distintas de criança para criança (Portugal & Leavers, 2018).

Ferre Laevers criou uma escala de bem-estar da criança constituída por cinco níveis (Anexo 3), caso a criança esteja no nível 1, esta revela sinais de desconforto tristeza e frustração acentuados, por outro lado, caso a criança se enquadre no nível 5 revela sinais de conforto, autoconfiança, autoestima, vitalidade e tranquilidade emocional.

Relacionado ao conceito de bem-estar, está o conceito de implicação ou envolvimento, que indica o nível de exploração, concentração e motivação que uma determinada criança demonstra numa determinada atividade ou contexto.

A implicação é o segundo indicador processual de qualidade, Laevers (1994), mencionado por Portugal e Laevers (2018) define implicação como:

“uma qualidade da actividade 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. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (p.24).

Este instrumento permite identificar a forma como as crianças se envolvem com o meio que as rodeia, podemos perceber isso através de alguns indicadores, tais como: concentração (a criança está atenta no que está a realizar); energia (a criança revela entusiasmo na atividade); complexidade e criatividade (a criança dedica-se a uma atividade mais complexa e introduz o seu toque pessoal); a expressão facial e postura (através de indicadores não verbais percebemos quais os sentimentos que a criança está a sentir); persistência (a criança não abandona a atividade que está a fazer); precisão (a criança está atenta, mantendo uma postura meticulosa); o tempo de reação (a criança reage com rapidez e estão atentas), a expressão verbal (os comentários das crianças dão para perceber o seu grau de implicação) e a satisfação (a criança demonstra prazer e satisfação na realização do seu trabalho).

A implicação não pretende atribuir uma característica mais ou menos fixa da criança, mas sim perceber como esta funciona num determinado contexto educativo. É, portanto, um conceito dinâmico, que não serve para rotular nenhuma criança, mas sim resulta da interação entre características do contexto educativo, do educador e da criança.

Segundo Portugal e Leavers (2018), “o processo de avaliação da implicação é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios” (p.26).

Os níveis de implicação são aferidos numa escala de 1 a 5 pontos (Anexo 4) e permitem revelar o que as condições ambientais e a oferta educativa provocam nas crianças. Deste modo, se uma criança evidencia um elevado nível de implicação é porque as suas necessidades de afeto e segurança estão garantidas.

Ao avaliarmos a implicação das crianças permite que o educador analise o que se oferece à criança e perceba o que poderá melhorar (Santos et al., 2011). Ou seja, cabe aos educadores desempenharem um papel de facilitadores no processo de aprendizagem, introduzindo atividades e novos materiais, tirando partido dos interesses demonstrados pelas crianças, de forma a promover a curiosidade e entusiasmo pela

aprendizagem (Portugal & Leavers, 2018). Tal como menciona Bilton, Bento e Dias (2017), contextos educativos que promovam desafios, estimulando as crianças a mobilizarem as suas capacidades e atuarem num nível cognitivo elevado, criam condições adequadas para o surgimento de aprendizagens.

O bem-estar e a implicação assumem-se como duas dimensões indissociáveis, que nos permitem avaliar a qualidade educativa, ou seja, permitem-nos perceber se as necessidades das crianças são satisfeitas, bem como se as oportunidades oferecidas pelo contexto são interessantes, desafiantes e motivadoras para as crianças.

Estes indicadores são fundamentais para um equilíbrio e harmonia na promoção do desenvolvimento de aprendizagens nas crianças. No entanto, a presença de bem-estar não é suficiente para que ocorra desenvolvimento e aprendizagem (Bilton, Bento & Dias, 2017).

#### 5.4 Participantes e justificação da sua escolha

Para a presente investigação foi necessário estabelecer qual o contexto e quais os participantes que iriam fazer parte do desenvolvimento do estudo.

O estudo foi realizado no espaço interior e exterior da instituição onde desenvolvi o meu estágio em educação pré-escolar, sendo que o grupo de crianças selecionados tinham uma idade compreendida entre os 4 e os 5 anos de idade.

Inicialmente foi entregue aos encarregados de educação um pedido de consentimento informado (Apêndice 1), para que autorizassem a participação do/a seu/sua educando/a, bem como permitissem filmar e fotografar as crianças, sendo garantida a confidencialidade dos dados e a identidade da criança, uma vez que a finalidade da obtenção dos dados recolhidos era exclusivamente para o presente estudo e para outro realizado pela minha colega de estágio. Ou seja, o consentimento informado foi entregue com o nome de outra colega de estágio, uma vez que a parte prática que iria ser implementada no contexto educativo iria ser igual, contudo a temática em estudo alterava de uma para a outra.

Num total de 22 crianças tive o consentimento, por parte dos encarregados de educação, para realizar o estudo com 15 crianças. Contudo, antes de iniciar a investigação realizámos uma conversa em grande grupo, de forma a explicar no que

consistia a investigação e a interrogar as crianças se pretendiam participar, na qual as 15 crianças (das quais já tínhamos consentimento por parte dos encarregados de educação) revelaram interesse e vontade de participar no presente estudo, sendo que lhes foi garantida a possibilidade de poderem desistir. Em relação às restantes crianças para quem não obtivemos consentimento, não foram registados quais-quer tipo de dados relativos às mesmas, no entanto aquelas que revelaram interesse em participar puderam fazê-lo.

A partir da leitura da tabela 1 verifica-se que existem 15 crianças que participaram no presente estudo, sendo 9 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Maioritariamente das crianças tinham 4 anos, à exceção de duas crianças que tinham 5 anos. Os participantes no estudo eram todos da mesma área de residência.

De modo a garantir a confidencialidade e anonimato das crianças, ao longo do presente estudo foram codificadas por C1, C2, C3 e assim sucessivamente até C15.

<b>Crianças</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
C1	Feminino	4 anos
C2	Feminino	5 anos
C3	Feminino	4 anos
C4	Feminino	4 anos
C5	Masculino	5 anos
C6	Feminino	4 anos
C7	Masculino	4 anos
C8	Masculino	4 anos
C9	Feminino	4 anos
C10	Masculino	4 anos
C11	Feminino	4 anos
C12	Feminino	4 anos
C13	Feminino	4 anos
C14	Masculino	4 anos
C15	Masculino	4 anos

*Tabela 1 - Caracterização das crianças que participam na investigação*

Por fim, é de salientar que o estudo foi desenvolvido tendo em conta a rotina das crianças e da instituição, o que levou em que certos dias não estivessem presentes todas as crianças que poderiam participar no estudo. No caso das crianças: C2 e C3, só existem dados das mesmas no início do estudo, quando procedi à observação das crianças a brincarem no espaço exterior e quando fiz as entrevistas às crianças, uma vez que daí em diante deixaram de comparecer na instituição, portanto, não existem dados das mesmas durante brincadeiras com os materiais não estruturados no exterior e com materiais estruturados no interior.

## CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento os resultados obtidos através da análise e reflexão das observações diretas, dos registos escritos, dos áudios, vídeos e registos fotográficos.

Neste seguimento, faz-se a descrição cronológica do processo investigativo, analisando os níveis de bem-estar e implicação das crianças envolvidas no estudo, de forma a compreender se as crianças têm um maior nível de bem-estar ou implicação em brincadeiras com materiais estruturados no interior ou com materiais não estruturados presentes no exterior.

### **6.1 Análise dos dados**

Ao longo do meu percurso académico verifiquei que o brincar é uma atividade lúdica privilegiada, uma vez que promove o desenvolvimento global das crianças, estimulando-as a nível físico, cognitivo, emocional e social (Sarmiento et al., 2017; Thomas & Harding, 2011).

“Para que a brincadeira esteja presente e se desenvolva na vida da criança, é necessário, acima de tudo, que os adultos que acompanham diariamente valorizem esta atividade, que reconheçam a sua importância para o seu desenvolvimento e para o seu crescimento” (Ferland, 2006, p. 63).

Dado que o brincar é a atividade principal da criança, é importante que o/a educador/a perceba qual o nível de bem-estar e implicação que esta evidencia, de forma a perceber se a oferta educativa disponibilizada é adequada para com os interesses e necessidades da criança.

Tal como referi anteriormente, adotei uma metodologia fortemente marcada pela investigação-ação, onde procedi a uma mudança no contexto, com vista a melhorar o ambiente educativo e a aumentar os níveis de bem-estar e implicação das crianças. Primeiramente, comecei por observar atentamente as crianças, a brincarem no espaço exterior, com os recursos que este possuía, sendo que ao longo desse período foi notório que as crianças se entusiasmavam bastante quando iam brincar para este local, no entanto, os recursos que este possuía eram pouco estimulantes, onde não existiam elementos naturais (somente duas árvores de fruto). Além disso, era um espaço onde

prevaleciam materiais estruturados, que eram insuficientes face ao número de crianças, bem como à sua procura. Muitas vezes ocorriam conflitos entre as crianças, aquando de uma disputa por um determinado brinquedo. Os brinquedos que eram frequentemente usados pelas crianças eram: duas casinhas de plástico onde desenvolviam brincadeiras de faz de conta, triciclos e, por último, brincavam com pneus ou no escorrega. Noutros casos desenvolviam pequenas brincadeiras ao faz de conta, onde representavam diversos papéis.

Para além destas observações, ao longo de dois dias, registei o nível de bem-estar e implicação que cada criança apresentava a brincar no espaço exterior, numa tabela inspirada à grelha de observação e caracterização do grupo, de Portugal e Laevers (2018) (Tabela 2).

Tabela dos Níveis de Implicação e Bem-estar do grupo										
Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
Nomes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1				X				X		
C2				X				X		
C3			X					X		
C4			X					X		
C5			X					X		
C6				X					X	
C7			X					X		
C8				X					X	
C9				X					X	
C10				X				X		
C11			X					X		
C12			X					X		
C13			X					X		
C14			X					X		
C15				X				X		
<b>Média</b>	3,4667					3,2				

Tabela 2 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, a brincar no espaço exterior

Como é notório na tabela 2, as crianças divergem entre o nível 3 e o nível 4 relativamente ao seu bem-estar e implicação. No entanto, de forma a obter um dado preciso e a comparar os níveis de bem-estar e implicação das crianças, decidi efetuar a média dos dados obtidos para cada uma das variáveis, para que possa perceber qual o nível em que o grupo de crianças se encontra. Consequentemente, como é notório na tabela 2, a média relativamente ao nível de bem-estar é de 3,4667 e a média que diz respeito ao nível de implicação é de 3,2. Estes valores permitem-nos concluir que apesar de algumas crianças se encontrarem no nível 3 ou 4, o nível 3 é o que prevalece (Gráfico 1). Podemos comprovar o mesmo através do gráfico 1, onde é visível que o nível 3 (representado pela mancha a cinzento), prevalece em relação ao nível 4 (representado pela mancha a amarelo), embora a diferença não seja muito significativa podemos concluir que as crianças encontram-se num nível médio de bem-estar e implicação.

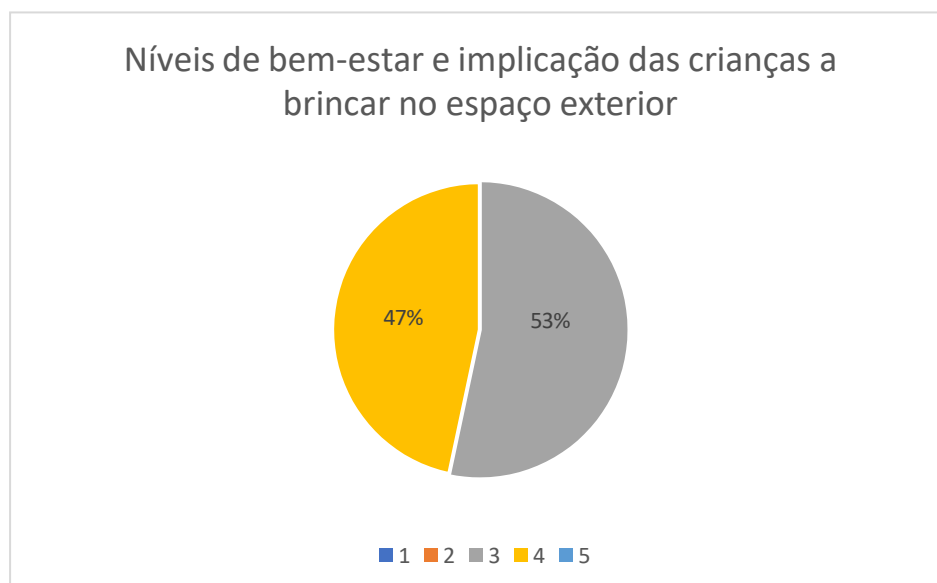


Gráfico 1 - Níveis de bem-estar e implicação das crianças a brincar no espaço exterior

Segundo Portugal e Laevers (2018), as crianças que se encontram no nível 3 estão num nível médio, o que revela que necessitam de uma maior atenção, uma vez que não se encontram nos níveis desejáveis, isto poderá advir das relações ou das atividades em oferta que não correspondem aos seus interesses.

Para compreender melhor os dados obtidos, decidi realizar uma pequena entrevista às crianças, de forma a perceber o que estas acham do espaço exterior, da instituição. Como tal, elaborei um pequeno guião para desenvolver a entrevista (Apêndice 2), onde foram definidas numa ordem prévia as questões a serem colocadas, de modo que o entrevistador se oriente ao longo da entrevista e obtenha a informação pretendida para o estudo (Amado, 2014). Deste modo, o guião foi organizado pelos blocos temáticos, objetivos e questões orientadoras. No que concerne aos blocos existem quatro blocos temáticos. No primeiro bloco é pretendido legitimar e explicar o intuito da entrevista, elucidando os entrevistados do assunto e do objetivo da mesma. O segundo bloco tem a temática “Espaço exterior”, de modo a perceber o que as crianças acham relativamente a este espaço e o que gostam de fazer nele. O terceiro bloco temático diz respeito a “Materiais não estruturados”, nele pretendo identificar se as crianças alguma vez contactaram com algum material deste género ou se por acaso gostariam de poder fazê-lo. Por fim, o último bloco diz respeito à finalização das entrevistas e tem como intuito finalizar a mesma e compreender se os entrevistados têm mais alguma informação a acrescentar e agradecer pela sua participação.

As entrevistas foram realizadas no espaço exterior da instituição, para que as crianças estivessem num ambiente com o qual estão familiarizadas. Ao longo das entrevistas valorizou-se a participação das crianças, escutando as suas vozes, aceitando-as como indivíduos competentes com direitos (Marchão & Henriques, 2018; Silva et al., 2016). Portanto, ao longo de todo o processo assumiu-se que as crianças, são sujeitos ativos que têm liberdade de expressão e de opinião e têm competências para tomar decisões (Marchão & Henriques, 2018). Neste seguimento de respeito pela participação das crianças, na presente investigação, foi necessária a aprovação por parte das crianças, assim como dos encarregados de educação, que por sua vez tiveram de assinar um consentimento informado, como referi anteriormente, de modo a garantir uma atitude de “total respeito pela criança e pelos seus direitos como pessoa e como sujeito de investigação, não a expondo e não a comprometendo” (Marchão & Henriques, 2018, p. 138).

Ao longo das entrevistas fui anotando as respostas dadas pelas crianças (Apêndice 3), sendo que optei por uma transcrição não naturalista, onde se deu ênfase ao discurso verbal, otimizando-se as pausas e gaguez.

Inicialmente, comecei por explicar às crianças o intuito da entrevista, nomeadamente o assunto e o objetivo da mesma. Em seguida, comecei por questionar as crianças, de forma a perceber se gostavam de brincar no espaço exterior e todas elas responderam que sim, o que indica que é um local que lhes suscita interesse e fascínio. Entretanto, procurei saber o que estas mais gostavam de fazer, sendo que cinco crianças mencionaram “brincar na casinha” - C1, C2, C3, C11 e C13; quatro crianças referiram “brincar” - C4, C6, C9, C12; quatro crianças mencionaram “andar de triciclo” - C5, C8, C10 e C14; uma disse “correr” - C7 e, por fim, uma criança mencionou “andar no escorrega” - C15. De seguida, questionei as crianças se gostariam que o espaço exterior tivesse novos materiais e todas as crianças disseram que sim. Em seguida, questionei as crianças se por acaso já tinham brincado com paus, água ou terra, onde sete crianças referiram que “sim” e as restantes disseram que “não”. Por último, coloquei a seguinte questão: “Achas que seria divertido brincar com algum desses materiais?”, sendo que todas as crianças disseram que sim. No final da entrevista agradei a sua participação.

Através desta pequena entrevista às crianças, compreendi que os materiais que o espaço exterior oferecia eram do agrado das crianças, no entanto, estes eram os únicos materiais ou brinquedos com que elas podiam brincar no seu dia a dia na instituição e, portanto, estes já não lhes ofereciam nada de novo. Além disso, ao longo da entrevista percebi que as crianças estavam dispostas a brincar com novos materiais ou brinquedos, o que indica que os brinquedos que o espaço exterior dispunha já não lhes suscitam tanto interesse e fascínio como antes, daí maior parte das crianças se encontrar num nível médio de bem-estar e implicação.

Portanto, uma vez que a maior parte das crianças se encontra num nível médio de bem-estar e implicação, decidi arranjar uma estratégia que permitisse alterar estes resultados e fazer do espaço exterior um local com mais oportunidades, onde as crianças pudessem explorar, descobrir, criar e desenvolver novas aprendizagens.

“Enriquecer o contexto com [...] materiais significa melhorar as condições físicas e materiais. O facto de isso fazer com que as crianças aprendam e se desenvolvam depende muito do papel estimulante e enriquecedor do educador enquanto mediador cultural, atento aos interesses das crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p.119).

Dado que o espaço exterior se caracterizava por ser um local pobre, face aos recursos que disponibilizava, eu e a minha colega de estágio, para colmatar essa situação decidimos levar novos materiais para esse espaço, nomeadamente, decidimos levar materiais não estruturados, uma vez que as crianças ainda não tinham contactado com este género de materiais, sem ser com uns pneus que serviam para dividir o espaço sempre que este era utilizado por outras salas. No entanto, por vezes utilizavam-nos para brincar, como por exemplo empilhavam-nos e faziam torres, que serviam de esconderijo, o que já demonstrava que as crianças gostavam de explorar materiais soltos e dar-lhes o seu próprio significado, o que revela que estas são muito imaginativas e criativas, até perante a falta de recursos.

Portanto, optámos por disponibilizar materiais não estruturados, uma vez que são versáteis e permitem uma exploração livre e espontânea por parte das crianças. Assim como, permitem que estas explorem, descubram, inventem, construam, modifiquem as suas construções e as suas ideias, deem asas à sua imaginação e à sua criatividade, e lhes permitem alcançar as suas próprias descobertas (Post & Hohmann, 2011; Casey & Robertson, 2016).

Portanto, a valorização do espaço exterior e a promoção de ambientes de qualidade contribuí para a descoberta e o interesse destes materiais e aumenta “a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p.27).

No entanto, tal como refere Ferland (2006), não importa a quantidade de brinquedos, mas sim a variedade, de modo a permitir que as crianças mexam, usem as mãos, se concentrem, imaginem, se expressem, socializem e desta forma estimulem as diferentes esferas do seu desenvolvimento.

Durante três dias, observei e gravei as crianças a brincarem com os materiais não estruturados, que tinham sido disponibilizados no espaço exterior e, posteriormente, fiz o mesmo no espaço interior, de forma a dar resposta à questão de partida e perceber quais as diferenças entre os níveis de bem-estar e implicação que as crianças evidenciam em brincadeiras com materiais não estruturados no espaço exterior e com materiais estruturados no espaço interior.

Segundo Santos et al., (2011, p.140) “observar e ouvir as crianças, enquanto elas exploram o ambiente exterior e interior, reconhecendo a sua unicidade e individualidade, expressa através de sinais de bem-estar emocional (BEE) e implicação (I), durante os tempos de frequência de JI, são as principais prioridades de acção do educador [...]”.

É de frisar que para a gravação das crianças tive o consentimento dos encarregados de educação, assim como a aprovação por parte das crianças. Os vídeos às crianças tiveram a duração de dois minutos e serviram para captar os momentos vivenciados pelas crianças a brincarem livremente em cada espaço.

No final da gravação dos vídeos fiz a análise e reflexão de cada um, de forma a perceber qual o nível de bem-estar e implicação de cada criança, como tal fiz uma grelha individualizada para cada criança, baseada numa grelha que está disponível no livro: *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças* (Portugal & Laevers, 2018) (Apêndice 4). A grelha contém a data e o período do dia, em que se sucedeu o momento vivenciado pela criança a brincar no espaço interior ou no espaço exterior. Além disso, contém o nome da criança, que neste caso foi substituído por um código representado por um “C” (que significa criança) acompanhado por um número que está associado a cada criança, de modo a garantir a confidencialidade e anonimato de todas as crianças. De seguida, faço uma breve descrição da situação observada e menciono quais foram os indicadores de bem-estar e de implicação que a criança evidenciou. Por fim, indico o nível de bem-estar e implicação da criança.

Após analisar os vídeos das crianças a brincarem em ambos os espaços e ter feito o preenchimento das grelhas que dizem respeito a cada criança (Apêndice 4), elaborei seis tabelas com os resultados dos níveis de bem-estar e implicação das crianças que participaram no presente estudo, sendo que três dessas tabelas dizem respeito aos resultados obtidos no espaço exterior (tabelas: 3, 4 e 5), e as restantes três tabelas (tabelas: 7, 8 e 9) dizem respeito aos resultados obtidos no espaço interior. Existe um total de três tabelas para ambos os espaços, uma vez que corresponde ao número de dias em que gravei as crianças. No entanto, para além das tabelas indicarem o nível de bem-estar e implicação onde cada criança se encontrava, decidi calcular a

média dos resultados obtidos para ambas as variáveis (os níveis de bem-estar e os níveis de implicação), de modo a fazer uma análise mais precisa dos resultados obtidos.

Por fim, decidi efetuar o cálculo das médias obtidas durante os três dias, de modo a identificar a média precisa do nível de bem-estar e do nível de implicação onde de modo geral o grupo de crianças se encontrava em cada um dos espaços. Assim como, permiti-me comparar em que espaço as crianças evidenciam um nível mais elevado de bem-estar e de implicação e assim perceber se os contextos educativos estavam adequados face aos interesses e necessidades das crianças.

### **6.1.1 Análise dos níveis de bem-estar e implicação das crianças no espaço exterior**

#### **6.1.1.1 Primeira observação no espaço exterior**

No dia 6 de maio de 2021, durante o período da manhã, eu juntamente com a minha colega de estágio, dirigimos as crianças para o espaço exterior da instituição e apresentámos-lhes os novos materiais, nomeadamente levámos para a instituição materiais não estruturados, que se subdividem nas seguintes categorias: materiais de plástico (botões, rolhas de plástico e taças de plástico), materiais de madeira (blocos de madeira), materiais de papel ou cartão (rolo de papel higiénico, rolo de papel de cozinha), materiais têxteis (tecidos com diversos padrões) e elementos da natureza (paus, folhas, pinhas, conchas, pedras, terra e nozes) (Imagem 2 e 3).



*Imagem 2 - Materiais não estruturados*



*Imagem 3 - Crianças a explorarem os materiais não estruturados*

A introdução destes novos materiais, não implicou gastos de dinheiro, pois maior parte deles conseguimos encontrar em nossas casas ou até mesmo em parques locais ou florestas.

Apesar de existirem brinquedos manufaturados, devemos reconhecer que os materiais não estruturados também são interessantes para as crianças e oferecem oportunidades ricas para o brincar (Bilton, Bento & Dias, 2017; Ferland, 2006).

Segundo Silva et al. (2016), os materiais reutilizáveis e naturais proporcionam inúmeras aprendizagens, que incentivam a criatividade e contribuem para a consciência ecológica.

Com a introdução destes materiais pretendíamos que os mesmos fossem acessíveis para a livre utilização por parte das crianças, fossem de fácil manuseio e estivessem com qualidade. No que diz respeito à qualidade dos materiais, estes foram escolhidos segundo alguns critérios, nomeadamente: segurança, durabilidade, atratividade e adequados face ao nível de desenvolvimento das crianças (Ferland, 2006). Tal como refere Silva et al. (2016), a “escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26).

Com a introdução de materiais não estruturados, no espaço exterior, pretendíamos que estes fossem seguros e fossem duradouros, assim como, fossem materiais polivalentes, ou seja, que permitissem às crianças atribuir-lhes diversos significados, o que lhes permite usar as suas capacidades, a sua imaginação, e lhes possibilita descobrir as várias funções que um dado material pode assumir ao longo das suas brincadeiras (Ferland, 2006). Além disto, o mais importante era que estes materiais proporcionassem, nas crianças, prazer. Segundo Ferland (2006), para que as crianças atinjam o prazer ao explorar os materiais ou brinquedos, é necessário ter em consideração três aspetos, nomeadamente: a novidade, a complexidade e o desafio. Como tal, a escolha destes materiais atendeu a esses mesmos aspetos, uma vez que foram introduzidos materiais com os quais as crianças ainda não tinham contactado e estavam adaptados à sua idade e ao seu estágio de desenvolvimento.

Como objetivos didáticos pretendíamos:

- proporcionar nas crianças o contacto com elementos da natureza e materiais não estruturados;
- promover o respeito e valorização pela natureza;
- proporcionar a brincadeira livre e espontaneamente;
- estimular o desenvolvimento das crianças a todos os níveis;
- estabelecer condições para que as crianças atingissem altos níveis de bem-estar e implicação;
- proporcionar condições favoráveis para que as crianças estabeleçam relações com os colegas, com o exterior e com os elementos da natureza;
- despertar o interesse pelos novos materiais introduzidos no espaço exterior e também pelo próprio espaço;
- proporcionar às crianças o contacto com novas situações e objetos.

Após termos apresentado os diversos materiais ao grande grupo, estes foram deixados no espaço exterior, para que as crianças os explorassem livremente.

É fundamental dar tempo para o brincar livre, uma vez que permite promover a realização pessoal, tomar decisões, potência a autonomia, o prazer e liberdade (Sarmiento et al., 2017). Além disso, é importante ver o brincar não como uma atividade conhecida como o tempo de recreio, mas sim dar tempo para investir, explorar, experimentar, seguindo os seus interesses e reagindo aos estímulos presentes no contexto. Deste modo, o adulto deve reconhecer esta necessidade e promover condições, que permitam elevados níveis de bem-estar e implicação nas crianças (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Para além de disponibilizarmos os materiais anteriormente mencionados, eu juntamente com a minha colega de estágio, decidimos preparar bacias com terra e água, para que as crianças pudessem brincar e explorar a junção destes elementos naturais, através dos seus diversos sentidos (Imagem 4).



*Imagem 4 - Crianças a observarem a preparação das bacias com a terra e a água*

O primeiro contacto das crianças com a terra molhada suscitou-lhes muita curiosidade, essencialmente na exploração da sua textura (Imagem 5).



*Imagem 5 - Crianças a explorar a terra molhada*

Após as crianças terem este primeiro contacto com as mãos na terra/lama, suscitou-lhes uma sensação prazerosa. No entanto, algumas crianças quando olharam para as suas mãos e verificaram que estas estavam sujas pediram-nos de imediato se podiam ir lavá-las, uma vez que estavam habituadas a sempre que se sujam irem lavar-se. Além disso, algumas crianças despertaram esta reação uma vez que nunca tinham

vivenciado este género de experiência. Contudo, durante a brincadeira referi-lhes que não precisavam de se preocupar com isso, uma vez que quando não quisessem brincar mais com a terra poderiam lavar as mãos. Após as crianças ouvirem as minhas palavras soltaram-se mais e começaram a desenvolver inúmeras brincadeiras, a partir da terra molha, fazendo desenhos, castelos, bolos, etc. Através da lama as crianças desenvolveram diversas brincadeiras relacionadas com o brincar ao faz de conta (Imagem 6 e 7).



*Imagem 6 - C2 fez um bolo*



*Imagem 7 - C8 fez um bolo*

Além disto, a exploração dos restantes materiais não estruturados também teve muita aderência, dado que as crianças estavam muito entusiasmadas e rapidamente deixaram de brincar com os poucos materiais estruturados que o espaço exterior continha. Através da exploração destes materiais, as crianças desenvolveram a sua imaginação, a sua criatividade e desenvolveram vastas aprendizagens relacionadas com as diversas áreas do saber.

Ao longo das brincadeiras, fui fazendo vídeos com a duração de dois minutos, a todas as crianças que estavam presentes e participavam na investigação. Ao longo deste processo mantive uma postura de facilitadora de aprendizagem, onde fiz com que as crianças se sentissem seguras, apoiadas, incluídas, respeitadas e felizes, disponibilizando materiais, colocando questões, estabelecendo diálogos, etc.

Após a gravação dos vídeos, procedi à análise de cada vídeo e fiz as minhas anotações nas grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança (Apêndice 5). Sendo que, podemos observar os resultados obtidos de um modo mais facilitador na tabela 5, onde se verifica que, de modo geral, durante este dia as crianças revelaram todas elas um nível de bem-estar e implicação elevado. Além disso, constatei que as crianças se entusiasmaram bastante ao contactar com os novos materiais, onde ao longo das suas brincadeiras revelaram criatividade e imaginação.

Data: 6 de maio										
Tabela dos Níveis de Implicação e Bem-estar do grupo										
Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
Nomes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1				X						X
C2				X						X
C6				X						X
C8					X					X
C9					X					X
C10					X					X
C11					X					X
C12					X					X
C13				X						X
C14					X					X
C15					X					X
<b>Média</b>	4,63636364					5				

*Tabela 3 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 6 de maio, a brincar no espaço exterior com os materiais não estruturados e os elementos da natureza*

Na tabela 3 também está presente a média de ambas as variáveis em estudo, que por sua vez indica que os níveis de bem-estar do grupo se encontram num nível alto de 4,6, já o nível de implicação do grupo corresponde ao nível máximo. Face aos resultados obtidos, podemos concluir que as crianças se encontram dentro dos níveis de bem-estar e implicação esperados, sendo que as crianças que se encontram no nível 4 de bem-estar foram aquelas que, inicialmente, sentiram algum desconforto por terem

as mãos sujas, dado que nunca tinham vivenciado momentos que as permitissem sujar-se durante o brincar. No entanto, com o passar do tempo as crianças demonstraram uma maior abertura e recetividade. Ao longo das diversas brincadeiras com os materiais não estruturados, as crianças evidenciam indicadores referentes aos níveis de bem-estar e implicação. Portanto, estes resultados indicam que a organização do contexto está adequada, face às necessidades e interesses das crianças.

Após a estratégia implementada, realizei mais duas observações, de modo a constatar se ocorriam alterações dos níveis de bem-estar e envolvimento de cada criança, possíveis evoluções ou, até mesmo, retrocessos.

#### 6.1.1.2 Segunda observação no espaço exterior

No dia 14 de maio, voltámos a disponibilizar os materiais no espaço exterior, deixando as crianças a brincarem livremente e espontaneamente, escolhendo qual o material com que queriam brincar.

Para tal, voltei a observar as crianças e gravei-as a brincar com os materiais disponibilizados. De seguida, procedi à análise de cada vídeo e fiz as minhas anotações nas grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança (Apêndice 6). Sendo que, pode-se observar os resultados obtidos de um modo mais facilitador na tabela 4, onde é possível verificar que as crianças mantiveram elevados níveis de bem-estar e implicação.

Data: 14 de maio										
Tabela dos Níveis de Implicação e Bem-estar do grupo										
Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
Nomes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1				X						X
C8					X					X
C13					X					X
C10					X					X
C12					X					X
C14					X					X

C15					X				X	
<b>Média</b>	4,85714286					4,85714286				

*Tabela 4 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 14 de maio, a brincar no espaço exterior com os materiais não estruturados e os elementos da natureza*

Se observamos a média de ambas as variáveis são precisamente iguais, o que indica que neste dia as crianças mantiveram níveis muito altos de bem-estar e implicação. Apesar do espaço exterior conter os materiais estruturados já existentes, as crianças preferiram brincar com os materiais não estruturados. Além disso, apesar das crianças já terem explorado estes materiais, as suas brincadeiras foram completamente diferentes, uma vez que estes materiais permitem desenvolver a sua imaginação e a sua criatividade.

Durante este dia fiquei bastante surpreendida com a criatividade e a imaginação das crianças, através das suas descobertas. Nomeadamente, achei a descoberta de C14, juntamente com outra criança que não participava no estudo, muito interessante. Inicialmente, a criança estava a fazer diversas construções com os blocos de madeira, nomeadamente estava a construir uma casa, um sofá, entre outras coisas. Ao longo da brincadeira, a criança reconheceu que a sua construção era semelhante a uma dada letra do alfabeto. Isto despertou um enorme interesse e fascínio nas crianças e fez com que estas se implicassem totalmente na brincadeira e começassem por criar diferentes letras do alfabeto (Imagens 8, 9, 10, 11, 12, 13).



*Imagem 8 - As crianças representaram a letra "T"*



*Imagem 9 - As crianças representaram a letra "I"*



*Imagem 10 - As crianças representam a letra "E"*



*Imagem 11 – As crianças representam a letra "S"*



*Imagem 12 – As crianças representaram a letra "O"*



*Imagem 13 - As crianças representaram a letra "b"*

Com este momento percebemos claramente que através do brincar ou de uma atividade lúdica é possível desenvolver vastas aprendizagens, uma vez que esta brincadeira permitiu que a criança se aproprie de forma “gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (Silva et al., 2016, p.66).

Além do reconhecimento das letras, a criança ainda foi capaz de “identificar quantidades através de diferentes formas de representação ([...] escrita de números [...])” (Silva et al., 2016, p.77), dado que a criança foi capaz de representar, com os blocos de madeira, diversos números (Imagem 14 e 15).



*Imagem 14 - As crianças representam o número "6"*



*Imagem 15 - As crianças representam o número "1"*

Durante as brincadeiras as crianças, para além de desenvolverem diversos conhecimentos, dão vida aos objetos e com eles desenvolvem inúmeras brincadeiras e atribuem-lhes diversos sentidos, estimulando assim a sua imaginação e a sua criatividade. Tal como refere Ferland (2006), os materiais não estruturados podem ser designados por brinquedos polivalentes, uma vez que permitem às crianças utilizarem-nos “de maneiras diferentes ao longo do seu desenvolvimento” (p.124).

### **6.1.1.3 Terceira observação no espaço exterior**

No dia 28 de maio durante o período da manhã dispusemos novamente os materiais ao alcance das crianças e voltei a filmá-las, de modo a perceber qual o seu nível de bem-estar e implicação. De seguida, procedi à análise de cada vídeo e fiz as minhas anotações nas grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança (Apêndice 7). Na tabela 5, é possível observar os resultados obtidos de um modo mais claro, onde se verifica que a maioria das crianças se encontra num nível muito alto de bem-estar e implicação, à exceção de duas crianças (C5 e C7).

Data: 28 de maio										
Tabela dos Níveis de Implicação e Bem-estar do grupo										
Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
Nomes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C1					X					X
C2					X					X
C5					X				X	
C6					X					X
C7	X					X				
C9					X					X
C13					X					X
C15					X					X
<b>Média</b>	4,5					4,375				

*Tabela 5 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 28 de maio, a brincar no espaço exterior com os materiais não estruturados e os elementos da natureza*

Todas as crianças, à exceção da criança C7, evidenciam um nível muito alto de bem-estar, uma vez que evidenciam sinais claros de satisfação, nomeadamente irradiam energia, vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima, alegria, autenticidade e espontaneidade, segurança e abertura face ao contexto, a atividades e experiências. Além disso, estão bem consigo próprias e estabelecem uma relação positiva com o mundo que as rodeia.

Em relação aos níveis de implicação todas as crianças se encontram num nível muito alto, à exceção das crianças: C5 e C7, uma vez que as crianças escolhem facilmente os materiais/brinquedos com que querem brincar e encontram-se altamente implicadas no que estão a fazer, estando motivadas, com energia, revelando persistência e criatividade.

A criança C5 está situada no nível 4 de implicação, uma vez que esta em certos momentos demonstra-se implicada na brincadeira, contudo, por breves instantes a sua atenção é mais superficial, necessitando do incentivo por parte de um adulto. Sendo que, quando esta retoma sua brincadeira evidencia certos momentos de intensa

atividade mental ao estar a fazer a contagens dos seus botões (que para ele representavam moedas) (Imagem14).



*Imagem 16 - C5 finge que os botões são moedas e procede a contagens*

Já a criança C7 neste dia evidenciou níveis muito baixos de bem-estar e implicação, uma vez que durante o período da manhã a criança ao brincar no espaço exterior, quando estava a correr colidiu com outra criança. A partir desse momento a criança revelou uma postura onde não evidencia felicidade, abertura e espontaneidade. Estando, portanto, desmotivada e não relevando prazer pelo que estava a fazer. Face a esta situação tentei conversar com a criança para perceber o que esta sentia e percebi que estava assustada e com dores de barriga e nas costas. Dado o estado da criança comuniquei com a educadora cooperante e achámos melhor levar a criança para o hospital, de modo a perceber se estava tudo bem com a mesma.

Podemos concluir que neste caso as condições oferecidas às crianças estavam adequadas, como podemos comprovar com os níveis muito altos de bem-estar e implicação evidenciados pela maioria das crianças. No entanto, a criança C7 evidenciou estes níveis devido ao seu estado emocional, dado o acontecimento que tinha vivenciado. Desta forma, podemos ainda perceber que o nível de implicação da criança é influenciado pelo nível de bem-estar, pois quando uma criança não se encontra bem, não se vai implicar de uma forma tão intensa, em comparação a uma criança com um

nível elevado de bem-estar. Assim sendo, quando mais feliz, segura e confiante estiver a criança, maior será a probabilidade de esta se implicar na sua brincadeira ou tarefa e, conseqüentemente, permite o seu desenvolvimento de forma plena e saudável.

De modo a perceber a média precisa do nível de bem-estar e do nível de implicação das crianças no espaço exterior, decidi efetuar o cálculo das médias obtidas durante os três dias, tal como está representado na tabela 6.

	<b>Médias dos níveis de bem-estar</b>	<b>Médias dos níveis de implicação</b>
	4,63636364	5
	4,85714286	4,85714286
	4,5	4,375
<b>Média</b>	4,6645	4,74405

*Tabela 6 - Cálculo das médias obtidas para cada uma das variáveis, no espaço exterior*

Com a análise da tabela 6 verificamos que o cálculo relativamente às médias obtidas, durante os três dias, é superior a 4,5, o que indica que ambas as médias arredondadas indicam que as crianças se encontram num nível muito alto. Relativamente à média referente ao nível de bem-estar, o resultado evidencia que a organização do contexto educativo é adequada e tem em conta as necessidades das crianças (físicas, afeto, segurança, reconhecimento e afirmação e necessidade de significados e de valores) (Portugal & Laevers, 2018). No que diz respeito à média referente ao nível de implicação, esta é ligeiramente superior à do nível de bem-estar, o que quer dizer que as crianças estavam implicadas, concentradas, interessadas e mentalmente ativas (Portugal & Laevers, 2018). No entanto, as médias do nível de bem-estar e implicação encontram-se bastante próximas, o que indica que as crianças estão a desfrutar bem do contexto e este está adequado face às suas necessidades e aos seus interesses.

### **6.1.2 Análise dos níveis de bem-estar e implicação das crianças no espaço interior**

Irei passar a apresentar os níveis de bem-estar e implicação que as crianças evidenciaram no espaço interior, nomeadamente, a brincarem nas áreas.

Contudo, é de realçar que a sala de atividades espelha as intenções educativas da educadora e possuía nove áreas bem definidas (Anexo 2), convenientemente equipadas e organizadas, onde as crianças possuíam autonomia para escolher a área na qual queriam ir brincar.

Segundo Portugal e Laevers (2018), promover a autonomia e iniciativa das crianças é a melhor forma para estas aprenderem e se desenvolverem, assim como proporciona maiores níveis de implicação.

É de frisar que a educadora cooperante, ao longo do ano letivo, ia alterando os materiais presentes nas áreas, tendo em conta as observações às crianças e ouvindo-as, de modo a ir ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades, procurando assegurar uma oferta educativa rica que permita às crianças contactarem com novos materiais e novas experiências, alcancem novas descobertas e aprendizagens e aumentem o seu nível de implicação. A escolha dos materiais tinha em conta aspetos como a variedade, para que as crianças se consigam desafiar (Silva et al., 2016).

Segundo Azevedo, Marques e Baptista (s.d.), “o modo como o/a educador/a organiza o(s) espaço(s) e disponibiliza os materiais facilita ou impede as relações e as interações entre as crianças, as crianças e os materiais e as crianças e os adultos, assim como as escolhas que as crianças podem realizar” (pp. 4-5).

Portanto, cabe ao educador/a estar atento/a, às necessidades e aos interesses das crianças, de forma a perceber se as crianças se interessam por estar a brincar em determinadas áreas e com os materiais/brinquedos disponibilizados, caso se evidencie que as crianças não estão a desfrutar do espaço com entusiasmo é necessário intervir e reorganizar o espaço.

Segundo Azevedo, Marques e Baptista (s.d.), “o/a educador/a, ao criar um ambiente educativo em que a organização dos espaços e dos materiais é diversificada e estimula a curiosidade e os interesses da criança e lhe permite escolher como, com quê

e com quem brincar, está a promover o envolvimento da criança e a criar oportunidades de realizar aprendizagens integradas nas várias áreas e domínios curriculares” (p.5).

### 6.1.2.1 Primeira observação no espaço interior

No dia 12 de maio, durante a tarde observei as crianças a brincar no espaço interior. Para tal, gravei as crianças a brincarem livremente nas áreas e, posteriormente, fiz a análise dos dados individualmente, para que identificasse qual o nível de bem-estar e implicação de cada criança (Apêndice 8). Na tabela 7, podem-se observar os resultados obtidos de forma mais clara, verificando-se que as crianças evidenciaram altos níveis de implicação e bem-estar, à exceção da criança C7.

Data: 12 de maio										
Tabela dos Níveis de Implicação e Bem-estar do grupo										
Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
Nomes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C6				X				X		
C7		X					X			
C8				X					X	
C10					X					X
C11					X					X
C13				X					X	
C14					X					X
C15				X					X	
<b>Média</b>	4,125					4				

Tabela 7 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 12 de maio, a brincar no espaço interior nas áreas

A criança C7 evidenciou um baixo nível de bem-estar e implicação, uma vez que esta criança evidenciou um comportamento menos correto para com outra criança. Com esta atitude a criança revelou não estar bem consigo mesma, nem com o mundo que a rodeia. Após a criança ter demonstrado este comportamento, eu e a educadora

cooperante falamos com a criança para que esta percebesse que o tinha feito não era o correto, acabando por ir pedir desculpa ao colega.

Contudo, verificamos que as crianças C10, C11 e C14 revelam um nível de bem-estar e implicação máximo (nível 5), sendo que as restantes crianças revelam níveis altos (nível 4). Isto deve-se porque as crianças têm livre iniciativa para escolher a área onde preferem brincar, deste modo a liberdade de escolha faz com que estas se impliquem no que estão a desenvolver.

### 6.1.2.2 Segunda observação no espaço interior

No dia 9 de junho, durante a parte da tarde as crianças brincaram nas áreas, escolhendo livremente o local para onde queriam ir brincar. Eu pude observar e gravar as crianças e, posteriormente, analisei cada vídeo e fiz as minhas anotações nas grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança (Apêndice 9). Na tabela 8, é possível verificar que os resultados obtidos de forma mais clara evidenciam que a maior parte das crianças apresentaram altos níveis de bem-estar e implicação, à exceção de C8 e C15 que se encontram num nível médio.

Data: 9 de junho										
Tabela dos Níveis de Implicação e Bem-estar do grupo										
Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nomes										
C1					X					X
C2				X						X
C7				X					X	
C8			X					X		
C10				X					X	
C11				X					X	
C12				X					X	
C15			X					X		
<b>Média</b>	3,875					4				

Tabela 8 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 9 de junho, a brincar no espaço interior nas áreas

A criança C8 e C15 apresentam um nível médio, uma vez que as crianças não evidenciam sinais claros de bem-estar, além disso a motivação e implicação na atividade é limitada.

A criança C8 está a ajudar a educadora cooperante a efetuar o registo de uma experiência, contudo a criança apesar de estar a contribuir para a elaboração do cartaz, evidencia pouca motivação estando constantemente a olhar à sua volta e a comunicar com os restantes colegas. Segundo a minha opinião, a educadora poderia ter feito o registo da experiência em grande grupo, pois assim as crianças estariam mais implicadas na atividade, onde em grande grupo poderiam surgir vastas contribuições, onde cada criança poderia contribuir, por exemplo ao realizar um esboço da experiência.

Já a criança C15 estava a brincar na área dos jogos de mesa, a brincar com um género de legos, no entanto, como não tinha nada em mente do que queria realmente fazer, fez com que este evidencia-se um nível médio de implicação e se distraísse com o que o rodeia. De modo a aumentar o nível de implicação da criança, dialoguei com a mesma e perante a sua falta de confiança ao demonstrar não conseguir encaixar as peças, eu encorajei-a. Perante a isto, a criança quando conseguiu encaixar as peças demonstrou mais confiança em si mesma e passou a estar mais implicada na brincadeira.

### **6.1.2.3 Terceira observação no espaço interior**

No dia 11 de junho, durante a manhã as crianças escolheram livremente a área para a qual queriam ir brincar.

Após analisar os vídeos das crianças e ter realizado as minhas anotações nas grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança (Apêndice 10), evidenciei que as crianças apresentavam altos níveis de bem-estar e implicação, isto deve-se uma vez que as crianças têm a livre iniciativa de escolher o local onde querem brincar, o que permite que estas façam aquilo que lhes interessa. Deste modo, através da brincadeira livre as crianças alcançam diversas descobertas e aprendizagens.

Como se pode observar na tabela 9, as crianças apresentam níveis altos e muito altos de bem-estar e implicação.

Data: 11 de junho										
Tabela dos Níveis de Implicação e Bem-estar do grupo										
Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nomes										
C2				X					X	
C6			X					X		
C7				X					X	
C8					X					X
C10					X					X
C11					X					X
C12					X					X
C13					X					X
<b>Média</b>	4,5					4,5				

*Tabela 9 - Tabela relativamente aos níveis de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 11 de junho, a brincar no espaço interior nas áreas*

Maioritariamente, todas as crianças revelam um nível muito alto de bem-estar e implicação, sendo que duas crianças se encontram num nível alto. A criança C6 é a única que revelou um nível médio de bem-estar e implicação, uma vez que não evidencia sinais claros de felicidade e demonstra estar ocupada na atividade, no entanto falta-lhe verdadeira concentração, motivação e prazer, o que faz com que esta não se sinta desafiada.

No que se refere às brincadeiras, segundo as minhas observações e os meus registos, o grupo de crianças gostava mais de brincar no laboratório de ciências, na área dos jogos de mesa e na área do faz de conta. Sendo que, as crianças do sexo feminino são aquelas que mais se interessam em brincar na área do faz de conta. No entanto, durante o estágio evidenciei que todas as áreas eram exploradas pelas crianças, uma vez que a educadora apesar de dar autonomia e livre iniciativa para as crianças escolherem as áreas nas quais gostavam de brincar, esta sempre que via alguma criança a frequentar vezes consecutivas a mesma área fazia com que esta percebe-se que poderia alcançar novas descobertas e novas aprendizagens se explorasse outra área. Contudo, para que as crianças se sintam bem no espaço e se mantenham implicadas é necessária “a organização do grupo, do espaço e do tempo [dado que são] 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 [possam] escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.24).

De modo a perceber a média precisa do nível de bem-estar e do nível de implicação das crianças no espaço interior, decidi efetuar o cálculo das médias obtidas durante os três dias, tal como está representado na tabela 10.

	<b>Médias dos níveis de bem-estar</b>	<b>Médias dos níveis de implicação</b>
	4,125	4
	3,875	4
	4,5	4,5
<b>Média</b>	4,16667	4,16667

*Tabela 10 - Cálculo das médias obtidas para cada uma das variáveis, no espaço interior*

Com a análise da tabela 6 verificamos que o cálculo relativamente às médias obtidas durante os três dias possui o mesmo valor para ambas as variáveis, o que indica que ambas as médias indicam que maioritariamente das crianças se encontram num nível alto (nível 4) de bem-estar e implicação. Este resultado é considerado positivo, uma vez que indica que as crianças estão a usufruir bem do meio envolvente onde estão inseridas e revelam não suscitar qualquer preocupação. Além disso, revela que a oferta educativa responde bem às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem (Portugal & Laevers, 2018).

## 6.2 Discussão dos dados

Nesta parte irei refletir acerca dos resultados obtidos e qual o seu significado, tendo conta as leituras desenvolvidas ao longo do enquadramento teórico.

Face aos dados recolhidos e após a sua análise podemos concluir que este grupo de crianças evidenciou níveis altos e, por vezes, níveis muito altos de bem-estar e implicação, tanto no espaço interior, como no espaço exterior. Ou seja, não importa o local para que a criança se sinta bem, mas sim a qualidade do mesmo e aquilo que este oferece e proporciona, para que atinga as necessidades e interesses esperados por cada criança. Para tal, cabe aos educadores estarem atentos aos interesses e necessidades das crianças e percebam quais as estratégias e mudanças que devem adotar face ao meio envolvente.

No entanto, foi notória uma pequena diferença em relação aos níveis de bem-estar e envolvimento obtidos em ambos os espaços, nomeadamente, o espaço exterior foi aquele em que maioritariamente das crianças evidenciaram um nível muito alto de bem-estar e implicação comparado com o espaço interior. Apesar das crianças se sentirem bem em ambos os espaços, o espaço exterior promovia outras aptidões que o espaço interior não tem para oferecer.

Para avaliar os níveis de bem-estar e implicação das crianças foram tidos em conta alguns indicadores que permitiram evidenciar qual o nível em que cada criança se encontrava. No que diz respeito aos indicadores que permitem avaliar o bem-estar das crianças, sendo eles: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, alegria e ligação consigo próprio. Já os indicadores que permitem identificar a forma como as crianças se envolvem com o ambiente que os rodeia são: concentração, complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, persistência, precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação. É de frisar que em ambos os espaços foram notórios diversos momentos onde se puderam evidenciar cada um destes indicadores, no entanto os mesmos evidenciaram-se de uma forma mais precisa no espaço exterior.

No que diz respeito aos níveis de bem-estar, no espaço exterior maioritariamente das crianças evidenciou níveis muito altos de bem-estar, enquanto no espaço interior maior parte das crianças evidenciou um nível alto de bem-estar. Esta pequena diferença deve-se porque no espaço exterior as crianças evidenciaram uma maior abertura em explorar o meio envolvente e transbordaram imensa vitalidade, nomeadamente, é notório nas suas expressões faciais e corporais uma grande alegria e energia. Enquanto, no espaço interior as crianças desenvolvem atividades ou

brincadeiras numa determinada área sem poder fazer muito barulho ou expressar-se livremente, como por exemplo: correr, saltar ou rodopiar, enquanto no espaço exterior já o permite, o que faz com que as crianças se sintam mais alegres e felizes.

Além disso, com a introdução de novos materiais no espaço exterior permitiu que as crianças já não entrassem em conflito pela disputa de um brinquedo, aliás permitiu que estas ficassem entusiasmadas por explorar materiais novos.

Portanto, os resultados obtidos relativamente aos níveis de bem-estar em ambos os espaços foram satisfatórios, o que indica que “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).

Relativamente aos níveis de implicação também foi notório que é no espaço exterior que as crianças apresentam níveis mais altos comparativamente com o espaço interior, isto deve-se porque com a introdução de novos materiais não estruturados, no espaço exterior, permitiu que as crianças contactem com novos materiais, os explorem e manipulem, assim como lhes atribuam um determinado sentido face ao que pretendem que este assuma na brincadeira, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade (Ferland, 2006).

Além disso, é no exterior que as crianças tendem a mobilizar as suas capacidades físicas e cognitivas de forma livre e espontânea, onde têm possibilidade de definir e superar os seus próprios desafios, resolvem problemas e desenvolvem o pensamento criativo (Thomas & Harding, 2011).

No que diz respeito à expressão verbal ou linguagem, é um dos indicadores que revela o nível de satisfação que a criança evidencia no decorrer da atividade. Com base nas observações realizadas no contexto interior e exterior, concluí que é no espaço exterior que as crianças possuem uma maior liberdade para realizarem comentários e expressarem os seus sentimentos, sem se preocuparem com o eco ou com o ruído, limitações estas que se impõem em espaços fechados.

Tal como o espaço interior promove diversas aprendizagens a vários níveis na criança, o espaço interior também deve ser visto como um espaço educativo rico, pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que este oferece (Silva et al., 2016; Bilton 2010). Portanto, o exterior é um espaço propício ao desenvolvimento das crianças, uma vez que promove diversas oportunidades de exploração, e “[...] alarga em

muito o reportório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p.161). Segundo Post e Hohmann (2011), o espaço exterior é considerado “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p.161).

Em suma, podemos concluir que a organização do ambiente educativo e as oportunidades que este tem para oferecer, é um fator primordial para que as crianças atinjam os níveis esperados de bem-estar e de implicação. Além disso, como podemos constatar ao longo deste trabalho tanto o espaço interior, como o espaço exterior são ótimos locais para as crianças se desenvolverem e adquirem vastas aprendizagens relacionadas com as diversas áreas do saber.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo apresento as principais conclusões do estudo que foram mencionadas e questionadas ao longo de toda a investigação, mais precisamente, é onde faço uma avaliação acerca dos objetivos da investigação e de todo o percurso de construção, bem como se equacionam possibilidades e caminhos para futuros desenvolvimentos de investigações relacionadas com a mesma temática.

Contudo, antes de referir quais foram as principais conclusões do estudo, é de frisar que esta investigação possui algumas limitações, que condicionaram a análise dos dados em estudo. Primeiramente, é de mencionar que o número de participantes é de reduzida dimensão, dado que se constitui por apenas um grupo de 15 crianças, logo não se pode generalizar os resultados obtidos, pois cada criança é um ser único com características próprias (Silva et al., 2016). Além disso, os sujeitos escolhidos para realizar este estudo pertencem todos à mesma área de residência e à mesma instituição, sendo somente uma amostra que não se pode considerar representativa da população. De seguida, é de ressaltar que os momentos previstos para que as crianças pudessem brincar livremente no espaço exterior, com os materiais não estruturados, tiveram de ser planeados consoante a disponibilidade da educadora cooperante, o que restringia o tempo de brincar das crianças, uma vez que existiam outras atividades para desenvolver e rotinas a respeitar. Por fim, é de realçar que fui a única avaliadora do presente estudo, dada a impossibilidade de obter um amigo crítico, com domínio e conhecimento a cerca das escalas de implicação e bem-estar emocional da criança, aquando da análise dos vídeos e o preenchimento das grelhas referentes aos níveis de bem-estar e implicação das crianças, de forma a ter outra perspetiva e comparar com os meus registos e as minhas observações.

Face às evidências observadas e aos resultados obtidos, irei passar a analisar e refletir acerca dos aspetos mais significativos que me levaram a tirar determinadas conclusões com esta investigação. Para tal, cabe recordar que o presente estudo teve por base a seguinte questão de partida: “Quais são as diferenças entre os níveis de bem-estar e implicação das crianças quando brincam no espaço exterior e no espaço interior?”, e formularam-se três objetivos que, recordando-se, eram os seguintes: proporcionar o contacto com materiais não estruturados; identificar os níveis de bem-estar e implicação que as crianças evidenciam nas atividades ou brincadeiras no espaço

exterior e interior; comparar os resultados obtidos e verificar em que contextos se registam valores médios de bem-estar e implicação mais elevados.

A presente investigação permitiu-me refletir acerca da importância do brincar no espaço exterior e no espaço interior, de forma a compreender a importância dos mesmos para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, assim como identificar quais os níveis de bem-estar e implicação que as crianças apresentavam ao desenvolver brincadeiras livres em ambos os espaços.

Inicialmente, dada a problemática encontrada no espaço exterior, tal como referi anteriormente na análise de dados, decidi implementar como estratégia neste local novos materiais. Nesse sentido, fiz cumprir o primeiro objetivo, que consistia em proporcionar o contacto com materiais não estruturados. Através das minhas observações e da análise dos vídeos, evidenciei que as crianças ficaram curiosas e demonstraram interesse em explorar e descobrir os novos materiais. Além disso, o facto dos materiais estarem acessíveis às crianças, permitiu que estas os utilizassem mediante a sua criatividade durante momentos de brincadeira livre e lhes atribuíssem diversos significados, como por exemplo, com os blocos de madeira construía casas, torres e com os mesmos descobriram que podiam representar letras e números. Neste sentido, a introdução destes materiais foi uma mais-valia, uma vez que permitiu desafiar a criatividade das crianças e fez com que estas lhes atribuíssem constantemente novos significados, possibilitando o alcance de novas descobertas. Importa ainda referir, que ao longo dos dias que as crianças brincaram no espaço exterior, pude constatar que estas se interessavam mais pelos materiais não estruturados do que pelos materiais estruturados que o espaço já possuía.

Para concretizar o segundo objetivo, decidi observar e gravar as crianças em dois contextos distintos e com diferentes materiais, de modo a identificar o nível de bem-estar e implicação de cada criança. Tendo em conta os dados alcançados, fiz cumprir o terceiro objetivo, que consistia em comparar os resultados obtidos para compreender se as crianças têm um maior nível de bem-estar ou implicação em brincadeiras com materiais não estruturados no exterior ou com materiais estruturados no interior e, assim, dar resposta à questão de partida. Portanto, face aos resultados obtidos, este estudo mostra que houve uma pequena diferença em relação aos níveis de bem-estar e envolvimento obtidos em ambos os espaços, nomeadamente o espaço exterior foi onde,

de modo geral, o grupo de crianças evidencia um nível médio de bem-estar e implicação mais elevado comparado com o espaço interior. Apesar do espaço exterior ter sido o local onde a maior parte do grupo evidenciou um nível mais alto de bem-estar e implicação, é de reconhecer que esta foi uma diferença pouco significativa e, como tal, não devemos descartar o espaço interior, uma vez que este ambiente se for bem planeado e organizado promove bons momentos de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças. Tal como refere Silva et al., (2016, p.26) “a organização do espaço sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização”, permitindo assim “que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo”. No entanto, não acredito que esta pequena diferença queira dizer que o espaço interior estivesse mal-organizado ou planeado, mas o mesmo deve-se ao facto das crianças ao brincarem com materiais estruturados já saberem qual a sua finalidade, fazendo com que estes sejam um pouco repetitivos e monótonos. Além disso, o espaço interior comparado com o exterior possuía uma dimensão inferior, o que impedia as crianças de poderem correr e saltar livremente e ter contacto com certos materiais, características e fenómenos que os fazem desenvolver a vários níveis, nomeadamente a nível social, físico, emocional e cognitivo.

Em suma, pode-se concluir que, para que as crianças atinjam níveis de bem-estar e implicação elevados, é fundamental dar-lhes tempo e espaço para brincarem livremente. No que se refere ao espaço, deve-se encarar o espaço interior e o espaço exterior como locais ricos, uma vez que são potencializadores de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, se devidamente planeados e organizados. Portanto, não devemos ver o espaço exterior como um local de mero recreio, pois tal como é mencionado por Silva et al., (2016), o exterior deve ser considerado como uma extensão para aprender conteúdos do espaço interior, em complementaridade. Portanto, é fundamental que o/a educador/a proporcione um ambiente acolhedor às crianças, que lhes propicie segurança, que vá ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades, que lhes promova bem-estar e implicação, desenvolva a sua autonomia, assim como, proporcione o seu desenvolvimento, a aquisição de aprendizagens e o alcance de novas descobertas.

Como futura educadora de infância, este estudo permitiu-me refletir e tomar consciência do papel do/a educador/a, no que concerne em criar condições para um ambiente que promova o bem-estar e implicação das crianças, tendo em conta as necessidades e os interesses individuais de cada uma delas, tal como possibilite o seu desenvolvimento. Neste sentido, como futura profissional, pretendo avaliar os níveis de bem-estar e implicação de cada criança, de forma a criar um contexto onde esta se possa desenvolver de forma saudável, assim como perceber atempadamente quais são as crianças que se encontram em risco de desenvolvimento e organizar o meu trabalho, de modo a responder às necessidades de todas elas. Tal como refere Portugal e Laevers (2018, p.15), “o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas”.

Por fim, é relevante referir que para um próximo estudo há algumas sugestões a serem feitas, particularmente, sugiro que trabalhem com uma amostra mais diversificada, nomeadamente com crianças de níveis socioeconómicos diferentes, de diversas instituições de educação, com diferentes faixas etárias e de contextos de residência variáveis.

Concluindo, espero que a presente investigação permita a profissionais, relacionados com a educação de infância, refletir acerca desta temática, como também espero que este estudo tenha contribuído para incentivar futuras investigações.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almeida, L. & Freire, T. (2003) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios.
- Almeida, P. N. (2000). *Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. Brasil: Edições Loyola.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2.ª edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. C. (s.d.). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*. DGE. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- 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.
- Brites, L. (2020). *Brincar é fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância* (eBook). Gente.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years - Management and innovation* (3ª Edição ed.). Oxon: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose Parts Play*. Edimburgo: Inspiring Scotland; Play Strategy Group; Scottish Government.
- Coelho, A. S. & Vale, M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de Educação de Infância. *Revista observatório*, 3 (6), 316-337.
- Coelho, A. S. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 98-103.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o%20Ac%3%a7%3%a3o%20Metodologias.PDF>

- Cruz, A. C. S. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25465/1/Ana%20Catarina.pdf>
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Revista Escola Moderna*. 3, (6ª Série). 35-52.
- England, L. (2019). *Looking for learning – Loose parts*. London: Featherstone.
- Erickson, D. M., & Ernest, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange* 33 (4), 97-100. Disponível em: <https://www.sunsetzoo.com/DocumentCenter/View/22/Benefits-of-Nature-Play?bidId=>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119 (1), 182-183.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45-46.
- Hewes, J. (2006). *Let the Children Play. Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College. Canada.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart D. P. (1995). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kernan M. (2017). *Play as a context for early learning and development: A research paper*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Kishimoto, T. M. (1994). O Jogo e a Educação Infantil. (U. F.-C. (UFSC/CED, Ed.) *Perspectiva*, 22, 105-128.
- Laevers, F. (2014). *Fundamentos da educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil*. Estudos em Avaliação Educacional.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). *Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista*. *Aula*, 24, 135-144. Ediciones Universidad de Salamanca.
- McClintic, S. (2014). Loose parts: Adding quality to the outdoor environment. *Texas Child Care Quarterly*, 38.
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2000). O Jogo e Tempo Livre nas Rotinas da Vida Quotidiana de Crianças e Jovens. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em: <http://docplayer.com.br/25322762-O-jogo-e-tempo-livre-nas-rotinas-de-vida-quotidiana-de-criancas-e-jovens-carlos-neto-faculdade-de-motricidade-humana-universidade-tecnica-de-lisboa.html>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição). (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J.; Formosinho, J. (2013). *A Pedagogia em Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

- Pinto, I. F., Gomes, C. J. & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: Perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição*, 14, 30-34. Disponível em: [https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/06\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa-Perspetiva-geral-e-import%C3%A2ncia-para-as-Ci%C3%A2ncias-da-Nutri%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://actaportuguesadenutricao.pt/wp-content/uploads/2018/11/06_Investiga%C3%A7%C3%A3o-qualitativa-Perspetiva-geral-e-import%C3%A2ncia-para-as-Ci%C3%A2ncias-da-Nutri%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Portugal, G. (2012) Uma proposta de avaliação alternativa e autêntica em educação pré-escolar – o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-610.
- Pramling-Samuelsson, I., & Fleer, M. (2010). *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives*. New York: Springer.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). A leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23, 176-180.
- Samuelsson, P. Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Samuelsson, I. P. (2010). Participation and learning in the early childhood education context. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(2), 121-124.
- Santos, P. et al. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância: uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 1 (29), 135-147.
- Sarmiento, T. et al. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação & Direção Geral da Educação.

- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério...* In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-48). Porto: Porto Editora.
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In Moyles, J. R. (Org). *A excelência do brincar*, 1, 25-38. Artmed editora.
- Smith, K. & Pellegrini, A. (2013). *Learning through play*. Encyclopedia on Early Childhood Development. Disponível em: <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>
- Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland. (2010). *Pre- Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. Education Scotland.
- Stroobants, H. (2020). Primeiros Anos.PT – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. *Brincar com peças solta e práticas adequadas ao desenvolvimento*. Disponível em: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-compeças-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos Das Crianças*. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Edição revista 2019. 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)
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Williams, A. E. (2008). Exploring the natural world with infants and toddlers in na urban setting. *Young Children*, 63 (1), 22-25.

Whitebread, D., Kvalja, M., Verma. M. & Basilio, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe.

Williamson, G. (2016). *Free and Structured Play*. SL Tinfo. Disponível em: <https://www.slinfo.com/free-and-structured-play/> Acedido a 10 de abril de 2021.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade na Educação Infantil- Capítulo 3- Os dez aspetos chave de uma educação infantil de qualidade*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

#### Legislação consultada

Decreto de Lei nº240/2001, de 30 de agosto (2001). Perfil do Educador de Infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (1997). Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Lisboa: Assembleia da República.

## **ANEXOS**

**Anexo 1 – Espaço exterior da instituição**



*Figura 1 – Espaço amplo*



*Figura 2 – Escorrega e obstáculos*



*Figura 3 – Varanda direcionada para o espaço exterior*



*Figura 4 -Varanda, triciclos, pneus e casinha*

## Anexo 2 - Áreas da Sala Verde

### Anexo 2.1 – Mesa de grande grupo



Figura 5 - Mesa de grande grupo da Sala Verde

### Anexo 2.2 – Biblioteca /Centro de Recursos



Figura 6 - Cartão afixado na sala com o número de crianças que podem estar na área da biblioteca ou centro de recursos



Figura 7 - Mesa e bancos da área da biblioteca ou centro de recursos



Figura 8 - Estante com livros infantis

### Anexo 2.3 – Oficina da escrita



Figura 9 - Cartão afixado na sala com o número de crianças que podem estar na área da oficina de escrita



Figura 10 – Área da oficina da escrita

### Anexo 2.4 – Modelagem; Desenho; Recorte e Colagem



Figura 11 - Textos reproduzidos pela educadora, tendo em conta o que as crianças referem, acompanhados da ilustração realizada pela criança



Figura 12 - Cartões afixados na sala com o número de crianças que podem estar nas áreas: modelagem, desenho e recorte/colagem



Figura 13 - Prateleira onde as crianças da sala verde guardavam os materiais

### Anexo 2.5 – Pintura



Figura 14 - Cartão afixado na sala com o número de crianças que podem estar na área da pintura



Figura 15 - Cavalete

### Anexo 2.6 – Matemática



Figura 16 - Cartão afixado na sala com o número de crianças que podem estar na área da matemática



Figura 17 - Mesa da área da matemática

### Anexo 2.7 – Faz de conta

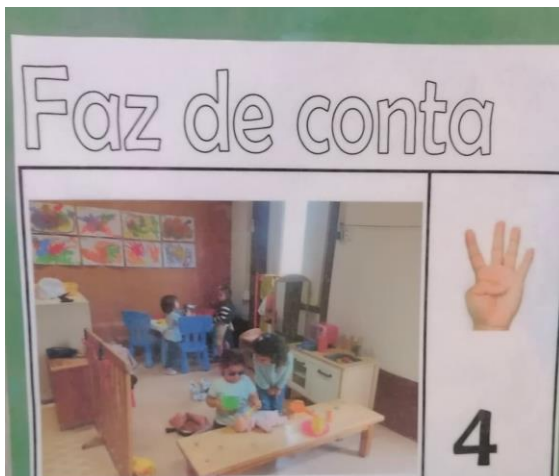


Figura 18 - Cartão afixado na sala com o número de crianças que podem estar na área do faz de conta



Figura 19 - Casinha

### Anexo 2.8 – Jogos de mesa



Figura 20 - Cartão afixado na sala com o número de crianças que podem estar na área dos jogos de mesa



Figura 21 - Mesa para as crianças elaborarem as suas construções

### Anexo 2.9 – Laboratório de Ciências



Figura 22 - Cartão afixado na sala com o número de crianças que podem estar na área do laboratório das ciências



*Figura 23 - Mesa da área do laboratório de ciências e os respetivos materiais*

**Anexo 3 - Níveis de bem-estar (Portugal & Laevers, 2018, pp.21-22)**

1. **“Muito baixo** – Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (e.g., batendo com a cabeça, caindo deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência, frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado; não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.
2. **Baixo** – Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva proteção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.

- 3. Médio/Neutro ou flutuante** – As crianças avaliadas com o nível 3, parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais, mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.
- 4. Alto** – Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.
- 5. Muito alto** – Estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água”, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira”.

**Anexo 4 - Níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2018, pp.28-30)**

1. **“Muito baixo – Ausência de atividade** – Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não fazem nada, apenas “estão ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que as crianças pareçam ter consciência da própria ação.
2. **Baixo – Atividade esporádica ou frequentemente interrompida** – Este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um puzzle, escuta uma história ou faz um desenho), embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.
3. **Médio – Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade** – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.
4. **Alto – Atividade com momentos intensos** – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se

desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.

5. **Muito alto – Atividade intensa e continuada** – Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso”.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1 – Consentimento Informado

### Consentimento Informado

Raquel Alexandra Fonseca Pereira e Sofia Isabel Matias Ribeiro, alunas do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, vêm solicitar a sua autorização para a participação do/a seu/sua educando/a num estudo de forma acerca dos tipos de brincar que as crianças desenvolvem com materiais não estruturados e naturais em contexto exterior, bem como os níveis de bem-estar e implicação que as crianças apresentam respetivamente em contextos interiores e exteriores.

A recolha de dados no estudo envolverá registos escritos, áudio, vídeo e fotográfico do seu/sua educando/a.

Salientamos que a participação da criança não acarretará qualquer dano ou prejuízo e que será garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como o anonimato do/a seu/sua educando/a após a divulgação dos resultados. A participação será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, se a criança manifestar essa vontade.

Para qualquer esclarecimento que entenda necessário poderá contactar-nos ou à educadora cooperante: (educadora - Cristina Cardoso).

Desde já agradecemos a sua colaboração!

#### Contactos:

Raquel Pereira – [rakellpereira1217@gmail.com](mailto:rakellpereira1217@gmail.com)

Sofia Ribeiro – [sofia12matias@gmail.com](mailto:sofia12matias@gmail.com)

Cristina Cardoso – [cardoso.cristina64@gmail.com](mailto:cardoso.cristina64@gmail.com)

As alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Coimbra,      abril de 2021



.....  
Eu, \_\_\_\_\_ autorizo  ou não autorizo   
o/a meu/minha educando/a \_\_\_\_\_ a participar no estudo  
proposto, e a conseqüente recolha de registos escritos e audiovisuais.

**Apêndice 2** – Guião da entrevista às crianças

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões orientadoras</b>
Legitimação da entrevista	- Explicar o intuito da entrevista;	
Espaço exterior	- Compreender o que a criança pensa do espaço exterior. - Perceber se a criança gosta de brincar no espaço exterior.	Gostas de brincar no espaço exterior?
	- Identificar o que esta mais gosta de fazer no espaço exterior.	O que mais gostas de fazer nesse espaço?
	- Compreender se a criança gostava que o exterior tivesse novos brinquedos/materiais.	Gostavas que o espaço exterior tivesse novos brinquedos?
Materiais não estruturados	- Perceber se a criança alguma vez já brincou com algum material não estruturado.	Já alguma vez brincas-te com paus, água ou terra?
	- Perceber se a criança gostava de poder brincar com algum destes materiais.	Achas que seria divertido brincar com algum desses materiais?
Finalização da entrevista	- Agradecer a participação das crianças.	

**Apêndice 3** – Respostas dadas pelas crianças durante a entrevista

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Respostas dadas pelas crianças</b>
Espaço exterior	Gostas de brincar no espaço exterior?	Todas as crianças responderam que “sim”.
	O que mais gostas de fazer nesse espaço?	C1: “Gosto de brincar na casinha.” C2: “Brincar na casinha.” C3: “Gosto de brincar na casinha com os amigos.” C4: “Gosto de brincar.” C5: “Gosto de andar de triciclo.” C6: “Brincar.” C7: “Gosto de correr.” C8: “Andar de triciclo.” C9: “Gosto de brincar com os amigos.” C10: “Andar de triciclo.” C11: “Brincar na casinha.” C12: “Gosto de brincar.” C13: “Gosto de brincar na casinha C14: “Andar de triciclo.” C15:” Gosto de andar no escorrega.”
	Gostavas que o espaço exterior tivesse novos brinquedos?	Face a esta pergunta as crianças ficaram muito entusiasmadas e referiram que “sim”, nomeadamente que gostavam de ter novos brinquedos neste espaço.
Materiais não estruturados	Já alguma vez brincas-te com paus, água ou	Face a esta questão sete crianças (“ C1, C3, C6, C8, C9, C12, C15) referiram que “sim”. As restantes

	terra?	crianças (C2, C4, C5, C7, C10, C11, C13 e C14) referiram que “não”.
	Achas que seria divertido brincar com algum desses materiais?	Todas as crianças disseram que “sim”.

**Apêndice 4** – Grelha de registo individualizada do nível de bem-estar e implicação

<b>Data:</b> _____		<b>Período do dia:</b>			
<b>Nome da Criança:</b> _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b>					
<b>Indicadores de bem-estar:</b>					
<b>Indicadores de implicação:</b>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					
Nível de implicação					

**Apêndice 5** – Grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 6 de maio a brincar no exterior

<b>Data:</b> 6 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C1 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com terra molhada, a fazer um castelo. A criança está feliz e satisfeita a mexer na terra e está bastante envolvida na construção do seu castelo.  <b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.  <b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 6 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C2 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança encontra-se a brincar ao faz de conta com os rolos de papel higiénico, no espaço exterior. Inicialmente começa por construir dois carros e por fim com dois rolos de papel faz de conta que são umas orelhas e finge ser um coelho. Inicialmente, a criança está com menos abertura, contudo, com o decorrer da brincadeira começa a soltar-se e a ter uma maior abertura, nomeadamente, quando representa ao faz de conta e finge ser um coelho fica mais alegre, começando por sorrir. Ao longo da brincadeira a criança					

<p>está altamente implicada e com um alto espírito imaginativo e criativo.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 6 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C6 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b>					
<p>A criança está a brincar com a terra e com a ajuda de um pau está a fazer desenhos no chão, que representa uma tabela parecida ao do jogo do galo.</p> <p>A criança está entusiasmada e alegre, estando totalmente absorvida a desenhar na terra, evidenciando satisfação pelo que esta a executar.</p>					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de					X

implicação					
------------	--	--	--	--	--

<b>Data:</b> 6 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C8 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com: terra, paus, taças de plástico, pinhas e nozes. Referindo que está a confeccionar um bolo, estando por isso a brincar ao faz de conta. A criança transborda vitalidade e está feliz ao estar a brincar com novos materiais, dando uso a grande parte do que lhe foi disponibilizado. Além disso, a criança está bastante envolvida no que está a fazer, não desviando as suas atenções.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 6 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C9 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com os blocos de madeira, a construir uma torre. A criança durante a brincadeira evidencia autoconfiança e determinação ao estar a construir a torre, sendo que esta tenta encontrar alternativas para que os blocos permaneçam ao alto. Sempre que esta atinge o seu objetivo fica com um sorriso radiante no rosto, relevando uma tamanha satisfação. Apesar das várias quedas dos blocos de madeira, a criança permanece implicada naquilo que está a fazer.					

<p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<p><b>Data:</b> 6 de maio _____</p> <p><b>Nome da Criança:</b> C10 _____</p>				<p><b>Período do dia:</b> manhã</p> <p><b>Duração:</b> 2 minutos</p>	
<p><b>Descrição da situação observada:</b></p> <p>A criança está a brincar com um pau, a fingir que está a lutar às espadas com outro colega.</p> <p>A criança irradia vitalidade, fazendo diversos barulhos como se fossem as espadas a bater uma na outra. Ao longo da brincadeira é visível que a criança está alegre, sorrindo e gritando de prazer. Além disso, a criança transborda energia e está totalmente motivada e absorvida.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 6 de maio _____			<b>Período do dia:</b> manhã		
<b>Nome da Criança:</b> C11 _____			<b>Duração:</b> 2 minutos		
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com a terra e taças de plástico. Esta colocou a terra molhada nas taças de plástico e disse que tinha feito um bolo de chocolate que levava leite condensado. A criança está satisfeita ao brincar com a terra. E ficou muito feliz quando eu fingi que provei o seu bolo de chocolate. Após a criança referir que tinha feito o bolo, esta continuou a mexer na terra, estando por isso totalmente absorvida no que estava a fazer, relevando bastante entusiasmo no contacto com novos materiais.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 6 de maio _____			<b>Período do dia:</b> manhã		
<b>Nome da Criança:</b> C12 _____			<b>Duração:</b> 2 minutos		
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com terra molhada. Esta revela estar bem-disposta, alegre e feliz, nomeadamente encontra-se a rir e a bater palmas com as mãos lamacentas. A criança está muito entusiasmada a brincar com a terra, estando a construir castelos.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					

<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 6 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C13 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança encontra-se a brincar com paus, nomeadamente está a bater um no outro para construir uma cabana. A criança está satisfeita ao estar a bater com os paus. Ao longo da brincadeira a criança está altamente implicada no que está a fazer e quando um colega lhe atira algo para a sua zona de brincar chama-o à atenção.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 6 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C14 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com os paus e descobriu que estes contêm bichos que comem madeira. A criança está fascinada a observar os bichos na sua mão e mostrou-se muito curioso, além disso percebeu que o pau alimentava estes bichos, bem como era a sua casa.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 6 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C15 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com paus, juntamente com um amigo, a jogar ao faz de conta a fingir que estão a lutar às espadas. A criança está bastante feliz e alegre, gritando de prazer. Além disso, a criança está bastante entusiasmada, criando o seu próprio mundo fantasioso e imaginário.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					

<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

**Apêndice 6** – Grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 14 de maio a brincar no exterior

<b>Data:</b> 14 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C1 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b>					
<p>A criança está a brincar com os paus, os blocos de madeira e folhas. Esta está a brincar com uma colega e decidiram construir uma barraca. A criança está satisfeita a brincar com os materiais não estruturados, irradia vitalidade, alegria e simpatia ao estar a conversar e brincar com outra criança. No final do vídeo esta começa por sentir alguns sinais de desconforto quando uma colega decide ir tirar alguns dos seus materiais para ir brincar.</p> <p>Contudo, a menina escolhe facilmente a atividade que quer desenvolver, estando por isso bastante envolvida na atividade e na exploração dos materiais.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 14 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C8 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b>					
<p>A criança está a brincar com os paus e as nozes e descobriu que se partisse a noz com o pau a poderia comer. Após a sua descoberta, este sentiu-se muito feliz e fascinados, estando, portanto</p>					

totalmente absorvido na nova experiência que está a vivenciar.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 14 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C10 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> O menino está a brincar com os paus e os blocos de madeira, a construir torres e casas. A criança está feliz, expressando autenticidade e espontaneidade. Além disso a criança está implicada a brincar com os paus e os blocos, construindo torres e casas, tendo por isso períodos intensos de criatividade.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 14 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C12 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com os paus e os blocos de madeira. Esta ao bater com os paus descobriu que podia brincar com o pó da madeira. A criança está feliz, dando gargalhadas. Esta está radiante de vitalidade e alegria estando a bater com os paus uns nos outros. Além disso, criança está totalmente envolvida na exploração dos materiais, estando completamente motivada e implicada na brincadeira que está a desenvolver.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 14 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C13 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A menina está a brincar com um tronco, estando a brincar ao faz de conta, fazendo do tronco uma almofada. A criança está confortável e tranquila, além disso evidencia um enorme espírito imaginativo e criativo.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					

<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 14 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C14 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b>					
<p>A criança está a brincar com os blocos de madeira a construir casas, sofás, entre outras coisas. No entanto, quando chega um colega e lhe diz que parecia ter feito uma letra, a criança juntamente com a outra criança desenvolve uma intensa atividade mental, uma vez que perceberam que através dos blocos de madeira conseguem recriar letras e números.</p> <p>A criança está bastante feliz e entusiasmada com as descobertas que está a desenvolver. O menino irradia vitalidade, energia, espírito criativo e imaginativo. Ao perceber que podia fazer letras e número, este passou por um momento de intensa atividade mental, promovendo para o seu desenvolvimento cognitivo.</p>					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 14 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C15 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> Inicialmente a criança está focada em bater com o pau nos blocos de madeira, como se estivesse a tocar um instrumento musical, evidenciando muita felicidade e energia, assim como um elevado espírito imaginativo. Mas passado uns segundos, este desvia as suas atenções e procura pelas nozes, com intensão de comê-las e não de brincar com as mesmas. Por fim, fica a bater com o pau nas cascas das nozes para as poder partir.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação				X	

**Apêndice 7** – Grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 28 de maio, a brincar no exterior

<b>Data:</b> 28 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C1 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar com terra, cones de linhas e rolhas de plástico. A criança está bem disposta e satisfeita a brincar com os materiais, além disso, está completamente implicada no que está a fazer, estando a fingir que está a cozinhar com os materiais não estruturados e os elementos da natureza.  <b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.  <b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 28 de maio _____		<b>Período do dia:</b> manhã			
<b>Nome da Criança:</b> C2 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança estava a jogar ao faz de conta, referindo que as suas pedras eram “bolos de chocolate”. No final utilizou um bocado de tecido para embrulhar as pedras que representavam os bolos. Ao longo da brincadeira a criança está muito entusiasmada e feliz. Ao longo do vídeo observamos que a criança está totalmente implicada na brincadeira. Num certo momento questiono-lhe se me sabe dizer quantos bolos tem de chocolate e esta começa a					

<p>contá-los desenvolvendo por isso aptidões matemáticas.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 28 de maio _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C5 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b>					
<p>O menino está a brincar com botões, referindo que estes representam as suas moedas. A criança está alegre percorrendo o espaço, evidenciando autoconfiança, simpatia, segurança e abertura. Inicialmente a criança não parece estar totalmente implicada no que está a fazer, uma vez que esta está a brincar com os botões e deixa o que está a fazer para ir percorrer o espaço e comunicar com alguns amigos. No entanto, passado um tempo este retoma a brincadeira, ficando a brincar com os botões referindo que estes representam muitas moedas que servem para ele ir comprar brinquedos.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>

Nível de bem-estar					X
Nível de implicação				X	

<b>Data:</b> 28 de maio _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C6 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos

**Descrição da situação observada:**

A menina está a brincar com paus, blocos de madeira e bocados de tecido. A criança está a brincar ao faz de conta, no espaço exterior na zona da cozinha (zona esta que foi acrescentada no final do estágio, construída a partir de madeira), nomeadamente a menina estava a colocar diversos materiais não estruturados num alguidar e ia mexendo com um pau.

A criança revela um elevado nível de bem-estar, nomeadamente está feliz, uma vez que se encontra a rir e a conversar com outras crianças. Além disso, a menina está implicada na sua brincadeira de faz de conta, evidenciando um elevado espírito imaginativo e fantasioso.

**Indicadores de bem-estar:** Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.

**Indicadores de implicação:** Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 28 de maio _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C7 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos
<b>Descrição da situação observada:</b>	

O menino encontra-se a bater com os paus com movimentos simples. No entanto, esta criança está mentalmente ausente a olhar no vazio, pois durante o dia este tinha chocado com outra criança mais nova, enquanto anda a correr pelo espaço exterior e fez com que este tivesse uma postura menos ativa, estando em choque com o que tinha acontecido.

A criança está vulnerável, quase estática e sem sinais de vitalidade. Apesar de estar com o pau na mão, este não está a retirar prazer nem está implicado a brincar.

**Indicadores de bem-estar:** A criança não evidencia nenhum dos indicadores que diz respeito aos níveis de bem-estar.

**Indicadores de implicação:** A criança não evidencia nenhum dos indicadores que diz respeito aos níveis de implicação.

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar	X				
Nível de implicação	X				

<b>Data:</b> 28 de maio _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C9 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos

<p><b>Descrição da situação observada:</b></p> <p>A menina está a brincar com os blocos de madeira, sendo que com eles construiu uma casa e uma cama.</p> <p>A criança está alegre e feliz, além disso esta está completamente implicada a desenvolver as suas construções, demonstrando ser criativa e imaginativa, pois através dos blocos de madeira esta conseguiu recriar diversas coisas.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>
---

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 28 de maio _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C13 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos

**Descrição da situação observada:**

A criança está a brincar com terra, cones de linhas e rolhas de plástico, estando a fazer café e gelados.

A criança está bem-disposta, evidenciando sinais claros de satisfação. A menina está satisfeita com o que está a fazer, estando bastante envolvida no contacto com os materiais não estruturados, fazendo com estes elementos fantasiosos.

**Indicadores de bem-estar:** Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.

**Indicadores de implicação:** Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 28 de maio _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C15 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos
<b>Descrição da situação observada:</b>	

O menino está a brincar com os paus no espaço exterior, nomeadamente está a fingir que os paus são uma vara, que por sua vez este designou por “corta paus”.

A criança transborda satisfação, uma vez que esta retira prazer do que está a fazer, nomeadamente esta encontra-se a percorrer o espaço com a sua vara, movendo-a de um lado para o outro, rindo e gritando de entusiasmo. A criança transborda energia, estando sempre em circulação pelo espaço.

**Indicadores de bem-estar:** Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.

**Indicadores de implicação:** Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

**Apêndice 8** – Grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 12 de maio, a brincar no interior

<b>Data:</b> 12 de maio _____		<b>Período do dia:</b> tarde			
<b>Nome da Criança:</b> C6 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança encontra-se a brincar com três ampulhetas, na área das ciências. A criança evidencia uma curiosidade espontânea na exploração das ampulhetas, comparando cada uma delas. Esta revela estar satisfeita durante o período de observação. Durante a exploração das ampulhetas a criança distrai-se algumas vezes com o que se está a passar à sua volta, ainda que por breves instantes. Enquanto a criança observa as ampulhetas vai verificando qual delas é mais rápida e qual é a mais lenta, desenvolvendo aprendizagens matemáticas (no que diz respeito ao subdomínio da medida, permite-lhe perceber que as ampulhetas têm atributos mensuráveis que as permitem comparar e ordenar consoante a medição do tempo).  <b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, autoconfiança, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.  <b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, expressão facial e postura, precisão, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação			X		

<b>Data:</b> 12 de maio _____		<b>Período do dia:</b> tarde			
<b>Nome da Criança:</b> C7 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b>					

A criança encontra-se a brincar na área dos jogos de mesa, a brincar com legos. A criança demonstra destreza na manipulação de materiais de jogo, nomeadamente, gosta de manipular os legos (ex. roda, encaixa, sobrepõem, etc.).

Inicialmente a criança evidencia estar satisfeita ao estar a brincar com os legos, mas facilmente se distrai com o que o rodeia e a meio do período de observação sai do local onde se encontra para ir bater num colega. Contudo, rapidamente retoma o local, após ter sido chamado à atenção por mim e pela educadora e recomeça a sua construção. Tendo por base as minhas observações, concluo esta criança parece demonstrar prazer em magoar as restantes crianças.

Esta criança encontra-se num nível baixo de envolvimento, pois encontra-se mentalmente ausente, perturbando outras crianças.

**Indicadores de bem-estar:** Abertura e recetividade.

**Indicadores de implicação:** Complexidade

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar		X			
Nível de implicação		X			

<b>Data:</b> 12 de maio _____	<b>Período do dia:</b> tarde
<b>Nome da Criança:</b> C8 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos

**Descrição da situação observada:**

A criança está na área das ciências a cheirar diversas especiarias e grãos de café, que se encontram em frascos devidamente identificados. A criança evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de especiarias, assim como na compreensão das suas propriedades (cheiro, cor, forma, etc.). O menino revela entusiasmo na descoberta dos diversos cheiros. Através da sua expressão fácil e verbal é perceptível quais os cheiros que lhe provocam reações menos prazerosas (por exemplo: quando cheira alho moído) e quais os cheiros que lhe são mais agradáveis (por exemplo: o café). Durante este momento a criança encontra-se envolvida na brincadeira que está a realizar, evidenciando interesse e entusiasmo em cheirar todas as especiarias que estão ao seu alcance.

<p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, autoconfiança, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, expressão facial e postura, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação				X	

<p><b>Data:</b> 12 de maio _____</p> <p><b>Nome da Criança:</b> C10 _____</p>				<p><b>Período do dia:</b> tarde</p> <p><b>Duração:</b> 2 minutos</p>	
<p><b>Descrição da situação observada:</b></p> <p>A criança encontra-se a brincar com as réguas e com o lápis de carvão, estando bastante atenta a contornar as várias figuras. A criança evidencia gostar de explorar e manipular materiais de expressão através das artes visuais, evidenciando prazer, tranquilidade, satisfação e concentração na execução da sua atividade.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade, expressão facial e postura, persistência, precisão e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 12 de maio _____				<b>Período do dia:</b> tarde	
<b>Nome da Criança:</b> C11 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar na área dos jogos de mesa, a construir uma casa e um telemóvel com legos. A criança mostra-se muito tranquila e alegre. Ao longo da construção a menina está muito entusiasmada e satisfeita ao observar o seu trabalho explicando tudo o que está a construir.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 12 de maio _____				<b>Período do dia:</b> tarde	
<b>Nome da Criança:</b> C13 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar na área do faz de conta, onde diz que vai cozinhar “esparguete com carne”. A criança revela muita satisfação e está bem-disposta, estando constantemente a sorrir. A menina está envolvida na brincadeira que está a realizar, manuseando os diversos utensílios da cozinha (copos, pratos e talheres). Num dado momento a menina abandona a zona do fogão e vagueia pela área do faz de conta. De seguida, decide colocar uma bandolete como adereço, mas rapidamente retoma o que estava a fazer.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima,					

assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação				X	

<b>Data:</b> 12 de maio _____				<b>Período do dia:</b> tarde	
<b>Nome da Criança:</b> C14 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança encontra-se na área da modelagem a brincar com a plasticina. A criança evidencia estar tranquila, bem-disposta e alegre, visto que está constantemente a sorrir. Além disso, mantêm uma postura de espontaneidade, energia e vitalidade. Além disso, a criança possui um elevado nível de implicação, evidenciando uma enorme criatividade nas várias moldagens que vai executando com a plasticina (começou por fazer uma máscara facial, de seguida fez um colar e por fim fez uma janela), estando totalmente absorvida no que está a realizar.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 12 de maio _____		<b>Período do dia:</b> tarde			
<b>Nome da Criança:</b> C15 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> <p>A criança encontra-se a brincar na área das ciências, estando a cheirar diversas especiarias</p> <p>A criança demonstra estar entusiasmada e evidência abertura e recetividade na exploração das especiarias.</p> <p>A criança revela satisfação ao cheirar os diferentes cheiros, por sua vez através da sua expressão facial e verbal percebemos quais os cheiros que este mais gosta (por exemplo o cheiro a coco e a café) e os que menos gosta (cheiro a alho). Em modo geral a criança encontra-se bastante envolvida no que está a fazer.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, autoconfiança, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, expressão facial e postura, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação				X	

**Apêndice 9** – Grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 9 de junho, a brincar no interior

<b>Data:</b> 9 de junho _____		<b>Período do dia:</b> tarde			
<b>Nome da Criança:</b> C1 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A menina está a brincar na área do faz de conta, a fingir que está a comer. A criança evidencia prazer e entusiasmo e está totalmente envolvida na brincadeira, esta utiliza e recria o espaço e os objetos atribuindo múltiplos significados.  <b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.  <b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 9 de junho _____		<b>Período do dia:</b> tarde			
<b>Nome da Criança:</b> C2 _____		<b>Duração:</b> 2 minutos			
<b>Descrição da situação observada:</b> A menina encontra-se a brincar na área de recorte e colagem. A criança evidencia estar bem-disposta e implicada, nomeadamente no decorrer da brincadeira a criança desenvolve capacidades expressivas e criativas, através de produções plásticas. Esta possui uma grande implicação, expressa, energia e bastante criatividade na escolha de materiais para a execução do seu gelado.					

<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 9 de junho _____				<b>Período do dia:</b> tarde	
<b>Nome da Criança:</b> C7 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b> O menino está a brincar na área do laboratório de ciências a observar os bichos-da-seda e os casulos que estes formaram dentro de uma caixa de cartão. Inicialmente a criança vai espreitando para dentro da caixa para ver os bichos -da-seda, só que demonstra algum medo e receio (“Ufa, foi por pouco”), tapando a caixa de cartão. Após lhe dizer que estes não lhe faziam mal, a criança destapa a caixa e observa o seu interior dizendo: “As assas são grandes.”, “E têm ovinhos, pequeninos.”. Por fim, a criança começa a dizer que as borboletas estão a dançar e começa a cantarolar irradiando vitalidade e alegria. No final do vídeo, a criança deixa de observar os bichos-da-seda e as borboletas e ajuda uma amiga a montar um brinquedo, que estava desmontado.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de				X	

bem-estar					
Nível de implicação				X	

<b>Data:</b> 9 de junho _____				<b>Período do dia:</b> tarde	
<b>Nome da Criança:</b> C8 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b>					
<p>A criança encontra-se na área polivalente a ajudar a educadora a elaborar um cartaz ilustrativo de uma experiência realizada com um balão.</p> <p>A criança não aparenta sinais claros de prazer ou tristeza. Em determinados momentos a criança desvia a sua atenção daquilo que está a fazer e a educadora tem de o chamar à atenção. Apesar da criança estar a realizar a atividade, esta não se encontra completamente motivada.</p>					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Energia, expressão facial e postura, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar			X		
Nível de implicação			X		

<b>Data:</b> 9 de junho _____				<b>Período do dia:</b> tarde	
<b>Nome da Criança:</b> C10 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b>					
<p>O menino está a brincar na área dos jogos de mesa com um género de legos.</p> <p>A criança está bem-disposta e entusiasmada naquilo que pretende construir. A criança está envolvida na atividade, evidenciando destreza na manipulação de materiais de jogo.</p>					

<p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação				X	

<p><b>Data:</b> 9 de junho _____</p> <p><b>Nome da Criança:</b> C11 _____</p>				<p><b>Período do dia:</b> tarde</p> <p><b>Duração:</b> 2 minutos</p>	
<p><b>Descrição da situação observada:</b></p> <p>A criança está na área do recorte e colagem, a recortar uma criança de uma revista.</p> <p>A criança está a recortar mantendo uma postura tranquila e evidenciando satisfação pelo que está a fazer. Esta está focada e mantém-se a recortar sem grandes interrupções, sendo que por um breve instante esta deixa de fazer o estava para comunicar com outra criança da sala.</p> <p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, precisão, tempo de reação e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação				X	

<b>Data:</b> 9 de junho _____			<b>Período do dia:</b> tarde		
<b>Nome da Criança:</b> C12 _____			<b>Duração:</b> 2 minutos		
<b>Descrição da situação observada:</b>					
A criança encontra-se a brincar na área do faz de conta, a fingir que lava as mãos no lava-loiça, a cozinhar e a falar ao telefone.					
A criança aparenta estar feliz e espontânea ao longo da brincadeira.					
A criança demonstra estar por alguns momentos envolvida no que está a fazer, contudo por breves instantes vai desviando a sua atenção para o que está a acontecer noutras áreas da sala. No entanto, esta evidencia muito espírito imaginativo ao longo da sua brincadeira de faz de conta.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, autoconfiança e autoestima, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação				X	

<b>Data:</b> 9 de junho _____			<b>Período do dia:</b> tarde		
<b>Nome da Criança:</b> C15 _____			<b>Duração:</b> 2 minutos		
<b>Descrição da situação observada:</b>					
O menino está a brincar na área dos jogos de mesa, a brincar com um género de legos.					
A criança aparenta estar relaxada e com relativa vitalidade. Contudo, não existem sinais claros de prazer ao longo da brincadeira.					
A criança está a brincar de forma mais ou menos continuada, no entanto por breves instantes a sua atenção é desviada pelo que está a acontecer à sua volta.					

<p><b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, vitalidade, tranquilidade e ligação consigo própria.</p> <p><b>Indicadores de implicação:</b> Expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.</p>					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar			X		
Nível de implicação			X		

**Apêndice 10** – Grelhas de registo do nível de bem-estar e implicação de cada criança, no dia 11 de junho, a brincar no interior

<b>Data:</b> 11 de junho _____ <b>Nome da Criança:</b> C2 _____			<b>Período do dia:</b> manhã <b>Duração:</b> 2 minutos		
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está a brincar na área dos jogos de mesa a construir um jardim com carrosséis. Enquanto a criança encaixa as peças vai as girando, como se fossem carrosséis. Quando terminou a construção foi para a área do recorte e colagem fazer uma abelha com materiais reciclados. A criança demonstra vitalidade, abertura e recetividade ao contexto. Ao longo das várias atividades a criança revela uma intensa atividade mental, onde estimula a sua imaginação e a sua criatividade.  <b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.  <b>Indicadores de implicação:</b> Energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar				X	
Nível de implicação				X	

<b>Data:</b> 11 de junho _____ <b>Nome da Criança:</b> C6 _____			<b>Período do dia:</b> manhã <b>Duração:</b> 2 minutos		
<b>Descrição da situação observada:</b> A menina encontra-se na área dos jogos de mesa a brincar com legos. A criança não evidencia estar feliz nem triste. A criança está envolvida na atividade, no entanto passa maior parte do tempo a rodar as várias					

peças, o que evidencia que lhe falta verdadeira concentração, motivação e prazer, o que faz com que esta não se sinta desafiada.

**Indicadores de bem-estar:** Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, tranquilidade e ligação consigo própria.

**Indicadores de implicação:** Persistência, precisão, tempo de reação.

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar			X		
Nível de implicação			X		

<b>Data:</b> 11 de junho _____	<b>Período do dia:</b> manhã				
<b>Nome da Criança:</b> C7 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos				
<b>Descrição da situação observada:</b> A criança está presente na área do laboratório de ciências a brincar com diversos bichos/insetos embalsamados. Nomeadamente, o menino estava a alinhar as diversas peças na vertical e no final fazia pressão numa para que todas as outras caíssem, como se tratasse de peças de dominó. Ao longo da brincadeira a criança evidencia estar feliz e alegre. A criança encontra-se bastante envolvida na brincadeira, repetindo o que está a fazer diversas vezes consecutivas, embora por breves instantes a sua atenção seja superficial.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar				X	

Nível de implicação				X	
---------------------	--	--	--	---	--

<b>Data:</b> 11 de junho _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C8 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos

**Descrição da situação observada:**

A criança encontra-se a brincar com o jogo da memória na área da matemática. O objetivo do jogo é encontrar o par de bandeiras.

A criança irradia vitalidade e alegria, fazendo uma grande alforria sempre que encontra um par de bandeiras igual. Ao longo da brincadeira, a criança está totalmente absorvida no que está a executar, relevando bastante entusiasmo em encontrar o par de bandeiras.

**Indicadores de bem-estar:** Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.

**Indicadores de implicação:** Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 11 de junho _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C10 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos

**Descrição da situação observada:**

O menino está na área da matemática, a jogar o jogo da memória com outro amigo.

A criança está satisfeita e tranquilidade, expressando autenticidade e espontaneidade, evidenciando uma grande abertura em se expressar com outras crianças.

<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 11 de junho _____				<b>Período do dia:</b> manhã	
<b>Nome da Criança:</b> C11 _____				<b>Duração:</b> 2 minutos	
<b>Descrição da situação observada:</b>					
A criança encontra-se a brincar na área do faz de conta, e confeccionou dois bolos (um de chocolate e um de baunilha) com recurso a um prato e a alguns adereços, nomeadamente duas pulseiras e um fio.					
A criança mostra-se recetiva, nomeadamente, sente-se à vontade com o contexto que a rodeia, demonstrando sinais claros de vitalidade e energia.					
A criança está totalmente absorvida na atividade que está a executar, relevando bastante entusiasmo, interagindo com outras crianças que se encontram na mesma área a brincar, partilhando o que confeccionou com as restantes.					
<b>Indicadores de bem-estar:</b> Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.					
<b>Indicadores de implicação:</b> Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.					
<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X

Nível de implicação					X
---------------------	--	--	--	--	---

<b>Data:</b> 11 de junho _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C12 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos

**Descrição da situação observada:**  
 A criança encontra-se na área da pintura, a pintar com recurso a tintas, um desenho de si mesma com outros bebés.  
 Ao longo da atividade a criança está tranquila e alegre, pintando livremente aquilo que deseja. A criança evidencia criatividade na sua produção artística e está altamente concentrada no que está a produzir.

**Indicadores de bem-estar:** Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.

**Indicadores de implicação:** Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

Legenda	1. Muito Baixo	2. Baixo	3. Médio	4. Alto	5. Muito Alto
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

<b>Data:</b> 11 de junho _____	<b>Período do dia:</b> manhã
<b>Nome da Criança:</b> C13 _____	<b>Duração:</b> 2 minutos

**Descrição da situação observada:**  
 A menina está na área do faz de conta a brincar com um nenuco.  
 A menina irradia alegria, dando algumas gargalhadas ao longo da sua brincadeira.  
 A criança encontra-se bastante focada no que está a fazer, evidenciando um elevado nível de

criatividade, por exemplo quando utiliza o lava-loiça para dar banho ao nenuco. Ao longo do período de observação a criança não desvia as suas atenções, sem ser quando outra menina partiu um cabide da zona do guarda-roupa e esta foi alertar a educadora relativamente ao que se tinha sucedido.

**Indicadores de bem-estar:** Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo própria.

**Indicadores de implicação:** Concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

<b>Legenda</b>	<b>1. Muito Baixo</b>	<b>2. Baixo</b>	<b>3. Médio</b>	<b>4. Alto</b>	<b>5. Muito Alto</b>
Nível de bem-estar					X
Nível de implicação					X

