



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Brincar Heurístico em Creche: as potencialidades de materiais não estruturados

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2025, Filipa de Abreu Califórnia Laranjeira



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Filipa de Abreu Califórnia Laranjeira

O Brincar Heurístico em Creche: as potencialidades de materiais não estruturados

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

2025, Coimbra

“Sabemos hoje que um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento.”

- João Costa, Secretário de Estado da Educação (OCEPE, 2016, p. 4)

Agradecimentos

Depois de um percurso longo, com altos e baixos, com lágrimas e sorrisos, dificuldades e desafios superados, chega o fim de uma etapa que tanto contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tive a oportunidade de partilhar e percorrer esta caminhada com pessoas que muito significam para mim, pelo apoio e companheirismo, pelo ombro amigo e ajuda sempre que surgia um novo impasse.

Assim, agradeço a todas as professoras e professores com quem tive oportunidade de aprender. Em especial, à Professora Doutora Vera do Vale, pela partilha de conhecimento científico, apoio e orientação neste trabalho.

Às amigas que Coimbra me deu, Maria Inês e Filipa, que nunca me deixaram desistir, sempre me apoiaram e alegraram quando mais precisava. À Ana, amiga dos últimos dois anos de mestrado, companheira de estágio e pessoa que tanto me ensinou. Às amigas de sempre, Carolina e Clérigo, por serem quem são e significarem tanto para mim. Sem vocês este percurso não tinha sido tão bonito. Um eterno obrigada.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e encorajaram para dar o melhor de mim, que sempre me deram tudo o que precisava e que muito contribuíram para este percurso.

À minha tia Fatinha, que em tanto me ajuda e apoia, ensina e partilha.

À minha irmã e prima Inês, por todo o apoio e palavras bonitas, sempre.

À minha avó, por todo o apoio e carinho.

Às crianças com quem tive oportunidade de estagiar, por tudo o que me ensinaram e permitiram ser, sem elas não era a pessoa que sou hoje.

A todos vós, um grande e sincero obrigada.

O Brincar Heurístico em Creche: as potencialidades de materiais não estruturados.

Resumo:

O brincar é considerado como uma atividade vital no desenvolvimento saudável das crianças pequenas, fundamental no dia-a-dia de qualquer uma. Desta forma, é necessário assegurar experiências que sejam diversificadas, desafiantes e de qualidade. Para isto, é indispensável mencionar a seleção de materiais oferecidos às crianças. Deve fazer parte desta seleção materiais não estruturados, que potencializem a imaginação e criem diversas oportunidades de brincadeira.

Pelos fatores mencionados anteriormente, e pela curiosidade de explorar a abordagem Brincar Heurístico e a temática materiais não estruturados, surgiu a investigação que dá base ao presente Relatório, com o objetivo de explorar as potencialidades dos materiais não estruturados no desenvolvimento de crianças de Creche.

Neste sentido, numa perspetiva metodológica, o presente estudo foi desenvolvido segundo uma metodologia de investigação com cariz qualitativo, realizado em creche, com uma amostra de cinco crianças de dois e três anos de idade.

Os dados foram recolhidos através de observação participante, registo videográfico e fotográfico, assim como tabelas de observação, referentes às atitudes, comportamentos, e bem-estar e implicação das crianças face aos materiais e ambiente em que estão inseridas.

A análise dos dados permitiu compreender que a exploração deste tipo de materiais potencializa o desenvolvimento global e a aquisição de aprendizagens significativas, uma vez que, quanto mais diversificada e estimulante for a oferta dos materiais de fim aberto, maiores são as oportunidades de exploração e de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Brincar; Brincar Heurístico; Materiais Não Estruturados; Desenvolvimento; Crianças; Creche.

The Heuristic Play in early childhood education: the potencial of unstructured materials.

Play is considered a vital activity for the healthy development of young children, essential in their daily lives. Therefore, it is necessary to ensure experiences that are diverse, challenging, and of high quality. In this context, the selection of materials offered to children becomes indispensable. This selection should include unstructured materials, which enhance imagination and create various opportunities for play.

Based on the factors mentioned above and driven by the curiosity to explore the Heuristic Play approach and the theme of unstructured materials, the investigation supporting this report was developed with the aim of exploring the potential of unstructured materials in the development of nursery children.

From a methodological perspective, this study adopted a qualitative research approach conducted in a nursery setting with a sample of five children aged two and three years. The data was collected through participant observation, video and photographic recordings, as well as observation tables, focusing on values related to children's attitudes, behaviors, and well-being in relation to the materials and the environment in which they were immersed.

Data analysis revealed that the exploration of this type of material enhances overall development and the acquisition of meaningful learning. The findings indicate that the more diverse and stimulating the range of materials offered, the greater the opportunities for exploration, which in turn promote the development of various areas of a child's growth.

Key-words: Play; Heuristic Play; Unstructured Materials; Development; Children; Nursery.

Índice

Introdução	2
Capítulo I: Contextualização e pertinência do estudo.....	4
1. Motivação e formulação do problema.....	4
Capítulo II: Enquadramento Teórico	7
1. Educação de Infância dos 0 aos 3 anos em Portugal.....	7
1.1. Contexto de Creche.....	7
2. Papel do/a Educador(a) de Infância.....	10
3. Brincar.....	15
3.1. Importância do brincar no desenvolvimento da criança pequena	17
3.2. O Brincar Heurístico.....	20
4. Materiais não estruturados: potencialidades	27
5. Bem-estar e envolvimento.....	32
Capítulo III – Caracterização do Contexto Educativo	37
1. Caracterização do ambiente educativo.....	37
2. Participantes	40
Capítulo IV – Enquadramento metodológico	43
1. Definição da problemática em estudo	43
2. Opções metodológicas	44
2.1. Investigação e paradigma qualitativo	44
3. Técnica de recolha e tratamento de dados.....	46
3.1. Procedimentos	47
3.2. Apresentação e análise dos dados.....	50
Considerações finais.....	68

Bibliografia	72
Apêndices.....	78
Anexos.....	94

INTRODUÇÃO

Introdução

Na educação de infância, o brincar é considerado como uma atividade vital, que interliga a brincadeira e a aprendizagem. Deste modo, é essencial dar oportunidades lúdicas de qualidade às crianças, que sejam prazerosas tanto para elas, como para os adultos.

Nesta perspetiva, através das aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação académica, surgiu a motivação de observar e refletir sobre a importância das experiências oferecidas às crianças pequenas e, como estas “promovem qualidades como curiosidade, criatividade e concentração.” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 27).

Neste sentido, é fucral que os/as educadores/as pensem, estudem e analisem as suas práticas, de modo a proporcionar ambientes ricos, planeados e organizados, com materiais diversificados e estimulantes, que ofereçam oportunidades às crianças de aprendizagem sobre si mesmas e sobre o mundo.

Pelas razões anteriormente mencionadas, o presente relatório tem como tema “O Brincar Heurístico: as potencialidades de materiais não estruturados”. O objetivo deste estudo insere-se no entendimento de como “as crianças observam, escolhem, pesquisam, investigam, mexem, sacodem, empilham, colocam, tiram, encaixam, contrastam, refutam, comparam, experimentam e estabelecem relações complexas com os materiais e pessoas que fazem parte do seu quotidiano.” (Fochi, 2023, p. 93).

O documento encontra-se dividido em quatro capítulos. O capítulo I expõe a motivação e a formulação do problema que levaram ao desenvolvimento do presente relatório. O capítulo II apresenta a literatura que serviu de suporte à investigação desenvolvida, assim como aspetos relevantes sobre a temática em estudo. No capítulo III dá-se a apresentação e caracterização do contexto educativo, onde e com quem, foi realizado a investigação. O capítulo IV apresenta, sob uma perspetiva teórica fundamentada, a metodologia escolhida e os seus procedimentos, juntamente com a recolha, análise, assim como a discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Capítulo I: Contextualização e pertinência do estudo

“Trabalhar de forma qualitativamente superior em creche, junto de crianças pequenas, requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança.”

- Gabriela Portugal (2011)

1. Motivação e formulação do problema

A escolha do tema “Brincar Heurístico – as potencialidades de materiais não estruturados em crianças de Creche” resultou de uma profunda reflexão, considerando a sua complexidade. Esta abordagem, que oferece às crianças pequenas a oportunidade de explorar o mundo e os objetos de forma livre e espontânea, tornou-se central para a investigação a partir do momento em que compreendi que é possível proporcionar aprendizagens significativas e bem-estar às crianças sem a necessidade de excessos.

Numa sociedade marcada pelo capitalismo, frequentemente notável por visões binárias e estereotipadas de quais brinquedos são adequados para cada sexo e faixa etária, continua-se a restringir a curiosidade natural e o direito das crianças à exploração livre. Para contrapor essa visão, pedagogos/as como Elinor Goldschmied, Sonia Jackson e Paulo Fochi trouxeram contribuições valiosas para a educação de infância, particularmente no que refere às crianças dos 0 aos 3 anos de idade. Ao colocarem em prática a abordagem do “Brincar Heurístico”, apostam em experiências exploratórias utilizando materiais não estruturados que, pela sua diversidade, proporcionam às crianças a possibilidade de criarem significados pessoais, estimular a criatividade, a curiosidade e a descoberta.

Ao perspetivar as crianças como adultos pequenos, refleti que estão em constante procura de novas experiências, novos significados e novos elementos que respondam às suas expectativas e curiosidades. Ao observá-los desta forma, questiono-me: porquê limitá-las sempre às mesmas experiências, significados e objetos? Esta questão surgiu várias vezes ao longo da investigação e, embora não seja a questão principal, é fucral para o entendimento da urgência em proporcionar alternativas diversificadas e ricas que respondam às necessidades reais das crianças e que rompam com a monotonia de certas práticas diárias.

Tendo os aspetos referidos em cima em conta, invés de reforçar a rotina e os materiais já conhecidos pelas crianças, optei por introduzir a abordagem do Brincar Heurístico, apresentando objetos não estruturados, do dia-a-dia, com os quais as crianças não contactavam diariamente na Creche, para observar as suas atitudes e interações, com os objetos, entre pares e com o espaço, diante dessa novidade. Assim, nasceu a questão condutora da investigação: “Quais são as potencialidades dos materiais não-estruturados para as crianças de Creche?”.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo II: Enquadramento Teórico

“Pode julgar-se uma sociedade pela sua atitude para com os mais novos, não só... pelo que se diz sobre eles mas também pelo modo como esta atitude é expressa naquilo que se lhes oferece à medida que crescem.”

- Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (1994)

1. Educação de Infância dos 0 aos 3 anos em Portugal

1.1. Contexto de Creche

Nas últimas décadas, em Portugal, a educação dos 0 aos 3 anos tem recebido um olhar mais atento e consciente. Reconhecida como “um direito fundamental de todas as crianças” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29), é uma etapa com identidade própria, cujo especificidade dos primeiros anos de vida deve ser respeitada, de modo a perspetivar a educação no sentido mais amplo de educação e cuidados (CNE, 2011).

Na década de 90, século XX, assistiu-se em Portugal ao reconhecimento da universalidade dos direitos da criança, com a retificação da Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989, com o compromisso de promover o exercício de qualidade e igualdade de oportunidades para todas as crianças em território português, “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual do membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor, sensorial, etc.” (OCEPE, 2016, p. 10). Assim, consignado na Convenção dos Direitos da Criança e na Constituição Portuguesa, este direito vem a par das crianças se assumirem como cidadãos de pleno direito, o que requer que pensemos na educação dos 0 aos 3 anos de forma diferente.

Neste sentido, através de vários programas, iniciativas, estratégias e planos, o governo português comprometeu-se a apoiar a infância, a conciliar a atividade profissional e a vida pessoal e familiar, a prevenir situações de risco, a combater situações de desigualdade de oportunidades e, por fim, a investir para o alargamento ao desenvolver e consolidar a rede de equipamentos sociais (CNE, 2011).

Paralelamente a este esforço, fatores sociais e económicos também se revelaram significativos para a atenção e evolução dada à educação dos 0 aos 3 anos de idade. A emancipação da mulher no mercado de trabalho e a igualdade de oportunidades apresentam uma visão clara das novas necessidades da sociedade. Aspetos como trabalhar fora de casa, ter

em conta a estabilidade das carreiras e a pressão de voltar ao trabalho após o parto levam as mães e as famílias e necessitar de serviços de cuidados. Também, “uma economia global cada vez mais competitiva, baseada no conhecimento, está a ajudar a convencer tanto os governos como os pais de que a educação pré-escolar é um investimento no sucesso académico futuro e nas perspetivas de emprego” (UNICEF, 2008, p. 4).

Dadas estas pressões, a Educação dos 0 aos 3 anos, também conhecida como Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI), está sob alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS). Segundo a Portaria n.º 262 de 31 de agosto de 2011, do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, no artigo 3.º, define a creche como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.”.

Não sendo integrante do Ministério da Educação e, assim, não sendo reconhecida como primeira etapa da educação infantil, surge a necessidade de enfatizar que “a creche, o jardim-escola e a escola não podem ser locais de depósito, mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhes pretenderem ensinar os que eles próprios já sabem (João dos Santos).” (Diário da República, n.º 79/21 de abril de 2011, série II, ponto III).

Esta separação de serviços entre o MTSS e o ME leva à conceção que a educação dos 0 aos 3 anos é vista como uma necessidade de cuidados enquanto os pais trabalham, o que, não só leva a preocupações relativamente à qualidade de prestação deste serviço, como à necessidade de expôr e sublinhar que esta etapa tem finalidade educativa e tem impacto no desenvolvimento das crianças (CNE, 2011).

Resumidamente, a Educação dos 0 aos 3 anos em Portugal continua a ser pautada por indicadores que devem ser ponderados. É necessário considerar a educação para crianças pequenas numa função social mas também educativa, ou seja, como afirma Vasconcelos (2000) citado por CNE (2011), o Ministério da Educação tem que assumir funções mais amplas e sistemáticas no atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos. Também, é crucial ter em conta a qualidade estrutural e pedagógica destes serviços, uma vez que, se as creches não forem de qualidade educativa superior, em nada contribuirão para o desenvolvimento das crianças, principalmente das mais desfavorecidas (Vasconcelos & Folque, 2018).

Ainda assim, devido aos avanços significativos das últimas décadas, surgiram indicadores bastante positivos no panorama nacional das Creches. De modo a combater as desvantagens e

desigualdades de todas as dimensões da vida social, refere a Portaria n.º 198/27 de junho (2022), “pretende o Governo a consolidação da medida de reforço do acesso a serviços e equipamentos de apoio à infância, garantindo, até 2024, a progressiva gratuidade da frequência de creche e de creche familiares (...)”, com o programa Creche Feliz.

Também, em março de 2024, surgem as primeiras Orientações Pedagógicas para Creche, resultado de uma parceria entre a Direção-Geral da Educação e o Instituto de Segurança Social, publicado pelo XXVIII Governo Constitucional, documento que estabelece “princípios gerais, sugestões pedagógicas e orientações para o enriquecimento do serviço educativo prestado às crianças” e que assume uma “visão integrada da educação que começa no berço e se mantém ao longo da vida”. (OPC, 2024, p. 6).

Como defendem Goldschmied e Jackson (2013), “a compreensão de que as primeiras experiências das crianças afetam profundamente a sua aprendizagem e desenvolvimento tem demorado a influenciar o pensamento daqueles que moldam as políticas educativas neste país, mas parece começar a ter resultados” referindo-se ao Reino Unido, mas que também se aplica a Portugal.

Ainda assim, é de salientar que pensar na qualidade de educação de infância implica pensar na integração da qualidade com diversos serviços, nomeadamente a saúde, a segurança social, a cultura, a economia e tudo o que envolve o espaço cultural. Para isto, há uma exigência de um saber cada vez mais sustentado e informado a partir das mudanças sociais, para que haja consistência e continuidade dos processos e integrada da educação e cuidados.

Passando de uma noção de criança como tábua rasa, uma massa moldável sobre a qual se inscrevia o que os adultos consideravam adequado, até aos dias de hoje, uma noção segundo a qual a criança é vista como um ser ativo e competente, a criança passou a ser vista e reconhecida como um ser importante, valorizado e com identidade própria. Paralelamente a esta evolução, as novas conceções da infância e as possibilidades de intervir com esta deram lugar ao surgimento de contextos formais com intencionalidade educativa (Sarmiento et al, 2017).

2. Papel do/a Educador(a) de Infância

“A ação educativa do/da educador(a) tem em atenção, simultaneamente, o tempo presente das crianças, as suas necessidades, os seus interesses, o seu bem-estar e os seus direitos, mas também, o seu futuro enquanto jovens e adultos.”

- Orientações Curriculares para Creche (2024)

Segundo o Decreto-Lei 241/30 de agosto (2001), também conhecido como Perfil Específico do Educador de Infância, é responsabilidade do/a educador(a) a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo.

Sarmiento et al. (2017) defendem que “são funções do educador a organização do ambiente educativo e a seleção e organização do espaço e dos materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas.” (p. 48).

Para a criança pequena, as primeiras experiências são bastante impactantes no desenrolar da vida de cada criança, uma vez que moldam o processo que determina se o cérebro da criança vai fornecer uma base forte ou fraca para aprendizagens futuras, comportamentos e saúde.

Estas experiências e ambientes ditam que circuitos e ligações do cérebro são mais usados que, por sua vez, crescem e tornam-se mais permanentes. Ao mesmo tempo, ligações que não são tão usadas, desaparecem. Através deste processo, os neurónios formam circuitos fortes e ligações para as emoções e skills motoras, controlo de comportamentos, lógica, linguagem e memória durante o período crítico inicial de desenvolvimento (National Scientific Council on the Developing Child, 2011).

Para o/a educador(a), identicamente, é indispensável a criação de vínculos, de relações de confiança e interações responsivas, uma vez que as interações com os adultos em quem confiam proporcionam um “combustível” emocional para os bebés e crianças pequenas desvendarem os desafios com que se deparam no mundo social e físico (Post & Hohmann, 2003).

Portugal (1998, 2002, 2005) retirado de CNE (2011) defende que as crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das outras pessoas e sobre elas próprias baseadas na maneira como são tratadas por adultos; que através das interações diárias com os adultos experienciam as suas primeiras relações de amor (ou desamor...); crescem quando

confrontados com desafios, quando têm liberdade para explorar e quando sentem que os adultos os encorajam e demonstram alegria perante os seus interesses e competências emergentes.

Post e Hohmann (2003) argumentam que para bebés e crianças pequenas, os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem por parte da criança e das relações de confiança com os que lhe prestam cuidados, tal como Shore (1997) citado por CNE (2011), sustenta ao referir que “cuidados precoces atentos, afetuosos e responsivos são vitais à saúde e bem-estar da criança.” (p. 46).

Brofenbrenner (1979) citado por CNE (2011) refere ainda que é a partir destas interações responsivas, da atenção às necessidades físicas e psicológicas e principalmente, da atenção e respeito pela criança que

o estabelecimento de padrões de interação, no seio de uma ligação afetiva forte e positiva, disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social e, mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação. Tais atividades, por sua vez, estimulam o desenvolvimento psicológico da criança. (p. 50)

Ao longo da infância, o tipo de apoio que a criança necessita por parte do adulto vai-se diferenciando. Nos primeiros três anos de vida, os interesses e as necessidades das crianças modificam-se rapidamente e apenas através de observações atentas e cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo adequado aos interesses e necessidades das crianças, é possível oferecer experiências interessantes e envolventes (CNE, 2011).

Segundo Sarmiento et. al; (2017) “para que a agência¹ da criança (Oliveira-Formosinho, 2004) seja, de facto, manifesta, depende muito da conduta pedagógica do adulto, no respeito pela autonomia, na valorização do direito à participação, no creditar a criança com competência, ator e gestor (...).” (p. 62).

¹Pertencer, ser e vir a ser (belonging, being and becoming). Ser capaz de fazer escolhas e decisões que influenciam acontecimentos e têm impacto na vida de cada um.

Segundo Oliveira-Formosinho (2004), considera-se que “a agência da criança em educação de infância requer escolha e autoiniciativa; envolvimento a partir de escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento, possibilidades de comunicação e interação no contexto de colaboração com os pares e adultos” (p. 148).

As crianças desenvolvem o sentido de agência quando consciencializam que são participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento.

Assim, o/a educador(a) parte das experiências, opiniões e sugestões da criança e valoriza os seus saberes como base de novas aprendizagens, garantido uma participação ativa da mesma no seu processo educativo (Post & Hohmann, 2003), assumindo sempre um constante exercício de reflexão e avaliação sobre o ambiente e os processos educativos, bem como do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo com melhoria à qualidade dos contextos e ao bem-estar e aprendizagem de todas as crianças (OPC, 2024).

Como resultado, adota práticas pedagógicas diferenciadas que respondem às características individuais de cada criança e promove um sentido de segurança e autoestima em todas as crianças, uma vez que se sentem ouvidas, valorizadas e competentes. Assim, o/a educador(a) assume uma posição de facilitador(a), a partir de um ambiente planeado e organizado cuidadosamente (Fochi, 2023).

Simultaneamente, à medida que o/a educador(a) se torna capaz de prever as necessidades das crianças e como responder a certos estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, ganha um sentido de confiança e segurança relativamente às pessoas e ao mundo enquanto previsíveis e que oferecem experiências interessantes.

Com todos estes fatores sincronizados, o/a educador(a) é capaz de delinear finalidades educativas, assegurando a segurança e estabilidade emocional que alimenta a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolve o conhecimento social e promove a autonomia. Assim, o/a educador(a) assume e pratica as prioridades de um currículo em creche.

O currículo em creche tem características bastante específicas. Integra tudo o que acontece ao longo dia, desde a rotina de cuidados (sensitive care), as interações entre pares e com adultos, e o conjunto do ambiente físico, emocional e social. Inclusivo, responsivo e integrado, o currículo constrói-se a partir de algumas ações ou atividades planeadas pelo/a educador(a), mas sobretudo das inúmeras interações e experiências espontâneas entre as crianças, os adultos, os materiais e o conjunto do ambiente educativo.

Portugal (CNE, 2011) refere ainda que o currículo em creche “envolve essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e ampliam o mundo da criança.” (p. 50).

Desde que nascem, as crianças são detentoras de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, tendo um papel ativo nas interações e relações que estabelecem com os outros, com os objetos e com o mundo que as rodeia. Neste sentido,

considerada como competente e cidadã, tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser reconhecidas e tidas em conta.

O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística. Esta aprendizagem holística revela-se no brincar, que resulta da curiosidade natural das crianças em explorar e interagir com o mundo. Logo, o brincar, é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento de forma globalizante e integrada.

Numa dinâmica de interação, o brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre as crianças e entre estas e o/a educador(a), facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona também outras conquistas como ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância (Silva et al., 2016).

Fochi (2023) defende que “para o adulto, enquanto as crianças brincam, ele pode aprender a ocupar um papel de suporte de brincadeira, sem necessariamente intervir diretamente o que, por sua vez, oferece um lugar especial para observar e conhecer os processos de aprendizagem de cada menino e menina.” (p. 61). Esta observação possibilita-lhe planejar propostas a partir dos interesses das crianças que, consequentemente, dão lugar a processos intencionais de exploração e compreensão por parte da criança, onde a mesma aprende a aprender (Silva et al., 2016).

Concomitantemente, Sermento et. al (2017) afirmam que “brincando entre si, num espaço e tempo próprios, longe da presença de adultos e, não raras vezes, contra a sua oposição, (...) as crianças puderam aprender a aprender quando brincavam.” (p. 12).

Ainda assim, o/a educador(a) deve estar preparado/a para lidar com conflitos e disputas, que surgem naturalmente à medida em que as crianças aprendem a defender-se, a partilhar e a cooperar com os outros. Deste modo, ao aprender quando é conveniente intervir ou não, dá espaço às crianças para que possam resolver os conflitos por elas próprias, de forma autónoma.

Também, Kálló (2017), citado por Fochi (2023), afirma que “(...) depende claramente do adulto que o interesse da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem sucedida;

e é também o adulto que deve continuamente criar os requisitos e condições para que uma brincadeira livre e independente possa prosperar.” (p. 62).

Sucintamente, é essencial referir que o papel dos adultos, pais ou educadores, não é de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confiram segurança emocional e encorajamento para os desafios que enfrentam no dia-a-dia e ao longo da vida.

A partir de uma construção articulada do saber, num ambiente planeado, rico e confortável, o/a educador(a) deve apoiar as escolhas, explorações e descobertas da criança, ouvindo-a e reconhecendo-a como sujeito ativo no seu processo educativo. Ao abordar diferentes áreas de forma globalizante, apoiado/a de recursos variados e estimulantes, acessíveis às crianças, que captam a sua atenção, estimula a criatividade, encoraja a curiosidade e a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo, com confiança e estabilidade, ao seu próprio ritmo.

Ao proporcionar um contexto com experiências educacionais de qualidade, que “só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham.” (CNE, 2011, p. 53), o/a educador(a) respeita e é respeitado/a, valoriza e é valorizado/a.

3. Brincar

“O brincar, como ocupação central na vida da criança, é extremamente importante, não só para o próprio desenvolvimento da criança, como para a evolução da sociedade em que ela se insere.”

- Serrano, 2024

Em 1989, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu o brincar como um direito das crianças, como é descrito no artigo nº. 31 da 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 participar livremente na vida cultural e artística” (p. 25).

Vista como uma experiência vital, brincar significa aprender, conhecer, resolver e expressar. Derivado do latim *brinco*, que derivou de *vinculum* (laço), brincar significa criar vínculos ou laços (Neto, 2020).

Marques (2019) afirma que o brincar “pode ser considerado inato, ainda que sensível à estimulação, no sentido em que a exploração do mundo e a curiosidade são comportamentos que identificamos nos bebés, desde que nascem.” (p. 21).

Identificado por alguns investigadores como problemático, o conceito de brincar é complexo e multifacetado (Coelho & Vale, 2017), traduzido, segundo Neto (2020), numa

escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, percetivas, cognitivas, emocionais e sociais), que implica o uso do tempo e do espaço em diferentes formas de ação. (p. 16)

Autores como Vygotsky (1984), Huizinga (1990) e Negrine (1994) citados por Dallabona & Mendes, 2004) defendem que a complexidade deste conceito compreende diferentes enfoques (filosófico, sociológico, psicológico, criativo e pedagógico), o que nos leva a entender que o conceito brincar está presente em todas as dimensões do ser humano.

Para Neto (2020), “brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia.” (p. 39).

Para Marques (2019) “brincar é essencial! É tão importante como ter uma rotina para estudar ou para lavar os dentes. Brincar é uma necessidade e um direito de todas as crianças. Brincar pode (e deve) rimar com sujar, gritar e desarrumar” (p. 22).

No segundo ano de vida, as crianças passam por um crescimento e desenvolvimento bastante rápido e, querem, acima de tudo, praticar as suas novas competências de movimento, manipulação e linguagem (Goldschmied & Jackson, 2013), e o brincar surge como um veículo condutor para estas ações.

Nesta linha de pensamento, Manuela Ferreira (2004) retirado de Coelho & Vale (2017) defende que o brincar tornou-se a definição das definições da infância e uma das descrições mais dominantes das suas ações sociais. Perspetivada como uma atividade intrínseca da infância, é uma forma natural de as crianças interagirem e agirem no e sobre o mundo, de aprenderem.

Feerland (2006) amplia a definição anterior, ao reconhecer que a criança, na sua brincadeira, é um “senhor todo-poderoso” (p. 43) e o um ser “autossuficiente” (idem) uma vez que, apesar de estar dependente de adultos para diversos cuidados diários, enquanto brinca, domina parte da vida, faz escolhas próprias como com quem quer brincar, ao que quer brincar e o que fazer com os materiais que tem ao seu dispor (Sarmiento et al., 2017).

Sendo o ofício da criança e a sua ação natural, Neto (2020) refere que brincar é “adaptar-se a situações incertas, é treinar para inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (...) e na relação com os outros” (p. 37).

No entanto, este direito pode ser afetado por fatores como negligência e maus-tratos, exploração, discriminação, violência ou pobreza. Ainda, mesmo crianças que se encontrem em situações sociais e/ou económicas favoráveis, podem não ter a possibilidade de desfrutar plenamente dos benefícios do brincar, devido a estilos de vida sedentários ou com ausência de tempo (Ginsburg et. al, 2007), que limitam de diversos modos as oportunidades das crianças para o brincar livre (Coelho & Vale, 2017).

Simultaneamente, devido a pressões e mudanças dos próprios sistemas educativos e dos currículos, cada vez mais orientados para a obtenção de resultados escolares positivos futuros, o brincar é cada vez mais limitado, sendo perspetivado como uma atividade de relaxamento,

extremamente condicionado a fatores como a disponibilização do espaço e materiais, a organização das rotinas e as intenções do/a próprio/a educador(a).

Paralelamente, como Coelho e Vale (2017) retratam, as preocupações das famílias com a segurança das crianças limitam o seu acesso a espaços exteriores, onde o brincar ativo e com parceiros de idades diferentes seria possível, prevalecendo assim hábitos mais sedentários e menos saudáveis.

Ainda assim, Neto (2020) contraria o parágrafo anterior, e refere a urgência de deixar as crianças brincar ao livre e as potencialidades que daí advém, ao defender que brincar é uma excelente forma de conquistar imunidade, utilizando ferramentas e o meio a que estão dispostas para despertar o corpo para patamares superiores da inteligência e conhecimento.

Por estas razões, Goldschmied e Jackson (2013) comprovam que a discussão sobre o brincar situa-se numa compreensão da creche enquanto ambiente integral, no qual todos os aspetos da organização e todas as atividades oferecidas devem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que é “uma atividade saudável e útil, quer no plano físico quer no mental.” (Ferland, 2006, p. 15).

Neste sentido, é importante referir ainda que a sociedade valoriza pouco o brincar da criança, uma vez que não é encarado socialmente como uma utilização de tempo considerado eficaz. Ferland (2006) citado de Sarmiento et al. (2017) amplia esta definição ao afirmar que “apesar de a nossa sociedade gastar muito dinheiro na aquisição de brinquedos, nem sempre reconhece na brincadeira o seu valor intrínseco, acabando por negar à criança o direito de brincar ou o direito à brincadeira espontânea.” (p. 43).

3.1. Importância do brincar no desenvolvimento da criança pequena

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais estão interligadas e atuam em simultâneo. Também, a aprendizagem realiza-se de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

A articulação das áreas de desenvolvimento e aprendizagem tem como base o reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender, sendo uma atividade rica e estimulante caracterizada pelo elevado

envolvimento da criança, visível através de sinais de bem-estar, concentração, persistência e empenhamento (OCEPE, 2016, p. 11).

Como um vínculo de prazer, uma forma de desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, como meio de estimulação de competências ou aquisição de novas habilidades, o brincar surge bastante cedo na vida de cada pessoa e desenvolve-se espontaneamente em interações constantes com o próprio corpo, com o meio, com figuras de vinculação e com pares (Ferreira, 2021).

As características das brincadeiras das crianças alteram-se conforme como, com quem e onde a criança brinca. Tendo isto em conta, é necessário que o brincar seja considerado como uma atividade de extrema relevância, como afirma Ferreira (2004) “as experiências interativas das crianças são consideradas sinónimos de brincar e este de se “ser criança”, (...) avogar o brincar como atividade(s) coletiva(s) situada(s) implica (...) assumi-lo como assunto sério da vida das crianças” (p. 199).

Ao observar atentamente as brincadeiras das crianças encontra-se um padrão de repetições de ações, de regularidade e consistência, que revela muito explicitamente a expansão do conhecimento de si própria e do mundo que a rodeia, através das interações com o meio onde está inserida, com os objetos que manipula e com as pessoas com quem interage (Garvey, 1997).

Moyles (2000) e Hutt (1995), citados por Brock et. al, (2009) defendem que o brincar pode ser categorizado, associando-o ao desenvolvimento cognitivo/intelectual, social e criativo da criança. Neto (2020) confirma também este aspecto, salientando que o brincar colabora para que o cérebro se desenvolva de forma harmoniosa, uma vez que a criança desenvolve a sua linguagem, pensamento, criatividade, curiosidade e raciocínio.

Salomão et. al, (2007) sustentam a ideia que as brincadeiras e os jogos contribuem positivamente para vários níveis de desenvolvimento, concretamente o desenvolvimento físico, da autonomia, intelectual e social.

Brown (2017), citado por Neto (2020, p. 15) refere-se ao brincar como uma atividade que

desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral (...), faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre

as pessoas. Ao brincar, ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade. (p. 15)

Hurwitz (2002, 2003), Tsao (2002) e Erickson (1985) citados por Ginsburg, et al., (2007) refletem que, ao brincar, a criança ganha consciência de si mesma e do mundo que a rodeia, desenvolve competências de confiança e resiliência e aprendem a conviver em grupo, a negociar, a resolver conflitos e a tomar decisões, como Neto (2020) sustenta, ao afirmar que “não há só o brincar, mas, mais importante que tudo, pessoas em desenvolvimento que brincam para aprender a incerteza e complexidade de todas as coisas” (p. 16).

“Corpos que se mexem ativamente a brincar com autonomia e em liberdade (ou seja, com intencionalidade e sem contrangimentos)” (Neto, 2020, p. 41) criam oportunidades para as crianças “to be driven, (...) practice decision-making skills, move at their own pace, discover their own areas of interest, and ultimately engage fully in the passions they wish to pursue.” (Ginsburg, et al., 2007, p. 183).

Por sua vez, Vigotsky (1984), citado de Dallabona & Mendes (2004) defende ainda que o ato de brincar tem um papel relevante na constituição do pensamento infantil. A partir do brincar, a criança revela o seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, a maneira como aprende e entra em relação cognitiva com o que a rodeia, pessoas, objetos, símbolos e eventos.

Neto (2020) amplia estas ideias ao afirmar que estas formas de manifestação lúdica na infância marcam para sempre as memórias enquanto seres humanos, uma vez que estas estão

habitualmente relacionadas com experiências positivas ou negativas e associadas a representações do espaço, à mobilidade e circulação pelo território disponível, aos jogos, brincadeiras e aventuras permitidos ou proibidos no espaço natural e construído, às dinâmicas de grupo e amigos, e à vivência entre o espaço da casa, da escola e da rua. (p. 39).

É no ato de brincar que a criança assume um papel ativo e curioso, realiza descobertas, reproduz e imita situações do dia-a-dia, contribui para o sentido de pertença de si e para a procura do saber, age e constrói as suas brincadeiras e, paralelamente, dá-nos a conhecer o ambiente em que vive e a forma como vê o mundo. Treinam relações com os outros, recriam conflitos e situações do dia-a-dia e percebem que emoções têm.

Como Nunes et al. (2019) consideram, o brincar é um meio privilegiado através do qual as crianças reinventam e formam valores essenciais para a vida, modelos de estar e ser, sendo a

vivência de uma cultura, de uma sociedade. Expressam os seus valores, emoções e atitudes, ao mesmo tempo que põem em prática hábitos saudáveis e de bem-estar. Ferland (2006) sustenta esta ideia ao considerar o brincar como

uma atividade saudável e útil, quer no plano físico quer no mental. Brincar desintoxica e distrai, repousa e diverte; vale dizer, livra do que está a mais – toxinas, preocupações, dor e angústica -, repara o desgaste e recompõe o equilíbrio, acrescenta prazer e aumenta o bem-estar; isto é, dissolve o desprazer e mal-estar e conquista gozo e alegria. (p. 15)

Goldschmied e Jackson (2006) retirado de Fochi (2023) defendem o mesmo argumento, ao afirmarem que as crianças “não separam o momento de brincar do de aprender, esse processo acontece de maneira interligada.” (p. 52-53), demonstrando a importância de qualificar melhor as oportunidades lúdicas das crianças, sendo que “quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as suas experiências, tanto para elas como para os adultos” (idem).

Tendo em conta todos os tópicos referidos anteriormente e consciencializando que o brincar é essencial em todas as etapas da vida da criança, no entanto, nos primeiros anos de vida, apresenta um cariz mais primordial, uma vez que “é uma das principais maneiras de a criança ser e se expressar na infância, de tal como que se pode afirmar que a criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante” (Savio, 2017, p. 15).

Brincar é uma atividade que nunca se encontra desligada do mundo real, sendo uma forma de as crianças se prepararem para o mundo e, conseqüentemente, para o seu futuro (Ferreira, 2004).

Como Marques (2019) defende, “crianças que brincam são mais felizes e são intrinsecamente mais motivadas para a aprendizagem: sonham, planeiam, experimentam, lidam com emoções, desenvolvem a memória e o raciocínio...” (p. 23).

3.2. O Brincar Heurístico

A palavra heurístico deriva de *heurisko*, que significa descobrir, inventar e obter. Simultaneamente, brincar heurístico é reconhecido como um “processo pedagógico de encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar (...).” (Dicionário Priberam, setembro de 2024).

Ainda, segundo o Dicionário de Oxford, a aprendizagem heurística é definida como “um sistema de educação em que o aluno é formado para descobrir por si próprio.” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 130).

Também, autores como Selleck et al. (2014) afirmam que “*heurístico* também se refere ao processo de procura interna através do qual cada pessoa descobre a natureza e o significado de experiência” (p. 12).

A abordagem brincar heurístico foi desenvolvida e posta em prática por Elinor Goldschmied, assistente social psiquiátrica e de educação, consultora, investigadora e educadora inglesa, a partir das suas experiências de vida e de carreira profissional, até ao seu falecimento, em 2009.

Jackson (2009), num artigo publicado para o *The Guardian*, retrata a vida pessoal e profissional de Goldschmied, desde o seu nascimento até ao falecimento. Ao completar o ensino obrigatório, Elinor frequentou o Froebel Institute em Roehampton, Surrey, para se tornar “nursery teacher” (educadora de creche/berçário). Posteriormente, trabalhou pela primeira vez na escola de Dartington Hall, considerada progressiva para a época, onde o ambiente cultural e político a motivou e fascinou.

Após a 2ª. Guerra Mundial, Goldschmied mudou-se para Itália e visitou orfanatos onde bebés e crianças pequenas não tinham acesso a brinquedos e não era dada atenção nem importância às relações afetivas entre as crianças e adultos. Consequentemente, conheceu a fundadora de uma casa para mães solteiras e, neste espaço, teve a oportunidade “supervisionar a educação em creche e o treino de profissionais, liderando a transformação dos cuidados das crianças em Itália.” (Jackson, 2009, p. 1).

De volta a Inglaterra, realizou trabalhos como consultora e assistente social de educação até que, no início da década de 80, enquanto supervisionava o trabalho de Anita Hughes e Gwen Macmichael em creches, Elinor começou a desenvolver as ideias sobre o brincar heurístico (Selleck et al., 2014). Em 1993, com a co-autora Sonia Jackson, lança o livro “*People Under Three: Young Children in Day Care*” que reflete e expõe as experiências de Cesto dos Tesouros e Brincar Heurístico na sua teoria e prática.

A partir da necessidade de incrementar a qualidade das oportunidades lúdicas em creche, ao mesmo tempo que proporcionem uma experiência agradável à criança e fomentem o

desenvolvimento da concentração e persistência, as propostas Cesto dos Tesouros e Brincar Heurístico pretendem seguir estes fins, apresentando denominadores comuns como

(a) a sustentação na atividade espontânea da criança e a sua potenciação; (b) a criação de condições para que o adulto esteja disponível para apoiar a atividade da criança, o que promove uma atmosfera calma e tranquila, favorecedora desta atividade; (c) a criação de oportunidades para que a criança seja ativa, tenha autonomia e liberdade, e prossiga ao seu próprio ritmo; (d) a utilização de materiais não comercializáveis enquanto materiais de jogo; e (e) a sua constituição enquanto situações educativas (Majem & Òdena, 2001, citado por Formosinho & Araújo, 2013, p. 53).

Assim, ao acrescentar aos cinco sentidos mais conhecidos, o sentido cinético, associado aos movimentos do corpo, ao domínio corporal, às possibilidades de manipulação, exploração e descoberta, as propostas Cesto dos Tesouros e Brincar Heurístico sustentam a necessidade de materiais com um elevado apelo sensorial e manipulativo, passíveis de produzirem uma multiplicidade de experiências de aprendizagem (Formosinho & Araújo, 2013).

O Cesto dos Tesouros é uma abordagem dedicada a crianças que ainda não conseguem mover-se de forma independente (gatinhar), contudo, conseguem manter-se sentadas, interagindo com um conjunto de objetos do dia-a-dia, naturais e/ou reciclados, dentro de um cesto redondo, para explorarem de forma livre, consoante os seus interesses (Hughes, 2015).

Neste estágio de vida, o interesse primordial do bebé é a exploração das características e propriedades sensoriais dos objetos aos quais tem acesso. Esta exploração é conduzida predominantemente através de ações como a observação visual (olhar), a manipulação tátil (mexer), o movimento repetitivo (agitar), a percussão (bater um objeto contra outro) e a exploração oral (levar o objeto à boca). Embora não verbalizado, por meio destas interações, o bebé está envolvido num processo implícito de questionamento sobre a natureza e a funcionalidade destes objetos (Selleck et al., 2014).

Contrariamente aos objetos de plástico, tipicamente comercializados e esterótipados, o Cesto dos Tesouros oferece numerosas oportunidades que excitam, satisfazem e interessam ao bebé enquanto, simultaneamente, criam novas conexões cerebrais no cérebro que está em desenvolvimento.

O Brincar Heurístico é descrito por Goldschmied como uma abordagem e não uma prescrição, que “consiste em oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período de tempo num ambiente controlado, um grande número de diferentes tipos de objetos e recipientes, com os quais elas podem brincar sem restrições e sem a intervenção direta do adulto.” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 130).

Paralelamente, Featherstone (2013) afirma que o brincar heurístico é uma atividade onde os objetos, tempo e organização são definidos pelo o adulto mas “o brincar é livre e pertence à criança.” (p. 1).

Neste sentido, o adulto assume um papel de organizador e facilitador, mas não de iniciador. Paralelamente, “este profissional deve assegurar condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração da criança (...).” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 55). Deste modo, crianças pequenas que experienciam esta abordagem exploram, descobrem e investigam por elas mesmas, sem a intervenção direta do adulto (Riddall-Leech, 2012).

Fochi (2023) defende ainda que “a proposta pedagógica de Goldschmied parte de uma imagem da criança competente para descobrir o mundo e a si mesma.”, objeto que se constitui “a partir da perspetiva da escuta e respeito pelas crianças, compreendendo o seu direito e competência em participar e expressar-se enquanto indivíduo.” (p. 52).

Nesta atividade, as crianças desfrutam de momentos individuais de brincadeira livre e espontânea, sendo que cada uma é o sujeito da sua própria aprendizagem, uma vez que ao serem movidas pela curiosidade, exploram, descobrem e experimentam todas as funcionalidades dos materiais, como querem e quando querem.

Paralelamente, é uma atividade que traz bastantes benefícios para o desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo das crianças, visto que tem a oportunidade de desenvolver a motricidade fina e grossa, as capacidades cognitivas e percetivas e estimula a criatividade e resolução de problemas.

O brincar natural, sem controlo por parte dos adultos considera-se heurístico no sentido em que as crianças descobrem o mundo por elas próprias. Segundo Featherstone (2013), alguns exemplos de brincar heurístico natural são

- Os jogos que as crianças brincam, sozinhas ou com amigos, com pedras, conchas, folhas e paus, em jardins, matas/florestas, ou/e praias;

- Brincar com objetos de casa ou da família, como panelas, recipientes, panos, talheres, ou até mesmo os objetos que estão dentro da mala da mãe;
- A maneira como uma criança pequena brinca durante um longo período de tempo com objetos como tampas de garrafa, botões e molas, colocando-os dentro de recipientes, e realizar explorações como encher, envaziar, abanar;
- O brincar em jardins, estradas, campos e parques infantis com cordas, pneus velhos, pranchas; e com objetos encontrados nesses espaços fazerem esconderijos e abrigos;
- Utilizar objetos como paus, pneus, panos velhos e pedras para construir brinquedos e para fazer jogos. (p. 5)

Relativamente ao espaço onde o brincar heurístico ocorre, Òdena (2010) reflete que este pode ser a sala onde, por norma, as crianças brincam, ou outro sítio que apresente dimensões apropriadas e que beneficie a concentração e o bem-estar das crianças durante a exploração. Fochi (2023) refere que é necessário ter em conta ser um local livre de circulação de pessoas, de modo a evitar qualquer tipo de distração por parte das crianças. Do mesmo modo, outros materiais ou objetos que estejam presentes na sala que possam resultar como distração para as crianças também devem ser retirados de modo a estarem fora do seu alcance, para não causarem distrações ou surgirem como demasiada “informação” para selecionar/processar.

A escolha dos materiais é um critério fulcral no desenvolvimento de uma sessão de brincar heurístico. Ao escolher criteriosamente e atentamente os materiais que farão parte da sessão, o/a educador(a) deve ter em conta aspetos como o estado, limpeza e manutenção dos mesmos. Paralelamente, é necessário ter atenção à quantidade e qualidade dos materiais e à forma como são disponibilizados no espaço.

Ao estarem organizados de forma atrativa e apelativa, surgem como uma estratégia para desafiar a criança a múltiplas possibilidades de exploração. Como Bitencourt et al. (2018) constata, “as sessões são oportunidades privilegiadas para percebermos que as crianças observam, escolhem, pesquisam, investigam, mexem, sacodem, empilham, colocam, tiram, encaixam, constroem, refutam, comparam, experimentam e estabelecem relações complexas com os materiais.” (p. 87).

Ao mesmo tempo, Fochi (2023) refuta a mesma ideia ao afirmar que “Apostar em propostas exploratórias a partir de diferentes materiais, de objetos não-estruturados, bem como da descoberta de como ocorre a combinação de diferentes materiais, em quantidade e qualidade

suficiente, oferece às crianças a oportunidade de criar significados pessoais e coletivos.” (p. 94).

Organizar uma sessão de brincar heurístico requer planeamento. Ainda que o momento da sessão seja exclusivamente das crianças, porém a organização prévia compete ao/a educador(a) (Fochi, 2023). Esta organização considera aspetos como o tempo, o grupo, o espaço, a escolha qualitativa e quantitativa dos materiais, a montagem do tapete e a estética. O tempo de uma atividade de brincar heurístico, por média, ocorre durante 30 minutos. Este tempo prevê todo o tipo de indicações, organização e arrumação competentes à atividade. O grupo deve ser pequeno, formado entre 4 a 6 crianças, sendo que 5 é um bom número. O espaço, como referido anteriormente, deve ser amplo, livre da circulação de pessoas e de interrupções.

Os tapetes, área onde as crianças se sentam e manipulam/interagem com os materiais devem ter aproximadamente 1m^2 a $1,5\text{m}^2$. Fochi (2023) explicita ainda que “os tapetes têm como função criar a interação entre as crianças, ao mesmo tempo que asseguram que cada uma possa começar a sua brincadeira com os seus próprios objetos.” (p. 97). A disposição dos tapetes, ao mesmo tempo, tem um papel fundamental nas possíveis interações entre pares durante a atividade. Tal disposição, propicia momentos de aprendizagem entre as crianças, que observam e ganham “ideias a partir do projeto do outro ou mesmo com o outro” (Fochi, 2023, p. 97).

Os materiais ocupam um papel fundamental na organização e execução de sessões de brincar heurístico. Para além da seleção e higienização dos mesmos, deve-se sempre ter em conta a organização estética para que a atividade seja convidativa. Ao “proporcionar uma coleção de materiais não estruturados, diversificada e rica” (Fochi, 2023, p. 97) a exploração, curiosidade e atenção da criança são promovidas e desenvolvidas.

Tendo estes fatores em conta, a atividade desenrola-se com o conjunto de materiais (e recipientes), dispostos nos tapetes de forma apelativa, em quantidade e variedade satisfatória. Para cada tipo de material escolhido é preciso ter mais do mesmo, ou seja, se um dos objetos escolhidos são molas da roupa, é necessário que haja várias no mesmo tapete. Alguns objetos podem ter função híbrida, ou seja, têm tanto o papel de recipiente como de objeto. A partir das explorações das crianças, esta característica híbrida dos objetos é observável.

Simultaneamente, o/a educador(a) tem um papel essencial nesta atividade. De organizador(a), o papel do/a educador(a) também passa pela consigna. Segundo Fochi (2023),

a consigna consiste nas indicações que o/a educador(a) dá ao grupo de crianças que participará na atividade, antecipadamente. Evitando o “não”, para que cada criança se sinta livre e convidada a participar na atividade, o/a educador(a) auxilia as crianças a encontrarem o seu tapete e ali permanecerem.

Durante a atividade, o/a educador(a) assume um papel de observador(a) e, se necessário, de facilitador(a). É importante realçar que, durante a atividade, o adulto deve assumir um papel não interventivo, ou seja, “é preciso ter cuidado para não induzir as ações das crianças com olhares ou comentários.” (Fochi, 2023, p. 103). Assim, as crianças concentram-se e são as principais decisoras do que querem fazer.

Ao longo da atividade, o/a educador(a) deve registar as explorações e descobertas das crianças, para posterior análise. Dentro dos inúmeros métodos de recolha e registo de dados, pode-se utilizar fotografias, vídeos e anotações, tendo em conta as ações, reações e interações das crianças.

4. Materiais não estruturados: potencialidades

“As crianças do nascimento aos três anos são cientistas por natureza, com um ímpeto intrínseco para investigar e dominar o mundo. Brincar com peças soltas² promove, mesmo nas crianças mais pequenas, um sentimento de maravilhamento e curiosidade, quando podem explorar as potencialidades de materiais intrigantes, inesperados, reaproveitados e naturais.”

- Daly e Beloglovsky (2022)

No relatório “Brincar em Equilíbrio”, da marca de detergentes Skip, integrado no movimento “É bom sujar-se”, que entrevistou doze mil pais em todo o mundo, concluiu-se que 64% dos pais acreditam que os filhos não tem as mesmas oportunidades de brincar ao ar livre que eles tiveram (Marques, 2019).

Antigamente, as crianças não tinham acesso a muitos brinquedos³ que há hoje em dia, tal como não eram tão variados. Não havia consolas, computadores ou telemóveis que prendessem as crianças aos ecrãs.

Brincavam muito no exterior, conviviam e aprendiam mais umas com as outras, tinham mais liberdade para explorar e oportunidades para brincar. Sendo a imaginação a líder das brincadeiras, inventavam e re-inventavam, a partir das suas descobertas, materiais para se entreterem. Kolling (2011) salienta que nesta época “o mais comum era construir os próprios brinquedos e reinventar as brincadeiras. Esses brinquedos eram únicos, marcados pela história da sua construção” (p. 139).

Também, antigamente, a oferta de brinquedos não é igual à que há hoje em dia. Não havia tanta quantidade e diversidade de brinquedos, nem estavam disponíveis em tantos lugares. A oferta de brinquedos era, maioritariamente, restrita às épocas festivas; agora, são oferecidos

² O termo “peças soltas” foi inicialmente criado pelo arquiteto britânico Simon Nicholson para caracterizar materiais de fim aberto, que podem ser utilizados e manipulados de diferentes maneiras (Nicholson, 1971, citado por Daly e Beloglovsky, 2022). Podemos interpretar peças soltas como materiais não estruturados.

³ Segundo Brougère (1998, citado por Sarmiento et al., 2017) trata-se “antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou princípios de utilização de outra natureza” (p. 18).

em qualquer altura. Simultaneamente, o tipo de brinquedos também era diferente comparativamente aos de agora.

No entanto, estes aspetos não são necessariamente negativos. Tudo depende da relação que as crianças estabelecem com os brinquedos e com o brincar, principalmente (Marques, 2019). Mas há um aspeto que se deve ter sempre em conta “muitos brinquedos novos, a surgir a todo o momento, dificultam que as crianças se relacionem emocionalmente com eles e que escolham aqueles que mais estimulam o seu interesse e a sua imaginação.” (Marques, 2019, p. 50).

Almeida (2000, citado por Sarmiento et al., 2017) amplia a mesma ideia, ao afirmar que

a criança, ao estar absorvida pelo brinquedo, não joga, não explora, não cria e nem representa concretamente o seu pensamento e os seus valores, pois torna-se dependente do verdadeiro objeto, o brinquedo. O brinquedo, quanto mais atraente ou satisfeito for, mais distante estará do seu valor como instrumento de brincar. (p. 43).

Atualmente, as crianças vivem num mundo bi-dimensional de tocar e deslizar o dedo em ecrãs, que tornam as crianças em robôs, incapazes de comunicar, pensar ou socializar. No entanto, é urgente que seja reconhecido que bebés e crianças pequenas têm a necessidade de tocar, provar, cheirar, segurar e abanar objetos tri-dimensionais para desenvolver o pensamento e capacidades de aprendizagem (Hughes, 2015).

Crianças até aos três anos usam os sentidos e as habilidades motoras para obter informação sobre o mundo à sua volta. Através da manipulação, do meter na boca, do observar e escutar os materiais, descobrem as propriedades dos mesmos e as possibilidades que estes oferecem. Piaget (1952), segundo Daly e Beloglovsky (2022) atesta a mesma ideia ao afirmar que “a inteligência assume a forma de ação e decorre das transações ativas com os objetos do ambiente.” (p. 31).

Ao mesmo tempo, à medida que as crianças crescem, as suas necessidades mudam e emergem novas potencialidades para lhes dar resposta. Para apoiar as brincadeiras, os brinquedos surgem como ferramentas importantíssimas de apoio. “Simples ou satisfeito, o brinquedo carrega consigo um mundo com muitos mundos para a criança desvendar e viver à medida do seu poder criativo, fazendo dele, e com ele, aquilo que a sua imaginação lograr alcançar.” (Sarmiento et al., 2017, p. 20).

Tendo a capacidade para transformar qualquer objeto num brinquedo através da sua imaginação (Ferland, 2006), Brites (2020) salienta que “não importa quanto tempo e dinheiro os pais gastem na loja de brinquedos, elas (crianças) preferem sempre os potes e as panelas guardados no armário” (s.p).

Marques (2019, p. 29) defende esta ideia ao afirmar que

a bola verde deixa de ser apenas um objeto que rola. Ela pode tornar-se uma maçã para o lanche, uma pedra que está no caminho ou mesmo um martelo. A caixa do puzzle vira um tambor e uma caneta dá lugar a uma flauta. Uma corda de saltar pode transformar-se na mangueira do carro dos bombeiros ou numa cobra assustadora (p. 29).

Também, Ferland (2006, p. 123-124) destaca esta ideia ao afirmar que

já teve seguramente a ocasião de ver uma criança interessar-se mais pela embalagem de um presente do que pelo próprio. Esta embalagem (caixa, fita, flor decorativa), em si inerte, pode revelar-se um material de brincadeira muito interessante se a criança assim o decidir e lhe encontrar funções, por outras palavras, se o transformar num brinquedo polivalente. (p. 123-124).

Assim, em vez de preferirem brinquedos comercializados e estereotipados, as crianças preferem materiais que possam recolher para as suas brincadeiras, com fim aberto, que dão lugar a inúmeras possibilidades de brincadeiras.

Ao explorarem e experimentarem estes materiais, “os objetos podem ser usados para fazer relações entre eles, onde vários objetos são combinados (aproximados, unidos, empilhados), e no faz de conta com objetos, onde o objeto é usado para representar outra coisa que não está presente.” (Serrano, 2024, p. 92). Por conseguinte, as crianças criam e atribuem significados ao mundo que contatam e que as rodeia, expandem o seu leque de conhecimentos e despertam os mais altos níveis de curiosidade, de fascínio, e descobrem aspetos fascinantes como texturas e sons.

Talbot e Frost (1989), citado por Hohmann e Weikart (2011) referem que “quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou agir sobre ele” (p. 161).

Falamos, portanto, de materiais naturais e de objetos do dia-a-dia que, por não terem uma forma pré-estabelecida de usar, têm múltiplas finalidades e oferecem, por si, possibilidades ilimitadas de brincar. A estes materiais atribuímos a definição de materiais não estruturados.

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

Botas (2008) define materiais não estruturados “como aqueles que ao serem concebidos não corporizam estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso, uma determinada função, dependendo o seu uso da criatividade do educador” (p. 27).

Sendo “objetos atraentes, de finalidade aberta e móveis, que despertam a curiosidade e fascinam as crianças pequenas” (Daly e Beloglovsky, 2022, p. 3), envolvem as crianças ativamente, tornando-as dirigentes do brincar (idem).

Assim, é imperativo realçar os contributos benéficos destes materiais para as crianças pequenas, uma vez que lhes possibilitam múltiplas experiências em todos os níveis do desenvolvimento, através da exploração sensorial. Estimulam os sentidos do tato, da audição, da visão, do olfato e do paladar, e podem ser usados de inúmeras maneiras. Como defendido por Bitencourt et al., (2018), “o que nos interessa, na escolha dos materiais, é que os objetos tenham a possibilidade de entrar, permanecer, atravessar, transladar, barulhar na combinação entre elas e, além disso, pela quantidade, possa ser repetida a ação pela criança caso ela deseje.” (p. 94).

Simultaneamente, várias capacidades como a concentração e resiliência, resolução de problemas e dedução, motricidade fina e grossa são estimuladas e ampliadas quando as crianças tem acesso livre a materiais naturais com tempo para os explorarem, descobrirem e investigarem (Featherstone, 2015).

As crianças podem encher e despejar, transportar, colecionar, misturar, juntar, separar, alinhar e bater, tudo depende da imaginação e criatividade da criança. Na mesma linha de ideias, Bomtempo (2012), citado por Dantas (2017) refere que

a curiosidade infantil faz com que, na infância, a força criadora não tenha limites.

Basta misturar um pouco de fantasia e imaginação e pronto: a mesa da sala e a

velha toalha se transformam em um castelo, a vassoura vira um cavalo e a colher de pau uma espada. (s.p).

Alinhada a este tipo de imaginação, Daly e Belogvosky (2022) também mencionam a importância da diferença de oferta de potenciais experiências entre materiais estruturados e materiais não estruturados, ao afirmar que “quando uma criança brinca com uma maçã de plástico esta é sempre uma maçã, mas quando brinca com uma pinha, pode decidir que representa uma maçã, uma árvore ou uma bola para rolar, isto é, o que quer que imagine.” (p. 5).

A esta definição, tudo com potencialidade para se transformar em brinquedo, denominamos de jogo simbólico⁴, bastante presente na faixa etária dos dois anos de idade, e fundamental para o entendimento da importância dos materiais disponibilizados no dia-a-dia de crianças de creche e para a atividade de brincar heurístico.

Ao mesmo tempo, ao contatarem com materiais não estruturados, acontece um processo de valorização e reutilização de objetos que, outrora não teriam mais nenhuma utilidade, agora detém múltiplas finalidades. Deste modo, “a utilização de material reutilizável (...) bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Silva et al., 2016, p. 26).

Dentro do vasto leque de materiais não estruturados, pode-se nomear objetos naturais, como folhas, pedras, pinhas, bambu, cepos de árvore ou galhos secos. Também, materiais reaproveitados como rolos de papel, tampas e suportes de garrafas, argolas de guardanapos e cortinados, molas, utensílios de cozinha, cestos, taças de madeiras, esponjas, taças de madeira, plástico ou metal, bolas de várias dimensões de plástico ou madeira, entre outros.

Resumidamente, educadores/educadoras e auxiliares que compreendem e apoiam a abordagem sensorial e motora, e que fornecem às crianças materiais diversificados, seguros e higienizados, encorajam a curiosidade e mobilidade, estabelecem ambientes seguros e respeitam a necessidade que as crianças têm de descobrir, mexer e transportar objetos. Os materiais devem ser escolhidos com uma intencionalidade, de maneira a criar “(...) oportunidades, sejam responsivos às diferenças, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo (...),

⁴ Segundo Piaget (Assis, 1994), “O jogo simbólico é o jogo do faz-de conta, em que um objeto qualquer é usado como símbolo para representar situações não percebidas no momento. (...) No jogo simbólico a criança transforma um objeto num outro ou atribui à sua boneca ações semelhantes às suas. A imaginação simbólica constitui o instrumento ou a forma desse tipo de jogo.” (p. 100-103).

responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

5. Bem-estar e envolvimento

“Observar o bem-estar das crianças tem um propósito. O bem-estar indica que uma criança está bem emocionalmente. Quando podemos observar esse estado de espírito em diversas situações, podemos deduzir que a pessoa está em harmonia com o seu meio.”

- Ferre Laevers (2014)

Os conceitos de bem-estar e envolvimento foram introduzidos por Ferre Laevers no âmbito da abordagem experiencial (EDEX). Esta abordagem lança o olhar sobre as experiências vividas pelas crianças e interpreta-as a partir de níveis de bem-estar e envolvimento gerados por essas experiências.

Como refere Laevers (2003) citado por Portugal (2012)

quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem estar emocional está ‘ok’ e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais estão satisfeitos. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação. (p. 600-601)

Ou seja, a partir de uma postura de atenção, respeito e confiança na criança, tendo-a em conta em todos os aspetos de vida e experiências, o/a educador(a) assume uma atitude experiencial (Portugal & Laevers, 2018).

Assim, o bem-estar e o envolvimento/implicação assumem-se como indicadores de qualidade, que permitem ao/à educador(a) fazer interferências sobre a influência que uma determinada experiência pode ter no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ainda assim, é importante referir que os níveis de implicação são um sinal revelador sobre as

condições ambientais e a oferta educativa provocam nas crianças. Deste modo, não são tradução da (in)capacidade das crianças.

Neste sentido, Laevers (2004), refere que “o conceito de envolvimento refere-se a uma dimensão da atividade humana (...) (que) não está ligado a certos tipos específicos de comportamento, nem a níveis específicos de desenvolvimento.” (p. 59). O envolvimento é sinónimo de atividade mental intensa, que a pessoa está a funcionar segundo os próprios limites das suas capacidades, com um fluxo de energia que vem de fontes intrínsecas (idem).

Apesar das diversas perspetivas das quais se pode ‘considerar’ a qualidade, Laevers et al. (2005b) destaca três possibilidades de análise, cada uma delas formada pela junção de vários elementos interligados: o contexto, o processo e o resultado (Laevers, 2000; Laevers et al., 2005b). O contexto diz respeito aos princípios e meios que moldam as práticas, compreendendo a caracterização do espaço e dos materiais, a oferta de atividades pelo/a educador(a), a organização de tudo o que pertence ao ambiente educativo e a segurança que é oferecida às crianças. Por sua vez, o resultado “corresponde à análise dos resultados dos processos educacionais e de cuidados no vasto leque de competências e atitudes que poderão ou deverão ser desenvolvidas, em diferentes domínios” (Araújo, 2014, p. 106).

O processo constitui a base da Educação Experiencial que, por sua vez, inclui duas dimensões: a implicação (envolvimento) e o bem-estar emocional. Estas dimensões, inerentes ao desenvolvimento, “refletem, eles próprios, a natureza e características do ambiente educativo (contexto) e que serão refletidos nas aprendizagens das crianças em diferentes domínios (resultado).” (Araújo, 2014, p. 106).

O bem-estar emocional pode caracterizar-se por atitudes como (1) quando as crianças se sentem à vontade; (2) agem espontaneamente; (3) estão abertas aos que as rodeia e recetivas a desafios; (4) exprimem serenidade e relaxamento; (5) mostram vitalidade, alegria e entusiasmo; (6) revelam autoestima e confiança (em si e nos outros) e (7) lidam bem com as suas emoções e sentimentos.

Alguns dos aspetos que influenciam o bem-estar e a implicação são (1) a oferta, que inclui infraestruturas, organização dos materiais, atividades; (2) clima relacional, ou seja, ambiente seguro e confortável, potencializador; (3) espaço para iniciativa, isto é, dar iniciativa e autonomia às crianças; (4) organização das rotinas e (5) estilo do adulto, ou seja, se é sensível, responsivo, estimulante, afetuoso (...).

Sempre que estas dimensões apresentam um nível elevado são considerados um bom indicador, uma vez que o nível de desenvolvimento da criança está em boas condições e permite, por sua vez, dar ‘feedback’ ao/a educador(a) (Ribeiro, 2022). No entanto, caso a criança apresente níveis de implicação e bem-estar baixos, o/a educador(a) deve intervir no contexto educativo (Portugal & Laevers, 2018).

Em consequência, os níveis de bem-estar e envolvimento (implicação) surgem como pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade, promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Neste sentido, Laevers desenvolveu escalas para a avaliação, quer do bem-estar emocional, quer do envolvimento (implicação) (Portugal, 2012). Assim, Portugal (2012) explica que

na escala de avaliação do bem-estar emocional, este é observado e descrito em cinco níveis diferentes, (...) desde o nível muito baixo, em que há claros sinais de sofrimento emocional, até um nível muito alto, em que as crianças evidenciam estar bem consigo próprias e com o mundo envolvente. (p. 601)

Já a escala de envolvimento/implicação⁵ permite aos/as educadores/as observar e avaliar o envolvimento ou implicação numa escala de cinco pontos. Segundo Laevers (2003) citado por Portugal (2012),

No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa... mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir. (p. 601)

Tendo em conta todos os aspetos referidos anteriormente, torna-se claro que a Abordagem Experiencial assume-se como uma abordagem inclusiva, com vista a garantir que todas as

⁵ Temos como base a escala “Leuven Involvement Scale for Young Children – LIS-YC” de Ferre Laevers para o Projeto EXE (1994)

crianças tenham boas condições e as ferramentas necessárias para se desenvolverem de forma saudável emocionalmente, num clima de respeito, responsivo, seguro e organizado.

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Capítulo III – Caracterização do Contexto Educativo

“É fundamental que o ambiente educativo assegure a todas as crianças bem-estar e pertença, que promova a autonomia e independência, que permita a todas as crianças e a cada uma sentirem-se seguras e agirem com confiança.”

- Ana Azevedo, Liliana Marques e Maria da Conceição Batista (s.d).

1. Caracterização do ambiente educativo

A instituição educativa onde decorreu a Prática de Observação e Intervenção Educativa pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na área urbana da cidade de Coimbra, rodeada de serviços públicos, como consultórios médicos, supermercados, uma grande superfície comercial e várias instalações de diversos ramos de comércio.

O estabelecimento é um edifício adaptado com quatro pisos, que fornece o apoio às crianças e famílias através da resposta social de Creche e Jardim de Infância. A divisão de pisos é realizada pelo: rés-de chão, que contém o *lobby* de entrada, secretaria, sala das educadoras e espaço polivalente; (1) primeiro piso, com refeitório para os grupos de pré-escolar, biblioteca, salas de apoio a qualquer tipo de atividade, com acesso ao espaço exterior, amplo e equipado; (2) segundo piso, que conta com as salas de jardim de infância e respetivos apoios – casas de banho; (3) terceiro piso, onde se encontra as salas de berçário e creche e respetivos apoios – casas de banho; e, finalmente, (4) quarto piso, que conta com o refeitório para os grupos de creche e dois dormitórios para todas as crianças que fazem sesta. O acesso aos pisos é feito por escadas ou elevador.

Nesta instituição, a creche tem como objetivo promover “no âmbito do apoio sociofamiliar, o acolhimento, guarda, proteção, segurança e todos os cuidados básicos à criança, assim como, a retaguarda familiar através de um atendimento cuidado, individualizado e de qualidade.” (citado do Regulamento Interno da Instituição), no sentido de promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças entre os três meses e os três anos de idade. Para fortalecer a resposta social, a instituição oferece de serviços de alimentação, descanso (sestas), higiene, assim como atividades de enriquecimento curricular, como a música e a motricidade, sendo a música dirigida por um professor externo à instituição e a motricidade lecionada pela educadora da sala. Estas atividades ocorrem durante o tempo letivo.

Segundo o Artigo 3.º, constante na portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, formulada pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, a creche é “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça responsabilidades parentais.” Neste sentido, no que diz respeito ao número de crianças que frequentava o estabelecimento em idade de creche, no total contabilizou-se cinquenta e três utentes, divididas entre duas salas de berçário, duas salas de um ano e duas salas de dois anos. As salas de um e dois anos têm uma educadora e duas auxiliares de ação educativa para cada grupo. No entanto, os berçários têm apenas uma educadora que é comum a ambos e duas auxiliares de ação educativa.

Ainda, no Artigo 4.º do mesmo documento, é descrito que a creche tem como objetivo “b) colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança (...)”. Enquadrando este objetivo na realidade da instituição, a participação das famílias era notável, na partilha do dia-a-dia das crianças e na elaboração de trabalhos/atividades realizadas para as famílias e com as famílias. Sendo que a relação e “o trabalho com as famílias das crianças e com a comunidade em que a creche se insere é (...) uma dimensão da profissionalidade do/a educador/a de infância e que se assume especial relevância nas primeiras idades” (Marques, et. al, 2024, p. 82), é importante realçar que, em parceria, as “famílias e equipa educativa mobilizam-se para um objetivo comum: o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.” (idem, p. 82). Ao mesmo tempo, a participação dos pais é “uma variável moderadora da qualidade da creche, não apenas como recetores de informação ou participantes nas atividades promovidas pela escola, mas também na sua implicação na tomada de decisão e no planeamento autónomo de atividades.” (Assis & Fuertes, 2014, p. 144).

O horário normal de funcionamento da instituição tinha início às 7 horas 30 minutos da manhã e terminava às 19 horas da tarde, ocorrendo a componente letiva desde as 9 horas da manhã até às 16 horas da tarde. A componente de apoio à família entende-se até às 19 horas, horário em que a instituição também encerra.

Como já foi referido em capítulos anteriores, na educação de infância, as aprendizagens ocorrem de forma holística e integrada e, para que isso aconteça, é essencial ter em consideração que a criança pertence a um grupo, está inserida num espaço e tempo.

O ambiente educativo, realmente disponível para todas as crianças, a sua localização e as suas características limitam, quer queiramos ou não, a imaginação pedagógica (Formosinho & Formosinho, 2013). Simultaneamente, a organização do ambiente educativo pode, também, facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas (Portugal, 2012). Neste sentido, é fundamental criar um clima familiar, seguro e confortável, tanto para as crianças como para os profissionais. Torelli e Durret (1998) citado por Post e Hohmann (2003) refutam esta ideia quando afirmam que “as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem também ambientes de trabalho funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes.” (p. 99).

As salas de creche devem apresentar ambientes seguros e saudáveis, ao mesmo tempo que dão resposta às necessidades de bem-estar emocional e físico das crianças e dos adultos, assim como devem promover a aprendizagem ativa das crianças. Goldschmied e Jackson (2000), citado em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem que as salas para as crianças mais pequenas devem combinar a amplitude com a intimidade, ou seja, devem possuir dimensões que permitam às crianças movimentar-se livremente.

A sala que integrei apresentava uma área ampla para o grupo de treze crianças que a frequentava. Com uma porta de acesso ao interior do estabelecimento, duas janelas que cobriam a totalidade de uma das paredes da sala e uma janela mais pequena, o espaço destacava-se pela sua iluminação natural, sendo que “uma boa iluminação, temperatura do ar agradável e boa ventilação contribuem para a saúde e o bem-estar (...)” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, citadas por Rosa, 2018, p. 19). O modo como o espaço está organizado pode “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12), neste sentido é crucial que seja um ambiente acolhedor, calmo e seguro, que ofereça inúmeras possibilidades de experiências sensoriais e brincar livre, para a criança explorar e mover-se livremente, colaborando assim para o desenvolvimento global de cada uma e para o seu crescimento.

A sala estava organizada de modo a que as áreas – da casinha, de relaxamento e dos livros – estivessem encostadas às paredes, de modo a criar um espaço central de uso livre. Os restantes materiais estavam dispostos pela sala de forma aleatória.

A área da casinha era composta por uma cozinha e respetivos utensílios (pratos, copos, taças, tachos, talheres e alimentos de plástico) guardados nas gavetas da cómoda adjacente à cozinha, assim como uma tábua de passar a ferro e ferro de engomar, de plástico. Esta área era

uma das mais frequentadas pelas crianças, onde interagiam umas com as outras ao reproduzirem e representarem situações quotidianas, tanto observadas como vividas pelas mesmas. A área de relaxamento era composta por um tapete grande, diversas almofadas e dois *puffs*. Por ser uma zona bastante acolhedora e agradável, era utilizada no início da manhã para receber as crianças e para a educadora cantar a canção de Bom Dia, contar histórias, conversar com o grupo, mas também para as crianças relaxarem, sentarem-se e deitarem-se, fazerem construções e explorações de forma livre e autónoma. A área dos livros continha uma estante com livros versáteis destinados para a livre exploração e manuseamento das crianças.

Ainda assim, importa realçar que, apesar da considerável oferta de materiais, estes carecem na sua diversidade, uma vez que são, na sua grande maioria, de plástico e altamente estereotipados.

Ainda, a sala contava com três mesas, uma grande e duas pequenas, adequadas ao tamanho das crianças, para a realização de trabalhos e atividades manuais. Adjacente a uma das paredes das salas, encontrava-se um armário alto e várias caixas de plástico de arrumação de materiais e trabalhos. Por outro lado, estes espaços utilizados exclusivamente para arrumação encontravam-se desorganizados e empilhados, o que proporcionava, não só, um olhar esteticamente inatrativo, como uma ideia de aceitação face à desorganização.

A meio do período de observação e intervenção em contexto de estágio, a disposição da sala foi alterada de modo a, ideologicamente, proporcionar um espaço mais acolhedor, interativo e diversificado para o grupo. No entanto, a reorganização da sala, que outrora oferecia um espaço amplo, tornou-se mais preenchida. Repentina e drástica, esta organização provocou constrangimentos nas crianças, tanto a nível social, uma vez que se criaram barreiras de comunicação pela divisão da sala com a área da casinha e as mesas, assim como a nível motor, na medida em que as crianças já dispunham de um espaço tão espaçoso para andarem, correrem e saltarem e, após a reorganização, tornou-se o contrário.

2. Participantes

O grupo envolvido na investigação sobre o Brincar Heurístico é constituído por cinco crianças, sendo duas do sexo feminino e três do sexo masculino. Na data da investigação, duas crianças (uma do sexo masculino e uma do sexo feminino) têm 2 anos e 6 meses, uma criança (do sexo masculino) tem 2 anos e 10 meses, uma criança (do sexo masculino) tem 3 anos e 2 meses e, a criança mais velha (do sexo feminino) tem 3 anos e 3 meses.

Ao longo da observação realizada em sala destacou-se várias características positivas relativamente a esta amostra. São crianças comunicadoras e expressivas, que tentam ser autónomas o máximo possível, com boa disposição e com uma motivação crescente em participar em experiências novas. Ao mesmo tempo, pelo carácter forte que se realça esta faixa etária, em situações de brincadeira, criavam e ou participavam em conflitos de disputa de brinquedos e de atenção.

No que concerne ao nível de desenvolvimento e competências o grupo é heterogéneo, na medida em que as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento diferentes. No que respeita à linguagem, este grupo é comunicativo e tem interesse em compreender e fazer-se compreender. Três das crianças já produzem frases mais complexas e com sentido, enquanto as restantes ainda só comunicam através de palavras simples. A nível motor, todas as crianças apresentam destreza física nas brincadeiras, tanto a nível de coordenação e motricidade fina. No que diz respeito às relações sociais, estas revelam um grande interesse em estar e interagir umas com as outras, ao comunicarem entre si e brincarem entre pares.

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo IV – Enquadramento metodológico

1. Definição da problemática em estudo

O tema “Brincar Heurístico: as potencialidades de materiais não estruturados em crianças de Creche” surgiu após bastante ponderação e reflexão, tanto da relevância do tema numa educação mais atual e diversificada, como o impacto que poderia trazer no grupo observado.

Neste sentido, a escolha do tema baseou-se essencialmente na intenção de proporcionar uma nova experiência às crianças, com materiais diferentes aos que estão habituados a contactar no ambiente educativo em que estão inseridos, e observar as interações que daí ocorriam, tanto com os materiais, como com o meio, entre pares e com adultos.

Com a pesquisa realizada sobre o tema, a abordagem Brincar Heurístico relevou-se uma mais valia a acrescentar nas instituições de creche como método pedagógico e lúdico, uma vez que não só auxilia as crianças em vários níveis de desenvolvimento, como oferece um leque de oportunidades à exploração, curiosidade e interpretação do mundo.

A partir da problemática envolvida neste estudo, surgiram quatro questões de partida que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa e reflexão:

- I. Em que consiste a abordagem Brincar Heurístico e como pode ser desenvolvida e posta em prática?
- II. De que forma a abordagem Brincar Heurístico influencia o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida?
- III. Como é que as crianças reagem e interagem numa experiência de Brincar Heurístico?
- IV. As crianças revelam implicação e bem-estar na experiência de Brincar Heurístico?

Tendo em conta as questões de partida, e de forma a orientar o estudo da problemática em questão, definiu-se ainda cinco objetivos principais essenciais ao processo de investigação:

- I. Explorar a abordagem Brincar Heurístico desenvolvida por Goldschmied e consciencializar o seu impacto positivo em crianças pequenas;
- II. Compreender a importância de todos os elementos educativos no desenvolvimento da criança pequena e como o Brincar Heurístico tem um papel fundamental nesta dimensão;

- III. Refletir de que forma os materiais não estruturados potenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança;
- IV. Analisar as interações das crianças com o ambiente em que estão inseridas;
- V. Perceber de que modo os indicadores e níveis de bem-estar e implicação revelam a qualidade da experiência.

2. Opções metodológicas

2.1. Investigação e paradigma qualitativo

A investigação qualitativa caracteriza-se como uma abordagem epistemológica e metodológica, segundo uma perspetiva interpretativa e construtivista, fundamental para abordar a complexidade de experiências humanas, contextos sociais e fenómenos subjetivos, como defende Amado (2013), o aspecto “central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com quem interagem.” (p. 42).

O termo ‘qualitativo’, como afirmam Denzin e Lincoln (2003, citado por Amado, 2013), “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos de significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (p. 42).

Ao contrário da investigação quantitativa, que analisa a realidade de forma objetiva e generaliza os resultados observados por meios estatísticos, por meio de uma amostra de um grande número de pessoas a partir de um conjunto de questões expressas, geralmente, em questionários, a investigação qualitativa estuda “os fenómenos dos seus contextos naturais” (Nelson et al. 1992, citado por Aires, 2015, p. 11), em que o “o investigador qualitativo é capaz de captar diretamente a experiência vivida” (Denzin & Lincoln, 1994, citado por idem).

Amado (2017) defende ainda que

a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). (p. 43-44)

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que qualificam o grau da investigação, nomeadamente:

- I. “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituído o investigador o instrumento principal” (p. 47). Para sustentar esta informação, Bogdan e Biklen afirmam que o entendimento do investigador sobre os materiais recolhidos e contato direto com as crianças assume um papel de ‘instrumento-chave de análise’;
- II. “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e ou vídeos e não de números, uma vez que “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.” (p. 49);
- III. “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (p. 49), isto é, os investigadores estudam mais as atitudes e a razão que as justificam;
- IV. “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (p. 50), por outras palavras, os investigadores não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses concebidas previamente, mas sim, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (idem), isto é, a direção da teoria sobre o estudo realiza-se após a recolha dos dados e do tempo despendido com os sujeitos;
- V. “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (p. 50), ou seja, como os autores afirmam, “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (idem).

Todos os aspetos referidos foram refletidos e postos em prática na construção, exploração e investigação do tema deste trabalho, uma vez que a prática teve início com a elaboração de uma problemática, desenvolvida numa perspetiva de ‘baixo para cima’, uma vez que se realizou a pesquisa no terreno, a recolha de dados e posteriormente a sua análise e reflexão dos resultados, tendo como base as atitudes e o modo como as crianças atribuíram significados face à experiência que vivenciaram na prática da abordagem de Brincar Heurístico.

Segundo Mackenzie e Knipe (2006, cit. por Melo, 2020), “o termo paradigma é usado para descrever a visão do mundo de um pesquisador.” (p. 550), ou seja, “a perspetiva, o pensamento, ou conjunto de crenças compartilhadas, que informa o significado ou a

interpretação dos dados da pesquisa” (idem). Como guia da ação de uma pesquisa ou investigação, é essencial referir em que paradigma se caracteriza a pesquisa que se pretende desenvolver.

O paradigma que caracteriza a pesquisa deste trabalho caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, dado que o significado da investigação foi construído e não descoberto. Melo (2020) sustenta a mesma ideia, ao afirmar que ao se viver numa “multi-realidade socialmente construída, e essa realidade não é única, mas multifacetada, os sujeitos constroem o seu próprio significado de maneiras diferentes, mesmo em relação ao mesmo fenómeno.” (p. 552). Este quadro surge como ponto fulcral neste trabalho, uma vez que a partir dos resultados captados e registados das várias interpretações e atitudes das crianças face a uma mesma realidade (todas possuíam o mesmo número de materiais, iguais em formas, tamanhos e cores, e dispostos de forma igual), obteve-se a base de análise da investigação.

De um modo geral, a metodologia qualitativa, cujo assunto são as pessoas, utiliza técnicas que levam em conta a observação e as construções pessoais dos participantes (Melo, 2020), onde não há uma interpretação verdadeira, mas sim uma interpretação útil, em que o investigador deve assumir uma posição empática e flexível, dado à evolução do estudo e características dos sujeitos que participam no mesmo.

3. Técnica de recolha e tratamento de dados

Segundo Aires (2015), a escolha dos instrumentos de recolha de dados é uma etapa essencial que não deve ser desvalorizada, uma vez que “destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p. 24), ou seja, em parte, a qualidade e o êxito da investigação.

Com um carácter aberto e interativo, as técnicas de recolha de dados predominantemente usadas na investigação qualitativa caracterizam-se por serem a) diretas: observação, entrevistas e histórias de vida; e b) indiretas: documentos como registos, documentos internos, registos pessoais, diários, cartas, etc (Aires, 2015).

A técnica de recolha de dados que surgiu como base na criação e desenvolvimento deste trabalho é a observação. Como Rosa et al. (2016) defendem, observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Neste sentido, e de modo a compreender a criança no seu contexto, selecionei

e utilizei várias formas de observação e registo, como fotografias, vídeos, grelhas de observação aberta e grelhas de observação dos níveis de bem-estar e implicação. Estes instrumentos permitem observar a criança sob diferentes ângulos e situar essa visão no seu desenvolvimento (Rosa et al., 2016).

A observação foi orientada em função de um objetivo formulado previamente, observar e analisar as atitudes das crianças face à exploração. Simultaneamente, planificada em fases e aspetos, foi suportada pelos registos de vídeo, em tabelas de observação abertas e fechadas, e pessoas, os sujeitos da investigação. Todos estes aspetos foram fundamentados, tanto a um nível teórico como prático, de modo a precisar, com objetividade e fiabilidade, o tema Brincar Heurístico.

Deste modo, ocorreu o tratamento dos dados, a partir de vários episódios considerados significativos, que foram anotados durante o processo e num momento posterior e que refletiram sobre as intenções educativas e oportunidades de aprendizagem planeadas e não planeadas, das quais se partiu para a conclusão de resultados.

3.1. Procedimentos

A exploração, na prática, de Brincar Heurístico, contou com uma amostra de cinco crianças, selecionadas a partir das fases de desenvolvimento de cada uma e características associadas. As famílias/encarregados de educação das crianças foram previamente informados, de modo a autorizar a participação das mesmas na sessão de Brincar Heurístico, através de um consentimento informado (anexo 1).

As duas crianças mais novas, Francisco⁶ e Laura, com a mesma idade (2 anos e 6 meses), apresentam várias características diferentes tanto a nível social como linguístico, o que levou a serem as primeiras escolhidas para a investigação, pela curiosidade de observá-las num ambiente novo e, perceber, se o mesmo contribui para o desenvolvimento (ou não) de à vontade dessas crianças. A criança Gustavo, que se encontra numa idade intermédia entre as crianças mais novas e as mais velhas, com 2 anos e 10 meses, dispõe de um à vontade e de uma curiosidade natural para explorar, questionar e observar tudo o que a rodeia. Tendo estes aspetos em conta, foi selecionada para a investigação, de modo a observar e refletir como

⁶ Os nomes das crianças são meramente representativos, ou seja, são fictícios, não são os nomes reais das crianças que integraram a sessão de Brincar Heurístico.

interage num ambiente rico de materiais diversificados, com o qual não está habituada a contatar, e que interações daí surgem. As crianças mais velhas, Guilherme e Maria Alice, com 3 anos e 2 meses e 3 anos e 3 meses, respetivamente, foram selecionadas face ao seu carácter que, embora sociável, é cauteloso, ponderado, desconfiado até, que precisa de motivação e de tempo para se sentirem à vontade. Assim, proporcionar um novo ambiente que, embora controlado, tenham liberdade total para explorarem os materiais da maneira como querem e quando querem, captou a atenção e curiosidade para saber se estas crianças acabariam por revelar à vontade ou constrangimentos.

O conjunto de materiais oferecidos às crianças foi escolhido com base em objetos do quotidiano que, tanto podem contatar em ambiente educativo como num ambiente familiar, com características naturais – madeira, cartão – mas também de plástico, embora não sejam estruturados. Estes materiais são: 1 rolo de papel largo, 1 rolo de papel fino, 2 rolos de papel higiénico (sem o papel), 1 taça de plástico grande azul, 1 taça de plástico pequena verde, 1 caixa de ovos, 4 molas da roupa de cores diferentes, 1 argola de madeira, 1 taça de papel de prata moldável, 2 rolhas de cortiça e 3 bolas pequenas de plástico, transparentes. Após selecionados e recolhidos, os materiais foram devidamente higienizados, de modo a que as crianças os explorassem sensorialmente, sem provocar quaisquer constrangimentos.

Num momento prévio à chegada das crianças à sala onde decorreu a exploração, os objetos e recipientes foram expostos, divididos em cinco grupos, de forma igual, para as cinco crianças, de modo a que todas tivessem acesso aos mesmos materiais, dispostos esteticamente, de igual forma, sob um tapete confortável. As crianças sentaram-se no tapete de forma a estarem de frente para os materiais. Duas crianças estavam sentadas à frente, e três atrás, todas separadas por meio metro de distância, para precaver situações de conflitos de objetos.

Durante a exploração, assumi um papel de observadora não participante e facilitadora, permanecendo sentada silenciosamente numa cadeira, atenta às observações, a registar os comportamentos das crianças face aos materiais. Após o final da sessão, as crianças foram envolvidas no processo de arrumação, uma vez que recolheram os objetos do chão e colocaram-nos nos sacos individuais, que segurei abertos para eles. Este processo deu-se quando todas as crianças terminaram de estar envolvidas na exploração dos objetos.

Para realizar o registo das observações das explorações das crianças, foram realizadas três tabelas de observação.

A primeira tabela, com o objetivo de apresentar os materiais oferecidos ao grupo e informações detalhadas sobre as explorações realizadas pelas crianças, isto é, que interações e que atitudes demonstraram face aos materiais, colegas e adultos presentes. Este plano, por sua vez, traduz que capacidades e competências foram observáveis no decorrer da exploração.

A segunda tabela – tabela de observação de parâmetros específicos – surgiu com o objetivo de focar a observação e a reflexão das ações do grupo face a aspetos específicos inerentes ao desenvolvimento da criança pequena. Deste modo, a tabela segue os seguintes parâmetros: 1) identidade, habilidades sociais e afetividade; 2) habilidades motoras, de exploração e manipulação; 3) capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático e, 4) oralidade. A resposta a estes parâmetros é realizada pela seleção da opção 1) observável ou 2) não observável.

A terceira tabela – tabela de observação de bem-estar e implicação – tem como objetivo caracterizar o nível de bem-estar e o nível de implicação (envolvimento/atividade) de cada criança no decorrer das explorações. Realizada com base na proposta de Laevers, as tabelas detêm duas colunas, uma referente aos indicadores de bem-estar, nomeadamente 1) abertura e recetividade; 2) flexibilidade; 3) autoconfiança; 4) assertividade; 5) vitalidade; 6) tranquilidade; 7) alegria e 8) ligação consigo próprio, avaliados em níveis de bem-estar, de muito baixo a muito alto; e indicadores de implicação, nomeadamente 1) concentração; 2) energia; 3) complexidade e criatividade; 4) expressão facial e postura; 5) persistência; 6) precisão; 7) tempo de reação; 8) expressão verbal e 9) satisfação, avaliados em níveis de atividade, de muito baixo a muito alto.

Após a observação e preenchimento das tabelas no momento presente da exploração, realizou-se uma segunda observação a partir das técnicas de recolha de dados auxiliares, fotografias, notas de campo e registos de vídeo. A segunda observação deu lugar a uma interpretação mais cuidada e atenta dos dados, assim como a possíveis correções a efetuar.

Com o preenchimento e análise dos dados das tabelas de observação, foi possível identificar várias características e comportamentos relevantes de cada criança durante a atividade de Brincar Heurístico. Esta atividade envolveu o manuseamento e investigação de um conjunto de materiais oferecidos pela Educadora, escolhidos tendo em conta as suas propriedades físicas e sensoriais, de modo a proporcionar uma experiência que vá de encontro ao desenvolvimento social, cognitivo e motor de cada criança, considerando, também, o nível de bem-estar e implicação durante a atividade.

Neste sentido, importa realçar que, da primeira tabela, surgiu uma análise de dados realizada num gráfico de barras, consoante as atitudes face aos materiais disponibilizados, que leva o seguinte ponto como base da análise: que materiais foram mais explorados pelas crianças?

Deste modo, e realizando simultaneamente uma breve análise das explorações de cada criança, é possível revelar que materiais suscitaram mais interesse por parte das crianças e se revelaram mais versáteis no decorrer das diferentes explorações.

Estes pontos vão de encontro a análise realizada à segunda tabela, realizada em dois gráficos circulares. Nesta perspetiva, o primeiro gráfico procura verificar o número de crianças em que foi possível observar os parâmetros específicos previamente estruturados, durante a exploração, por exemplo, ‘foi observável cinco crianças a brincar sozinhas’, enquanto que o segundo gráfico procura verificar o número de crianças em que não foi possível observar os parâmetros específicos, por exemplo, ‘não foi observável duas crianças a interagirem verbalmente com os colegas e/ou Educadora’. Com estes dados, compreende-se o impacto que o conjunto de materiais oferecidos teve no grupo de crianças, de modo a estimular o desenvolvimento de habilidades e capacidades e, ao mesmo tempo, que habilidades e capacidades foram (ou não) observáveis.

Embora todos estes fatores sejam relevantes para uma boa experiência de Brincar Heurístico, é notável que uma atividade com sucesso só se realiza quando se demonstra prazerosa, estimulante e cativante para o público-alvo. Assim, a análise da terceira tabela, com os indicadores já referidos anteriormente, surge realizada num gráfico de barras, de modo a comparar e avaliar os níveis de bem-estar e implicação do grupo de crianças, e se perceba em que indicadores de bem-estar é que se registou níveis mais altos e mais baixos, e em que indicadores de implicação se registou níveis mais altos e mais baixos.

3.2. Apresentação e análise dos dados

No seguinte capítulo será apresentado, analisado e discutido os resultados obtidos a partir das tabelas de observação mencionadas (preenchidas, em íntegra no capítulo Apêndices). Deste modo, estabeleceu-se a seguinte organização para a sistematização dos resultados:

- A. Tabela de Observação Aberta
- B. Tabela de Observação de Parâmetros Específicos

C. Tabela de Observação de Bem-Estar e Implicação

A. Tabela de Observação Aberta

Os dados recolhidos referentes às tabelas de observação abertas traduzem várias conclusões. Antes de mais, importa informar que, quando é referido o termo ‘exploração’ ou ‘explorar’, não significa apenas olhar ou tocar, mas sim manusear o objeto, investigá-lo e utilizá-lo para produzir situações de descoberta. A tabela de observação aberta, que teve como objetivo descrever detalhadamente que explorações com os materiais foram observadas no decorrer da sessão de Brincar Heurístico, dá-nos as seguintes respostas, apresentadas no seguinte gráfico.

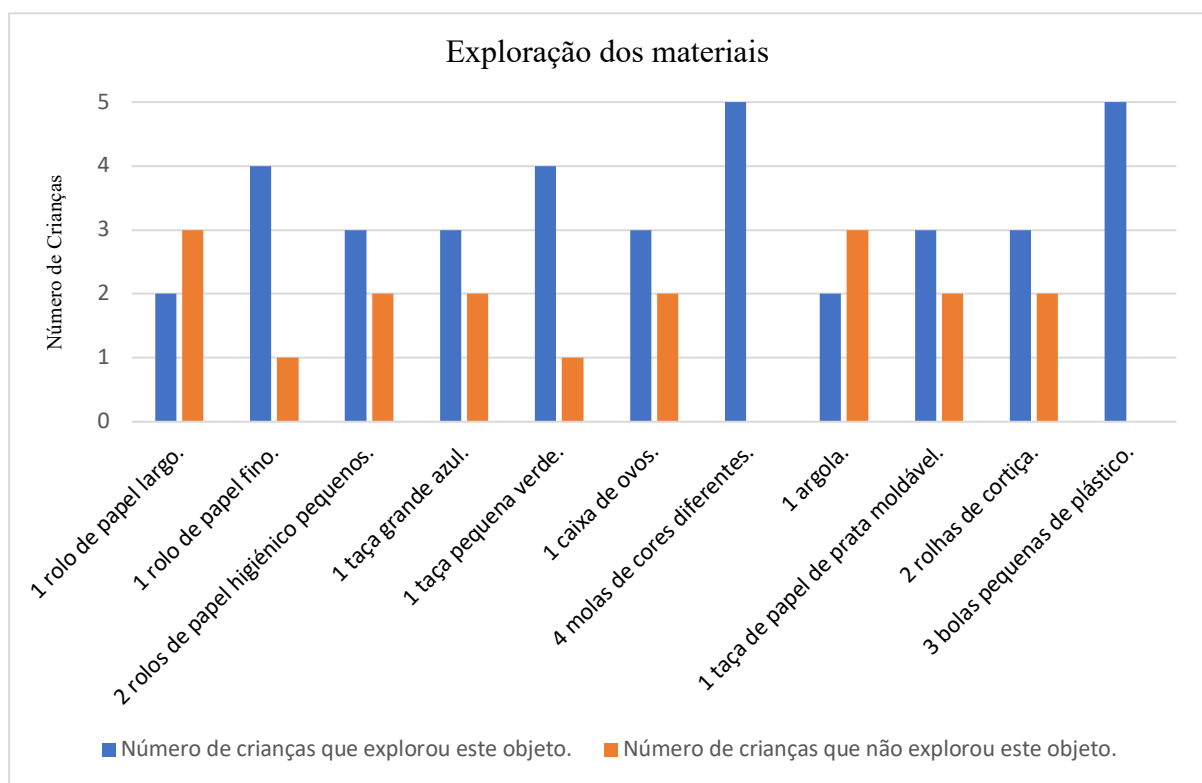


Figura 1: Gráfico de barras de análise à exploração dos materiais

Apenas dois objetos, as 4 molas de diferentes cores e as 3 bolas de plástico pequenas, foram exploradas por todas as crianças. As bolas foram manuseadas para passar por dentro dos rolos

de papel higiénico, para ocuparem os espaços das caixas de ovos, para serem transferidas de uma tigela para a outra produzindo sons, e ainda para criarem situações de tentativa-erro, ao serem demasiado grandes para passarem por dentro do rolo de papel fino. Assim, este objeto revelou ser interessante, cativante, com múltiplas funcionalidades e fácil de manusear, permitindo às crianças criar diversas situações de exploração com o mesmo, abrindo o leque de criatividade e imaginação. As molas, de cores diferentes, apesar de terem sido exploradas por todas as crianças, observou-se apenas dois tipos de exploração comuns ao grupo: utilizá-la com o movimento pinça para prender/agarrar outros objetos, refletindo a capacidade das crianças para a motricidade fina; e para preencher espaços, ora na caixa de ovos, ora na taça moldável de prata. Ainda assim, é importante referir a capacidade de ligação do jogo simbólico com a atribuição de significados do mundo real, uma vez que as crianças compreenderam a funcionalidade das molas (agarrar/prender outro objeto, no dia-a-dia, roupa), ao utilizá-las para agarrar/prender outros objetos, mas aliado à imaginação e criatividade, ao manuseá-las e explorá-las para além desse significado.

De seguida, o rolo de papel fino e a taça pequena verde foram explorados por 4 crianças e não explorados por 1. O rolo de papel fino, frequentemente usado como binóculo/telescópio, e como canal para tentativa de passagem das bolas pequenas de plástico, revelou-se cativante e intrigante, ao mesmo tempo. Ao suscitar interesse na tentativa de compreender como o poderiam explorar, para além de atribuir apenas os significados de binóculo ou de túnel, tornou-se claro para as crianças que teriam de repensar nas estratégias de manipulação, tornando-se assim, observável, várias tentativas-erro com as bolas, o uso ativo das sensações, principalmente do tato e da visão, para descobrir as propriedades do objeto, e a imaginação ao utilizá-lo em outras funções. A taça pequena verde, usada maioritariamente segundo a sua função real, recipiente, ainda assim, foi frequentemente utilizada nas ações das crianças, ao usarem-na para guardar, esconder, transportar, transferir e, ainda, produzir. Com vários objetos dentro, uma das crianças identificou a taça como “bolo de chocolate” que, logo a seguir, suscitou curiosidade por outra criança, que realizou a mesma exploração e afirmou-a como “bolo de laranja”.

O seguinte conjunto de materiais: rolos de papel higiénico pequenos, a taça grande azul, a caixa de ovos, a tigela de prata moldável e as rolhas de cortiça; foram observados a ser explorados por três crianças, e a não explorados explorados por duas crianças. Os rolos de papel higiénico foram frequentemente utilizados como binóculos e túneis, para a passagem das bolas de plástico. Ainda, foi visível uma das crianças utilizá-los para fazer correspondência

de 1 para 1 com as duas ‘torres’ da caixa de ovos. A taça grande azul foi geralmente usada com as mesmas funções que a taça pequena verde, para armazenar, transferir, esconder e guardar. A caixa de ovos cativou a atenção das crianças e proporcionou situações de enorme capacidade de visualização espacial e imaginação, impulsionando as crianças para descobrirem o objeto de várias formas. A tigela de prata moldável, por sua vez, traduziu vários significados: de recipiente, onde as crianças colocaram as bolas de plástico; de base para os rolos de papel higiênico pequenos e ainda de transformação, ao moldarem-na até ficar com outras formas, mola e espalmada. As rolhas de cortiça, que inicialmente não suscitaram muito interesse nas crianças, acabaram por serem utilizadas para construir os significados de quantidade, ao preencherem as taças.

O rolo de papel largo e grande, e a argola, foram os objetos observados a serem menos explorados pelas crianças, uma vez que só duas crianças é que os utilizaram para explorações, e três crianças não os utilizaram. O primeiro, frequentemente utilizado como túnel de passagem para outros objetos, como as bolas, as rolhas de cortiça e os rolos de papel mais pequenos, e a segunda, apenas como volume para a construção do ‘bolo de chocolate’ e ‘bolo de laranja’.

Com estes dados, é possível chegar à conclusão que, embora todos os objetos tenham sido investigados por, pelo menos, duas crianças, leva a crer que numa exploração futura, é necessário uma recolha de objetos mais diversificada e apelativa para as crianças, que possa trazer mais funcionalidades de exploração e manuseamento. Ainda assim, é necessário ter em conta que são objetos do dia-a-dia e, apesar de não serem utilizados para explorações ou serem de livre acesso em contexto escolar, várias crianças podem ter a possibilidade de contactar com os mesmos em casa, o que influencia, ou não, a maneira como os exploram quando se proporciona uma sessão de Brincar Heurístico.

B. Análise das tabelas de observação de parâmetros específicos

Como já referido anteriormente, as tabelas de observação de parâmetros específicos surgiram com o intuito de refletir e avaliar que atitudes as crianças tiveram face aos materiais, consoante parâmetros de competências associados ao desenvolvimento saudável desta faixa etária.

Relembro ainda que, embora não se encontrem separados no gráfico por áreas, correspondem às áreas de 1) Identidade, habilidades sociais e afetividade; 2) Habilidades motoras, de exploração e manipulação; 3) Capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático e 4) Oralidade.

Neste sentido, realizou-se dois gráficos de barras para analisar quantas crianças deram resposta aos parâmetros observáveis, no primeiro gráfico, e aos parâmetros não observáveis, no segundo gráfico.



Figura 2: Parâmetros específicos observáveis nas explorações das crianças durante a sessão de Brincar Heurístico

Na figura 2, é possível analisar que todos os parâmetros tiveram resposta por parte das crianças, à excepção do parâmetro “Solicita a ajuda da Educadora”, o que revela independência e autonomia por parte das crianças.

De seguida, é possível analisar também que os valores de resposta, ou seja, o número de crianças que se observou a corresponder a cada parâmetro vai variando de indicador para indicador. Assim, é possível observar que:

- 3 parâmetros tiveram resposta de 1 criança;
- 4 parâmetros tiveram resposta de 2 crianças;
- 3 parâmetros tiveram resposta de 3 crianças;
- 8 parâmetros tiveram resposta de 4 crianças;
- 9 parâmetros tiveram resposta de 5 crianças.

Os comportamentos observáveis relacionados com as habilidades sociais envidenciam a maneira como as crianças se relacionam entre pares e com adultos. Os parâmetros “Brinca sozinho(a)” e “Observa os/as colegas e imita-os” foram observados por 5 crianças, o que sugere que a sessão de Brincar Heurístico embora tenha promovido momentos de autonomia e independência por parte das crianças, também promoveu a curiosidade, o desejo de observar o que se passava ao seu redor e ambição para descobrir mais a partir, e com, os colegas.

Ainda, é possível destacar a confiança e auto-estima das crianças a nível social com os parâmetros “Interage com a Educadora” e “Interage com os colegas verbalmente”, observados por 4 crianças, cada um. Também, este envolvimento com a Educadora sugere um à vontade e boa relação entre as crianças e o adulto.

Quanto à criação e resolução de conflitos, foi observado três crianças a participarem neste conflito, no entanto, o conflito resolveu-se sem a intervenção da Educadora, e esta só interagiu de forma a assegurar que ambas as partes se encontravam bem e resolvidas.

Relativamente à área de habilidades motoras foi possível identificar várias atitudes que representaram destreza na motricidade grossa e fina, sendo que todas as crianças deram resposta aos parâmetros “Segura vários objetos de uma vez.”, “Agarra objetos pequenos com o polegar e indicador (movimento pinça).” e “Usa o indicador para tocar e apontar”. Quanto à movimentação no espaço, para alcançar objetos que estão longe, apenas uma criança deu resposta a cada um destes parâmetros, revelando duas opções de contexto: não quer dizer, necessariamente, que as restantes crianças estejam constrangidas a nível motor para se movimentarem, mas simplesmente

não se proporcionou situações em que se tivessem que se movimentar para alcançar objetos que estão longe de si, enquanto que, para esta criança, essa situação proporcionou-se e, aí, esta atitude pode ser observável. Isto reflete também que as restantes crianças mantiveram-se sempre no seu/mesmo lugar durante a sessão. Quanto à forma como manipulavam os objetos, todas as crianças responderam aos parâmetros de “Explora os materiais com os sentidos (...)” e “Agarra, larga, agarra e volta a largar objetos.”, refletindo um visível desenvolvimento das habilidades motoras básicas e a capacidade e curiosidade de explorar os objetos de forma intensa, com todos os sentidos.

A área das capacidades cognitivas obteve respostas bastante positivas por parte das crianças, sendo que em 4 parâmetros foi possível observar 4 crianças e no 5º. parâmetro, 1 criança. Estes dados revelam que a sessão impulsionou o explorar ativo nas crianças, tal como fomentou o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, e ainda refletiu a capacidade das crianças em categorizar, organizar, e planear estratégias de exploração para os objetos que têm acesso.

Relativamente à área da oralidade, é possível afirmar que todas as crianças interviram oralmente através de sons, revelando à vontade e bem-estar no, e com o ambiente em que estão a contactar. Apenas duas crianças realizaram perguntas, o que revela curiosidade e auto-estima. Ainda, quatro crianças reagiram verbalmente entre pares ou com a educadora, o que indica, mais uma vez, confiança em si mesma e nos outros, querer escutar e ser escutada, interesse na opinião dos que a rodeiam e à vontade para se exprimir livremente, sem constrangimentos.

Assim como o gráfico de parâmetros observáveis, surge o gráfico de parâmetros não observáveis, que nos dá a possibilidade de observar atentamente que atitudes e comportamentos é que as crianças não demonstraram e o que isso nos diz relativamente a uma visão geral do grupo.

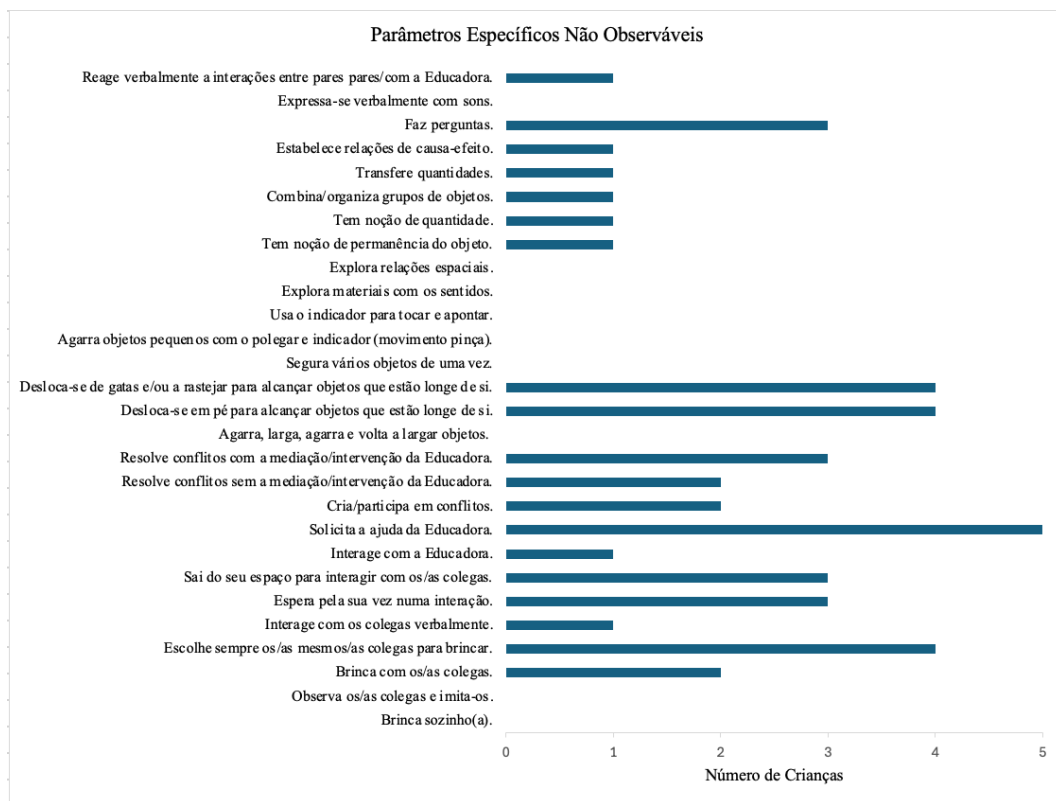


Figura 3: Parâmetros específicos não observáveis nas explorações das crianças durante a sessão de Brincar Heurístico

O principal aspecto que se pode retirar da análise deste gráfico é que houve um grande número de parâmetros (8 no total) que foram observados pela totalidade das crianças, o que é um aspecto positivo.

Ainda, em 8 parâmetros, apenas 1 criança não deu resposta, daí se identificar como não observáveis. Essencialmente parâmetros de socialização e capacidades cognitivas, a não observação sugere a ideia que há pouco à-vontade na atividade, nos materiais dispostos, e com as pessoas com quem partilha o ambiente em que está inserido(a).

Os restantes parâmetros não observados, com oscilações entre duas, três e quatro crianças, revelam vários fatores positivos: as crianças têm uma boa relação entre elas, ao escolherem, ao longo da atividade, colegas diferentes para brincarem; são independentes nas suas explorações e nos seus conflitos, ao não necessitarem ou pedirem ajuda à Educadora para qualquer situação; estavam concentrados e respeitaram as indicações dadas pela Educadora na consigna e têm confiança e à-vontade para interagirem oralmente entre pares e com adultos.

Depois de analisar o gráfico numa perspetiva geral e apresentar o número de parâmetros e número de crianças correspondente em cada um, considero crucial apresentar uma reflexão mais detalhada sobre o impacto desta atividade, consoante os parâmetros, em cada criança.

Neste sentido, com as atitudes demonstradas pelo Francisco, foi possível analisar o seguinte quadro: relativamente à identidade, habilidades sociais e afetividade, a criança observou e imitou os colegas, porém, não se envolveu em brincadeiras com os mesmos, mantendo-se sempre no seu lugar com uma postura observadora e atenta. Quanto às habilidades motoras, de exploração e manipulação, o Francisco revelou à vontade em manipular os objetos, de forma a descobrir o que cada um significa. É importante realçar que o uso das sensações é um conceito-chave na observação realizada ao Francisco, uma vez que o mesmo explorou e investigou objetos a partir da visão, tato e audição, várias vezes. Relativamente à capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático, o Francisco apenas demonstrou explorar relações espaciais, ao colocar objetos uns dentro dos outros e retirá-los, o que pode revelar pouco à-vontade na atividade e nos materiais dispostos, ainda assim, foi observável as várias tentativas-erro destas relações espaciais, o que demonstram empenho e interesse na exploração e na descoberta. Quanto à oralidade, tópico que é relevante tendo em conta que a criança se exprime pouco oralmente, tanto com os colegas como com adultos, demonstrou-se mais ‘não observável’ do que ‘observável’, uma vez que só o parâmetro de “Expressa-se oralmente com sons.” foi observável no momento em que, ao manipular um objeto, a criança diz “Olá” para o mesmo. Tendo em conta que é uma criança que não se expressava oralmente, em qualquer contexto, pode-se refletir esta atitude como um progresso nesta área de desenvolvimento.

No decorrer da exploração, a Laura demonstrou facilidade na adaptação ao ambiente e curiosidade pelos objetos que foram oferecidos. Mais concretamente, no parâmetro da identidade, habilidades sociais e afetividade, a criança brincou tanto sozinha como interagiu com os colegas, alternando assim as formas de exploração. Observou e imitou as ações das restantes crianças, demonstrando aprendizagem por observação e curiosidade no que a rodeia. Também, ao interagir com a educadora no final da atividade, revela à-vontade e confiança para expôr o que sente e o que pretende, revelando capacidade de comunicação e integração social, essencial para o desenvolvimento emocional e racional. Relativamente às habilidades motoras, de exploração e manipulação, a Laura envolveu-se ativamente na manipulação dos objetos, a partir da exploração sensorial, revelando compreensão para as propriedades dos objetos, como a textura, peso e sons que produzem. Quanto à capacidade de selecionar informações,

conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático, revelou um conhecimento emergente nos conceitos espaciais, causa-efeito e permanência do objeto. No que toca à oralidade, apesar de ainda não formular frases compostas e só se exprimir essencialmente por conjuntos de duas palavras, comunicou com os colegas e verbalizou o desejo de parar a atividade à educadora, o que revela um desenvolvimento contínuo das suas habilidades linguísticas e essencial para a sua autoestima, uma vez que se faz escutar e sabe que será escutada.

A observação realizada ao Gustavo possibilitou a análise tendo em conta os seguintes parâmetros: na identidade, habilidades sociais e afetividade, o Gustavo mostrou-se bastante ativo e empenhado em descobrir, explorar e analisar os objetos oferecidos, de forma autónoma e com os colegas. Observava-os, imitava-os e comunicava com os mesmos para mostrar as suas descobertas. No entanto, no decorrer da atividade, criou um conflito com uma das colegas, ao retirar um objeto do seu conjunto. Ainda assim, devolveu-o, resolvendo o conflito, sem ser necessário intervenção do adulto, resultando numa progressão visível das habilidades sociais, de autonomia, de confiança, de consciência de que atitudes são socialmente corretas ou erradas, e de bem-estar emocional. Quanto às habilidades motoras, de exploração e manipulação, mostrou destreza com a manipulação grossa e fina dos objetos, ao conseguir segurar mais que um objeto de uma vez numa mão e realizar o movimento pinça. Ainda, a partir dos sentidos tato, olfato, visão e audição, investigou os objetos, estabelecendo relações de causa-efeito para, por exemplo, produzir sons. Relativamente à capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático, todos os tópicos foram observáveis, uma vez que estabeleceu relações espaciais, combinou grupos, transferiu quantidades, teve noção da permanência do objeto e de quantidade e estabeleceu relações de causa-efeito. Já as capacidades da criança no domínio da oralidade são notáveis, uma vez que já se expressa com frases completas e articuladas e sente-se à vontade para comunicar tanto com os colegas como com os adultos sobre o que sente e o que está a experienciar.

Durante a exploração, a Maria Alice demonstrou um comportamento social saudável, uma vez que brincou sozinha, mas também com os colegas, o que revela independência, mas também flexibilidade social. Observou os colegas e interagiu com os mesmos verbalmente. Interagiu com os adultos presentes (educadora e auxiliar de ação educativa) de forma paciente, ao esperar pela sua vez de interagir e realizá-lo de forma respeitosa, aspetos que se revelam essenciais para uma boa socialização e, ainda, ao participar num conflito com um colega, demonstrou capacidade de o resolver de forma autónoma, sem ser necessário a intervenção de

um adulto. Relativamente às habilidades motoras, de exploração e manipulação, demonstrou destreza na manipulação de objetos pequenos e grandes, investigou-os a partir da exploração sensorial e, ainda, a mobilidade em pé para alcançar e movimentar-se no contexto em que estava inserida revelou à-vontade e interesse na exploração física do ambiente. Quanto às capacidades de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático, todos os parâmetros foram observáveis, o que revela interesse e envolvimento na atividade. Quanto à oralidade, apesar de não realizar perguntas, a criança expressou-se verbalmente com sons e palavras, construindo frases para manifestar o que sentia e o que pretendia, assim como teve em constante interação com os colegas e adultos presentes, revelando um crescente desenvolvimento nesta área.

No campo da identidade, habilidades sociais e afetividade, o Guilherme mostrou bastante confiança e à vontade ao combinar a brincadeira autónoma com o brincar com pares, alternando a exploração independente e a interação com os colegas. Tal como as outras crianças, com uma posição atenta e observadora, investigou e explorou materiais consoante o que observava das explorações dos colegas, embora também tenha realizado as suas próprias explorações autonomamente. Ao participar em conflitos, revelou capacidade de os resolver sem a mediação da educadora, demonstrando um progresso na cooperação e resolução de problemas, essencial para o bem-estar emocional. Quanto às habilidades motoras, de exploração e manipulação, mostrou destreza na capacidade de manipular vários objetos de uma vez, na motricidade grossa e fina. Reconheceu os vários tamanhos, formas e sons que os objetos produzem a partir da exploração sensorial. Na capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático, todos os parâmetros foram observáveis, traduzindo em indicadores de compreensão de relações espaciais, noção de permanência do objeto, quantidade, causa-efeito e organização de grupos de objetos. Relativamente à oralidade, e por ser uma criança bastante comunicativa e expressiva, realizou perguntas aos colegas, exprimiu-se com sons relativamente às explorações que realizava e interagiu verbalmente com a educadora com frases compostas com mais de duas palavras, refletindo um bom desenvolvimento linguístico e à vontade para se expressar no ambiente em que está inserido.

C. Análise das tabelas de bem-estar e implicação

O processo de análise dos dados referentes às tabelas de níveis de bem-estar e implicação teve como ponto de partida a avaliação dos níveis de bem-estar e envolvimento, utilizando a escala de níveis de Muito Baixo a Muito Alto, passando pelos níveis Baixo, Médio e Alto. Para realizar uma observação adequada e, posteriormente, para realizar uma análise dos dados correta, é preciso entender as características de cada nível de bem-estar e implicação. Neste sentido, realizou-se o seguinte quadro de apoio à compreensão, adaptado de Amaro (2013).

Níveis e respetivas características que se podem observar	
Bem-Estar	Implicação
Níveis Muito Baixo e Baixo	
A criança... • Nunca ou raramente se sente feliz; • Nunca ou raramente desfruta do contexto educativo em que está inserida; • Está intranquila, tensa; • Mostra-se vulnerável e pouco flexível; • Revela falta de confiança e de autoestima em si mesma; • Nunca ou quase nunca se sente à vontade.	A criança... • Nunca ou raramente está concentrada; • Distrai-se facilmente ou até ‘desliga-se’ do ambiente; • Está sempre ou quase sempre desmotivada e desinteressada; • Nunca ou raramente está ativa mentalmente; • Nunca ou raramente realiza uma atividade com prazer; • Não expande o seu leque de competências.
Nível Médio	
A criança... • De um modo geral, não está feliz nem infeliz; • Parece desfrutar, de vez em quando, de alguma coisa; • Às vezes está intranquila, tensa; • Às vezes é recetiva, espontânea; • Às vezes é vulnerável; • Tem a autoconfiança e a autoestima pouco desenvolvidas; • Às vezes sente-se à vontade.	A criança... • Tem uma concentração limitada, ou seja, às vezes custa-lhe prestar atenção ou mantê-la; • Não está verdadeiramente motivada ou interessada; • Tem uma atividade mental pouco intensa; • Não desfruta completamente das atividades; • Não mobiliza completamente as suas competências.
Níveis Alto e Muito Alto	
A criança...	A criança...

• Está sempre ou quase sempre à vontade, mostrando bem-estar emocional e felicidade; • Desfruta completamente do ambiente em que está inserida; • Está sempre ou quase sempre em perfeita tranquilidade; • Mostra-se sempre ou quase sempre receptiva, espontânea e flexível; • É capaz de ser assertiva; • Demonstra confiança e autoestima em si mesma.	• Demonstra sempre ou quase sempre estar completamente concentrada; • Não se distrai facilmente e é consistente nas suas ações; • Está sempre ou quase sempre motivada e interessada; • É ativa mentalmente e com intensidade; • Desfruta completamente das atividades e explorações; • Expande ao máximo o limite das suas competências.
--	--

Figura 4: Níveis de Bem-Estar e Níveis de Implicação, adaptados de Portugal & Laevers (2010).

Consoante esta descrição, realizou-se uma primeira observação geral do grupo e, de seguida, das crianças individualmente. Com isto, chegou-se à conclusão que, crianças que apresentem níveis mais baixos que o nível ‘Alto’ podem ter uma aprendizagem limitada com a experiência. No entanto, também se tornou claro que os níveis de bem-estar e envolvimento podem oscilar durante o dia, devido a inúmeras circunstâncias, por isso, é necessário compreender que, nem sempre, as crianças demonstram níveis de bem-estar altos e muito altos.

Neste sentido, para realizar a análise das tabelas referentes aos níveis de bem-estar e implicação das crianças durante a atividade, produziu-se dois gráficos de barras.

O primeiro, correspondente aos níveis de bem-estar e indicadores, apresenta o número de crianças e os diferentes níveis de bem-estar: Muito Baixo, Baixo, Médio, Alto e Muito Alto. Estes níveis, por sua vez, vão dar resposta aos indicadores de bem-estar que foram observados durante a exploração, como: abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio(a).

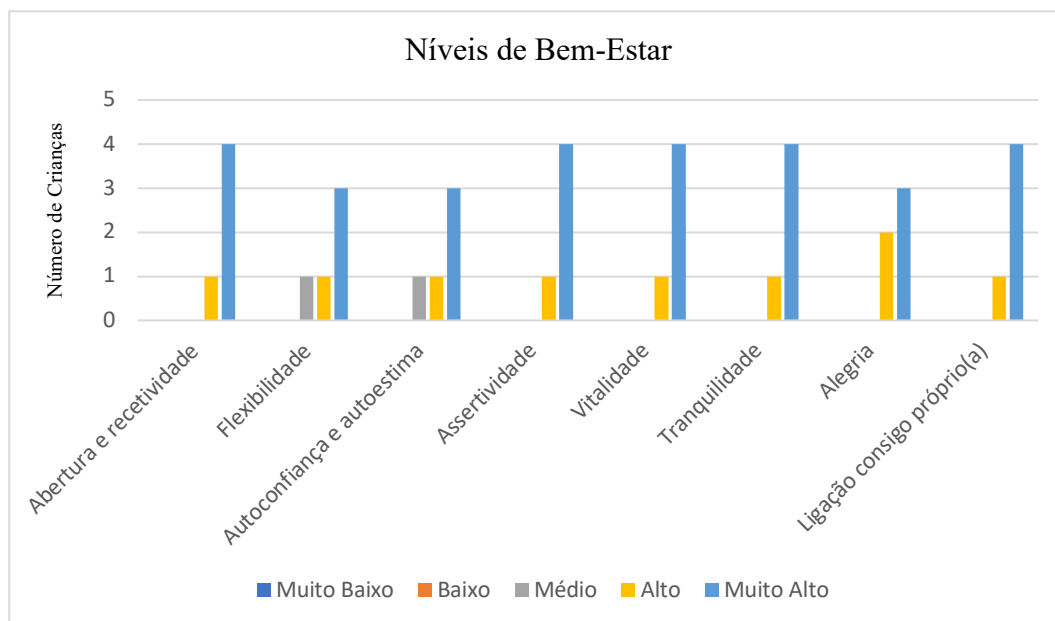


Figura 5: Gráfico de Barras referente aos níveis de Bem-Estar

A partir da observação da postura do grupo, foi possível entender que os níveis ‘Muito Baixo’ e ‘Baixo’ não foram observáveis. Um nível baixo de bem-estar significa que a criança, na situação em que está presente, não está a ser capaz de satisfazer as suas necessidades básicas, o que provoca angústia e frustração, estados que são preocupantes e necessitam da intervenção imediata da educadora.

No entanto, foi observado dois níveis médios de bem-estar, correspondentes aos indicadores de flexibilidade e autoconfiança e autoestima, por uma criança em cada. Estes dois níveis foram revelados pela mesma criança, que mostrou sinais de insegurança e falta de confiança. Neste nível, a postura, a expressão facial e as ações da criança mostram pouca emoção.

No início da exploração, a criança limitou-se a pegar nos objetos, um de cada vez e a observá-los. Por exemplo, esteve bastante tempo com a caixa de ovos na mão, só a observá-la. Este conjunto de atitudes leva a crer que, por vezes, a criança estava ausente no processo, no entanto, também pode ser compreendido como concentração interna. Do conjunto oferecidos de materiais, apenas investigou e realizou combinações com certos materiais, deixando alguns no mesmo sítio onde foram dispostos, sem terem sido tocados. A pouca

flexibilidade aliada à pouca confiança resulta num processo mais lento de adaptação ao ambiente em que frequenta e que contata, aspeto visível na observação realizada a esta criança.

O nível alto foi observado em todos os indicadores por uma criança, excepto no indicador da alegria, que foi observado por duas crianças. Neste nível, as crianças mostraram sinais óbvios de satisfação mas, ainda assim, estes sinais não foram sempre notáveis.

Por sua vez, o nível muito alto, foi observado por três crianças nos indicadores de flexibilidade, autoconfiança e autoestima, e alegria, e por quatro crianças nos indicadores de abertura e receptividade, assertividade, vitalidade, tranquilidade e ligação consigo próprio(a). Neste nível, as crianças apresentaram-se animadas e felizes através de sorrisos e risos, cheias de energia e as suas ações são espontâneas e expressivas. Ainda, foi possível observar as crianças a falarem sozinhas, a brincar com sons e a cantarolar. Com uma postura relaxada, as mesmas não mostraram quaisquer tipo de sinais de stress ou tensão. Sentiam-se confortáveis no grupo, tinham autoconfiança nelas próprias e autoestima elevada. Estavam abertas a novas experiências, com vontade de aprender cada vez mais. Numa profunda ligação consigo mesmas, mostraram estar bem consigo próprias e com o ambiente em que estavam inseridas.

Estritamente relacionados com os níveis de bem-estar, avaliamos os níveis de implicação que, interligados, quando se encontram a níveis altos, levam ao desenvolvimento saudável e aprendizagens profundas da criança. Assim, realizou-se a análise dos níveis de implicação/atividade (de muito baixo a muito alto) que foram observáveis em cada criança, consoante o indicador de implicação.

O segundo gráfico de barras, corresponde aos níveis de implicação e indicadores. Deste modo, apresenta o número de crianças e os seus níveis de implicação observados – muito baixo, baixo, médio, alto e muito alto – para dar resposta aos indicadores de implicação/atividade que foram observados, que por sua vez são: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

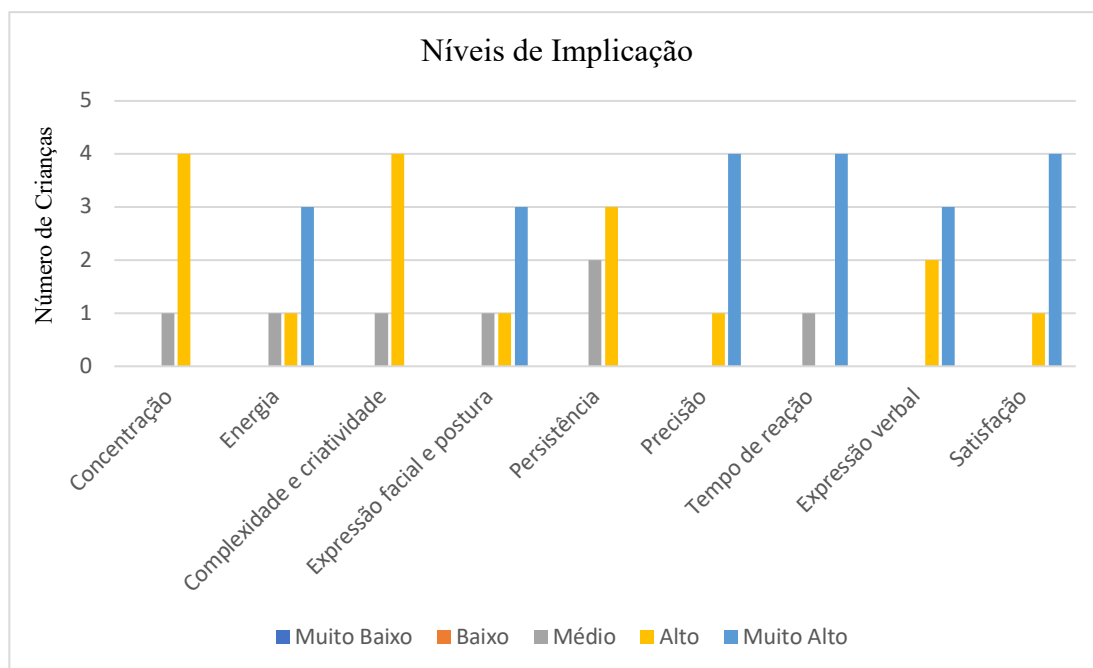


Figura 6: Gráfico de barras referente aos Níveis de Implicação

Neste sentido, foi possível observar níveis médios de implicação nos indicadores de concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e tempo de reação por uma criança, e no indicador de persistência por duas crianças. Este nível de implicação traduz que a concentração da criança é mediana, ou seja, não está totalmente concentrada e focada no que está a explorar, por vezes custa-lhe prestar atenção. A criança em questão que apresentou estes níveis facilmente se distraía com estímulos exteriores, como verbalizações que as outras crianças realizavam com os colegas ou com a Educadora e barulhos exteriores ao edifício. Também, ao explorar os materiais, as suas investigações tinham pouca durabilidade, ganhando interesse rapidamente por outros objetos, mas perdendo novamente o interesse rapidamente.

A complexidade e criatividade, aliadas à persistência, dizem-nos que a criança não está verdadeiramente motivada ou interessada na atividade, e assim, não mobiliza completamente as suas competências. Estes fatores levam a uma atividade mental pouco intensa que, por si, pode manifestar atitudes como o tempo de reação baixo e pouca energia. Estes fatores foram observados em vários momentos protagonizados por duas crianças. Uma delas, antes da sessão terminar, rapidamente demonstrou a sua falta de interesse em querer continuar a exploração, ao afirmar “já está” para a Educadora, ou seja, que já tinha concluído as suas explorações. A segunda criança, cujos objetos não pareceram cativá-la completamente, demonstrou algumas

vezes falta de criatividade e complexidade, limitando-se a realizar ações que os colegas realizavam ou até explorações que não mobilizavam completamente as suas competências.

Ainda, a expressão facial e postura da criança que revelou um nível médio traduziu o mesmo argumento referido anteriormente, que a criança não desfrutou completamente da atividade, sendo que foi quase sempre observável uma postura tensa e de pouco à vontade, tendo, muitas poucas vezes, momentos espontâneos que levasse à ideia que estava a desfrutar da atividade.

O nível alto, observado em todos os indicadores menos no ‘tempo de reação’ revela uma implicação/atividade contínua demonstrada pelas crianças, com momentos intensos. Com isto, é possível chegar à conclusão que todos os indicadores avaliados com o nível alto tiveram uma boa resposta por parte das crianças, onde foi possível deduzir vários sinais de envolvimento. As crianças estavam ativas, verificando-se claros sinais de implicação. As explorações demonstraram-se significativas e pareciam funcionar dentro das suas capacidades. Sempre que as explorações/investigações eram interrompidas por estímulos externos, rapidamente eram retomadas. Estes estímulos, por mais atrativos que podiam ser, não conseguiram seduzir as crianças a perder interesse nas explorações. A avaliação deste nível aos indicadores também nos diz que, caso não houvesse estas interrupções, as crianças estariam no nível mais elevado de implicação, que se segue no seguinte parágrafo.

O nível muito bom, registado por 3 crianças no indicador de energia, expressão facial e postura e expressão verbal, e por 4 crianças nos indicadores de precisão, tempo de reação e satisfação. As crianças que revelaram este nível evidenciaram uma elevada implicação nas explorações. Escolhiam, facilmente, os objetos que queriam explorar e ficavam totalmente observados neles, mostrando-se motivadas, expressando energia, precisão e satisfação nas suas realizações. Em qualquer perturbação ou interrupção das suas explorações, estas crianças não se deixaram distrair e continuaram a atividade, revelando um rápido tempo de reação ao que estava a acontecer e satisfação naquilo que estavam a explorar.

Em suma, as crianças que revelaram níveis elevados de implicação, apresentaram também níveis elevados de bem-estar emocional, o que não é de estranhar, visto que existe uma relação estreita de interligação entre o bem-estar e a implicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Com a realização deste Relatório, a intencionalidade focou-se em oferecer oportunidades de aprendizagem que fossem de encontro às necessidades e interesses das crianças, proporcionando momentos de brincadeira interessantes, novos e prazerosos, que contribuíssem para o desenvolvimento harmonioso e possibilitassem aprendizagens significativas. Para isto, é urgente que se dê autonomia e liberdade às crianças, para que possam explorar, experimentar e conhecer o mundo através de si próprias.

O brincar heurístico, abordagem pedagógica que parte da necessidade de incrementar a qualidade em oportunidades lúdicas de creche, proporciona uma experiência agradável às crianças que, simultaneamente, fomenta o desenvolvimento do saber, criatividade e persistência.

Assim, ao oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período de tempo, num ambiente controlado mas sem intervenção por parte do adulto, uma variedade de objetos, entrega a possibilidade às crianças de brincar livremente, para que possam descobrir e investigar, sendo os sujeitos da sua própria aprendizagem.

No entanto, importa realçar que a organização de uma sessão de brincar heurístico requer bastante planeamento, competindo assim, ao/a educador(a), a função de oferecer às crianças a melhor experiência possível a partir desta abordagem. O tempo, o grupo, o espaço, a recolha qualitativa e quantitativa de materiais, a montagem do tapete e a estética são componentes essenciais, que devem ser tidas em conta como a base da qualidade da experiência oferecida. Simultaneamente, o papel que o/a educador(a) assume deve ser meramente de observador(a) e, se necessário, de facilitador(a), promovendo assim a liberdade das crianças para explorarem e investigarem de acordo com os seus próprios ritmos e vontades. O registo das explorações e atitudes das crianças é essencial para a análise posterior. A partir deste ponto, consegue-se identificar pontos fortes e fracos da sessão, melhorias a fazer, se as crianças revelaram bem-estar e implicação, resumidamente, se a experiência teve qualidade ou não. Assim, enquanto as crianças exploram, descobrem, investigam, criam e imaginam, o/a educador(a) consciencializa, observa e reflete sobre as capacidades e características individuais de cada criança, a partir de uma forma interessante e interativa para as crianças.

Ao realizar a sessão de Brincar Heurístico, tornou-se claro que esta abordagem é uma estratégia pedagógica bastante enriquecedora, uma vez que é centrada na exploração, curiosidade e autonomia das crianças. O/A educador(a), ao assumir um papel de facilitador(a) e garantindo

um ambiente seguro e adequado às necessidades das crianças, aliado à oferta de materiais diversificados e versáteis, promove um enorme impacto no desenvolvimento durante os primeiros anos de vida das crianças. Crianças até aos três anos usam os sentidos e as habilidades motoras para obter informações sobre o mundo que as rodeia. Através da manipulação, do meter na boca, de observar e escutar os materiais, descobrem as propriedades dos mesmos e as possibilidades que estes oferecem.

Neste sentido, é urgente que se ofereça às crianças materiais de fim aberto, que oferecem inúmeras possibilidades de brincadeiras. Estes, por sua vez, despertam a curiosidade, estimulam os sentidos, fomentam a concentração e a resiliência, criam situações de resolução de problemas e dedução, estimulam e ampliam a motricidade (fina e grossa) e, principalmente, dão significado ao mundo das crianças.

Ao colocar em prática a experiência de Brincar Heurístico, tornou-se claro que as explorações em prática refletiram uma resposta positiva pelas crianças, evidenciada pela curiosidade e envolvimento ativo. Observou-se que as crianças exploraram os materiais de forma intencional, ao testarem várias possibilidades e combinações, o que demonstra um interesse genuíno e uma motivação intrínseca. Ao mesmo tempo, observou-se, ainda, interações sociais ricas, onde as crianças comunicaram, cooperaram, partilharam e resolveram conflitos, sem ser necessária a intervenção da educadora.

Todos estes fatores interligados refletem a qualidade da experiência, que se pode observar e avaliar pelo bem-estar e implicação apresentados pelas crianças. Como refere Laevers (2003, citado por Portugal, 2012),

quando queremos saber como cada uma das crianças está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem estar emocional está “ok” e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de sentido na vida e valores morais estão satisfeitos. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente desafiador, que favorece a implicação. (p. 600-601)

Como pontos de referência para educadores e educadoras que pretendem melhorar a qualidade, promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, os indicadores de bem-

estar e implicação surgem como uma técnica a incutir nas práticas educativas, e que se tornou uma ferramenta significativa para a compreensão e análise da experiência de brincar heurístico desenvolvida. Deste modo, foi possível analisar e avaliar se as crianças se interessaram genuinamente e se envolveram por completo na atividade por iniciativa própria, devido ao bem-estar e interesse que sentiam, e não apenas por se tratar de uma proposta à qual foram convidadas a participar.

Simultaneamente, com a proposta de Leavers, foi possível desconstruir algumas concepções prévias relativamente às capacidades exploratórias das crianças, por exemplo, apesar da expectativa inicial de que uma das crianças mais novas demonstrasse menos engajamento exploratório, devido às suas características individuais e de desenvolvimento, observou-se um comportamento oposto. Com este aspeto, refleti sobre a influência do ambiente educativo com o qual contatam todos os dias e, por sua vez, a qualidade do mesmo, tendo em conta que é composto por materiais e objetos repetitivos, que não oferecem estímulos suficientes para promover a saída da zona de conforto das crianças e incentivar interações mais diversificadas e ricas.

Assim, se esta proposta for integrada mais amplamente no quotidiano das Creches, pode impactar, de forma bastante positiva, as crianças e os/as educadores/as. Para as crianças, ajudaria a minimizar situações em que fossem envolvidas em atividades sem interesse ou desconfortáveis, promovendo maior implicação e bem-estar. Para os/as educadores/as, ofereceria uma perspectiva mais reflexiva sobre as suas escolhas pedagógicas, revelando como é que estas afetam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Deste modo, é possível afirmar que, de um modo geral, as crianças revelaram níveis elevados de implicação e bem-estar na experiência de brincar heurístico, tendo em conta o à-vontade, interesse, concentração e persistência demonstradas nas explorações que realizaram, onde foi possível observar crianças a expandirem o leque das suas capacidades, a perceberem e relacionarem aspetos do dia-a-dia com as explorações que realizaram e, principalmente, a felicidade que demonstraram durante a sessão.

Tendo todos estes fatores em conta, é possível afirmar que a abordagem de brincar heurístico é uma mais valia a implementar no percurso de qualquer profissional de educação de infância, que traduz inúmeros benefícios para as crianças e possibilita não só, vínculos mais próximos e duradouros entre pares e crianças e adultos, como aprendizagens significativas e descobertas sobre o mundo para as crianças, numa idade, em que as mesmas só querem é descobrir.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, R. I. O. (2013). Avaliação das aprendizagens: O Sistema de Acompanhamento das Crianças no contexto Pré-Escolar. [Dissertação de Mestrado]. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em Creche: o bem-estar e envolvimento da criança como processos centrais. Nuances: Estudos sobre Educação. Volume 25. Nº.3. Páginas 100-115. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3143>
- Assis, O. Z. M. (1994). O Jogo Simbólico na Teoria de Piaget. Volume 5. Nº.1. Pro-Posições. Páginas 99-108.
- Bitencourt, A. F., Ribeiro, F. M., Marques, I. V., Ceron, L., Fochi, P., Pauli, V. B. & Meck, V. Z. (2018). Cesto dos Tesouros. In Fochi, P. (2023). O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. APEI: Associação de Profissionais de Educação de Infância. Páginas 59-84.
- Bogdan, R. C & Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora.
- Botas, D. (2008). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º. Ciclo. [Tese de Mestrado em Ensino de Ciências, Ensino de Matemática] Lisboa: Universidade Aberta. <https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). Perspectives on Play: Learning for Life. London: Routledge.
- Coelho, A. S. & Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de Infância. Revista Observatório. Volume 3. Páginas 316-337. <http://hdl.handle.net/10400.26/47360>
- Conselho Nacional de Educação. (2010). Educação dos 0 aos 3 anos. Lisboa.

- Dallabona, S. B. & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Volume 1. Nº. 4. Páginas 107-112.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2022). Peças Soltas 2: Inspirando o brincar em crianças do nascimento aos três anos. 1ª. Edição. Lisboa: APEI.
- Featherstone, S. (2013). Treasure baskets and heuristic play: Ideas for children from six months to seven years. London: Bloomsbury Publishing.
- Ferland, F. (2006). Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida. 1ª. Edição. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, A. I. (2021). Brincar: Do Desenvolvimento à Avaliação. Beja: Instituto Politecnico de Beja.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”: Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Fochi, P. (2023). O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. APEI: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Folque, M. A & Vasconcelos, T. (2018). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?. Universidade de Évora e Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Garvey, C. (1990). Play: The Developing Child. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). Committee on Communications, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. American Academy of Pediatrics. Volume 119. Nº 1. Páginas 182-191.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (1994). People Under Three. Routledge.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2013). Pessoas Com Menos de Três Anos: Educar e Cuidar em Creche. APEI: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hughes, A. M. (2015). *Developing Play for the Under 3s – The Treasure Basket and Heuristic Play*. 3ª. Edição. London: Routledge.
- Jackson, S. (2009). Elinor Goldschmied: Pioneering expert in the care of babies and young children. Obituary. *The Guardian*.
- Kolling, E. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. Nº. 10. Páginas 135-158.
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Revista de Educação da Universidade do Vale de Itajaí*. Univali Editora. Volume 4. Nº1. Páginas 57-69.
- Laevers, F. (Ed.) et. al. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings – A process-oriented self-evaluation instrument*. Research Centre for Experiential Education. Leuven: Leuven University, Kind & Gezin.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-Estar e Envolvimento na Educação Infantil. São Paulo: Estudos em Avaliação Educacional. V. 25. Nº. 58. Páginas 152-185.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, I. A. (2019). *A Brincar Também se Educa*. Manuscrito.
- Melo, J. F. R. (2020). O paradigma da investigação qualitativa e a forma de garantir a validade e fidelidade nos estudos científicos de natureza qualitativa. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*. Volume 14. Nº. 52. Páginas 549-557.
- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2011). Portaria nº. 262/2011 de 31 de agosto.
- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2022). Portaria nº. 198/2022 de 27 de julho.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- National Scientific Council on the Developing Child. (2011). Experiences Build Brain Architecture. Harvard University: Center on the Developing Child. [Arquivo de Vídeo]. Disponível em: <https://youtu.be/VNNsN9IJkws?si=-fmCgoVtuZoCep81>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2011). Serve & Return Interaction Shapes Brain Circuitry. . Harvard University: Center on the Developing Child. [Arquivo de Vídeo]. Disponível em: https://youtu.be/m_5u8-QSh6A?si=RqX-iiVS6vO92wQG
- Neto, C. (2020). Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo. Contraponto Editora.
- Nunes, L., Freitas, A. R. M. & Machado, G. M. A. (2019). A importância do brincar no contexto familiar: um estudo de revisão de literatura. Revista Psicologia & Saberes. Volume 8. Nº. 13. Páginas 76-90.
- Òdena, P. (2010). A brincadeira heurística com objetos. In Majem, T. & Òdena, P. (Eds.). Descobrir brincando. Autores Associados. Páginas 37-67.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Pedagogia-em-Participação em Creche: A perspetiva da Associação Criança. Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na Creche. Porto: CNIS.
- 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. Volume 17. Nº. 51.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, S. I. M. (2012). O bem-estar e o envolvimento das crianças em contexto pré-escolar, nos espaços exterior e interior. [Dissertação de Mestrado]. Coimbra: Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/43957>
- Riddall-Leech, S. (2012). Heuristic Play – Play in the EYFS. London: Pratical Pre-School Books.

- Rosa, D. (2018). O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância. [Dissertação de Mestrado]. Setúbal: Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.26/20042>
- Salomão, H., Martini, M. & Jordão, A. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2018). Brincar e Aprender na Infância. Porto Editora.
- Savio, D. (2017). A dimensão lúdica na creche. In Schlindwein, L. M., Laterman, I. & Peters, L. (Eds.), A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola. Copiart. Páginas 15-38.
- Selleck, D. Y., Hughes, A. M. & Cousins, J. (2014). Play: by living we learn. Early Education Journal. Nº. 72. Páginas 10-15.
- Serrano, P. (2024). Brincar e Integração Sensorial nos Primeiros Anos – Terapia e Prática em Terapia Ocupacional. Lisboa: Papa-Letras.
- UNICEF. (1990). Convenção dos Direitos da Criança.
- UNICEF. (2008). A transição dos cuidados na infância: Innocenti Report Card. Nº8. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.

APÊNDICES

Apêndices

Tabela de Observação

Tema: Brincar Heurístico

Data: 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos

Nome da criança: Francisco

Idade (meses): 2 anos e 6 meses

Materiais	Observações específicas
• 1 rolo de papel largo; • 1 rolo de papel fino; • 2 rolos de papel higiénico pequenos; • 1 taça grande azul; • 1 taça pequena verde; • 1 caixa de ovos; • 4 molas de cores diferentes; • 1 argola; • 1 taça de papel de prata moldável; • 2 rolas de cortiça; • 3 bolas de plástico.	No início da exploração o Francisco limitou-se a pegar nos objetos, um de cada vez, a observá-los, a apertá-los e moldá-los quando possível, explorando assim os materiais com os seus sentidos (tato e visão). Por exemplo, esteve bastante tempo com a caixa de ovos na mão, apenas a observá-la. O mesmo com as molas coloridas, observava, largava, voltava a agarrá-las. Enquanto interagia com as molas, disse “olá!” para os objetos que segurava na mão, mostrando cada vez mais à vontade com os objetos que manuseava. Observou bastante os colegas e a explorações que faziam, muito atentamente. Com mais confiança e à vontade com os objetos que explorava e com o espaço em que estava inserido, começou a pegar em vários objetos de uma vez, fazia gestos indicativos de bem-estar e felicidade e expressava-se verbalmente com sons. Colocou uma mola dentro de uma tigela, passou a tigela de alumínio, moldada numa bola, dentro dos tubos de papel e colocou-a juntamente com as bolas de plástico nos espaços das caixas de ovos. Assim, começou a ser visível atitudes que correspondiam a competências como combinar/organizar grupos de objetos, correspondência de 1 para 1, relações espaciais, permanência do objeto e destreza motora, ao segurar vários objetos ao mesmo tempo.

Apêndice 1: Tabela de Observação Aberta – Francisco

Tabela de Observação

Tema: Brincar Heurístico

Data: 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos

Nome da criança: Guilherme

Idade (meses): 3 anos e 2 meses

Materiais	Observações específicas
• 1 rolo de papel largo; • 1 rolo de papel fino; • 2 rolos de papel higiénico pequenos; • 1 taça grande azul; • 1 taça pequena verde; • 1 caixa de ovos; • 4 molas de cores diferentes; • 1 argola; • 1 taça de papel de prata moldável; • 2 rolas de cortiça; • 3 bolas de plástico.	Com os objetos disponíveis, o Guilherme demonstrou várias competências esperadas para os três anos de idade. Foi observável a capacidade de estabelecer e visualizar relações espaciais, uma vez que, com rolos de papel higiénico pequenos, colocou-os nas duas “torres” da caixa de ovos, estabelecendo também a correspondência de 1 para 1. Por diversas vezes, observou as ações do colega Gustavo e imitou-o (habilidades sociais, imitação). Também, colocou a taça pequena de alumínio num dos lados do rolo de papel higiénico, de forma a prender o rolo, mas observou que o rolo acabava por cair, não ficava preso. Repetiu esta ação três vezes, até perceber que o rolo não ficava preso, demonstrando a capacidade de estabelecer relações causa-efeito, segurando vários objetos de uma vez. Com imaginação, olhou para vários objetos e afirmou “gelado!”, como se o conjunto de objetos fosse um gelado. Passou os rolos de papel mais pequenos e finos por dentro do rolo maior e mais largo (noção de tamanho e relações espaciais). Enquanto o fazia, afirmava “muito grande”, enquanto os rolos mais pequenos passavam por dentro do rolo maior. Ao longo da exploração foi observável a facilidade e o à vontade na socialização que o Guilherme teve entre pares e com a Educadora.

Apêndice 2: Tabela de Observação Aberta – Guilherme

Tabela de Observação |

Tema: Brincar Heurístico**Data:** 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos**Nome da criança:** Gustavo**Idade (meses):** 2 anos 10 meses

Materiais	Observações específicas
• 1 rolo de papel largo; • 1 rolo de papel fino; • 2 rolos de papel higiénico pequenos; • 1 taça grande azul; • 1 taça pequena verde; • 1 caixa de ovos; • 4 molas de cores diferentes; • 1 argola; • 1 taça de papel de prata moldável; • 2 rolhas de cortiça; • 3 bolas de plástico.	Com os objetos disponíveis, o Gustavo, por diversas vezes, colocou e retirou objetos uns dentro dos outros, demonstrando a capacidade de visualização e orientação espacial. Mais especificamente, passou as bolas de plástico por dentro do rolo de papel largo e do rolo de papel higiénico. Ainda, colocou as molas e as bolas de plástico nos espaços da caixa de ovos, um objeto por cada espaço. Assim, foi possível observar capacidades como a transferência de quantidades, correspondência de 1 para 1, combinar/organizar grupos de objetos, relações espaciais e permanência do objeto. De seguida, colocou as rolhas de cortiça e as molas dentro da taça grande azul e afirmou que este conjunto de objetos era um “bolo de chocolate”. Com isto, é possível observar a imaginação, criatividade e a capacidade de socialização entre pares e com a educadora. Também, utilizou os dois rolos de papel higiénico para fazer de binóculos, o que sustenta também os mesmos indicadores anteriormente referidos – criatividade, imaginação. Ainda, demonstra destreza motora, ao segurar vários objetos ao mesmo tempo. Colocou as bolas de plástico dentro da tigela verde e abanou-a, criando uma relação de causa-efeito, para produzir sons e poder interpretá-los com os seus sentidos (audição). Posteriormente, pegou na tigela azul e começou a passar as bolas de plástico de uma tigela para a outra, inclinando-as para o efeito. Durante toda a exploração, afirmou várias vezes, para os colegas e para a educadora “Eu estou a brincar!”. Interagiu várias vezes entre pares e com a educadora. A meio da exploração, tirou (sem consentimento da colega) objetos à Alice, porém, devolveu-os imediatamente, uma vez que a Alice se mostrou aborrecida com a situação. Ambos resolveram o conflito sem qualquer intervenção da Educadora.

Apêndice 3: Tabela de Observação Aberta – Gustavo

Tabela de Observação

Tema: Brincar Heurístico**Data:** 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos**Nome da criança:** Laura**Idade (meses):** 2 anos e 6 meses

Materiais	Observações específicas
• 1 rolo de papel largo; • 1 rolo de papel fino; • 2 rolos de papel higiénico pequenos; • 1 taça grande azul; • 1 taça pequena verde; • 1 caixa de ovos; • 4 molas de cores diferentes; • 1 argola; • 1 taça de papel de prata moldável; • 2 rolhas de cortiça; • 3 bolas de plástico.	Com os objetos disponíveis, a Laura, por diversas vezes, colocou e retirou objetos uns dentro dos outros, demonstrando a capacidade de visualização e orientação espacial. Também, com a mesma exploração, criou relações de causa-efeito, de modo a produzir e a identificar os sons que os objetos produziam quando batiam uns nos outros. Mostrou capacidades de agarrar vários objetos de uma só vez e, ainda, utilizou uma mola para agarrar e largar as rolhas de cortiça com o movimento pinça. Observou atentamente as ações dos colegas e imitou-os. Apesar de se envolver com os objetos, aborreceu-se facilmente, e antes da explorar chegar ao fim afirmou “Já está” várias vezes, de modo a expressar que já não queria brincar mais.

Apêndice 4: Tabela de Observação Aberta – Laura

Tabela de Observação**Tema:** Brincar Heurístico**Data:** 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos**Nome da criança:** Maria Alice**Idade (meses):** 3 anos e 3 meses

Materiais	Observações específicas
• 1 rolo de papel largo; • 1 rolo de papel fino; • 2 rolos de papel higiénico pequenos; • 1 taça grande azul; • 1 taça pequena verde; • 1 caixa de ovos; • 4 molas de cores diferentes; • 1 argola; • 1 taça de papel de prata moldável; • 2 rolas de cortiça; • 3 bolas de plástico.	Colocou as bolas de plástico dentro da tigela verde e abanou-a, criando uma relação de causa-efeito, para produzir sons e poder interpretá-los com os seus sentidos (audição). Posteriormente, pegou na tigela azul e começou a passar as bolas de plástico de uma tigela para a outra, inclinando-as para o efeito. Durante a sua exploração, observou e imitou várias vezes os/as colegas Gustavo, Guilherme e Laura. Também, mostrou várias vezes os objetos que segurava ou as combinações de objetos que realizava, tanto aos colegas como à Educadora, mostrando à vontade e facilidade na interação entre pares e com adultos. Após o colega Gustavo retirar objetos do seu conjunto e criar conflito, a Alice afirmou “isso é meu, dá-me Gustavo” ao qual o Gustavo devolveu, e resolveu-se o conflito sem qualquer intervenção da Educadora. No final da exploração, a Alice deslocou-se no seu espaço no tapete para junto da Educadora, para mostrar as combinações de objetos que tinha realizado. Durante toda a exploração, foram observadas várias capacidades como associação de 1 para 1 e relações espaciais, criatividade e imaginação, destreza motora e habilidades sociais.

Apêndice 5: Tabela de Observação Aberta – Maria Alice**Tabela de Observação****Tema:** Brincar Heurístico**Data:** 4 / 4 / 2024 **Duração da exploração:** 25 minutos**Nome da criança:** Francisco **Idade:** 2 anos e 6 meses

Identidade, habilidades sociais e afetividade	Observável	Não observável
Brinca sozinho(a).	X	
Observa os/as colegas e imita-os.	X	
Brinca com os/as colegas.		X
Escolhe sempre os/as mesmos/as colegas para brincar.		X
Interage com os colegas verbalmente.		X
Espera pela sua vez numa interação.		X
Sai do seu espaço para interagir com os/as colegas.		X
Interage com a Educadora.		X
Solicita a ajuda da Educadora.		X
Cria/participa em conflitos.		X

Apêndice 6A: Tabela de Observação Específica – Francisco

Resolve conflitos sem a mediação/intervenção da Educadora.		X
Resolve conflitos com a mediação/intervenção da Educadora.		X
Habilidades motoras, de exploração e manipulação	Observável	Não observável
Agarra, larga, agarra e volta a largar objetos.	X	
Desloca-se em pé para alcançar objetos que estão longe de si.	X	
Desloca-se de gatas e/ou a rastejar para alcançar objetos que estão longe de si.		X
Segura vários objetos de uma vez.	X	
Agarra objetos pequenos com o polegar e indicador (movimento pinça).	X	
Usa o indicador para tocar e apontar.	X	
Explora os materiais com os sentidos: tato (mexer, juntas e apertar), olfato (cheirar e identificar), visão (conhecer, observar e identificar – por exemplo: cores e formas) e	X	

Apêndice 6B: Tabela de Observação Específica – Francisco

audição (explorar sons resultantes dos objetos – por exemplo: bater com um objeto noutro).		
Capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático	Observável	Não observável
Explora relações espaciais (coloca um objeto dentro de outro, retira um objeto dentro de outro, ...).	X	
Tem noção de permanência do objeto.		X
Tem noção de quantidade.		X
Combina/organiza grupos de objetos.		X
Transfere quantidades.		X
Estabelece relações causa-efeito ¹ .		X
Oralidade	Observável	Não observável
Faz perguntas.		X
Expressa-se verbalmente com sons.	X	
Reage verbalmente a interações entre pares/com a educadora.		X

Apêndice 6C: Tabela de Observação Específica – Francisco

Tabela de Observação**Tema:** Brincar Heurístico**Data:** 4 / 4 / 2024 **Duração da exploração:** 25 minutos**Nome da criança:** Guilherme **Idade:** 3 anos e 2 meses

Identidade, habilidades sociais e afetividade	Observável	Não observável
Brinca sozinho(a).	X	
Observa os/as colegas e imita-os.	X	
Brinca com os/as colegas.	X	
Escolhe sempre os/as mesmos/as colegas para brincar.		X
Interage com os colegas verbalmente.	X	
Espera pela sua vez numa interação.		X
Sai do seu espaço para interagir com os/as colegas.	X	
Interage com a Educadora.	X	
Solicita a ajuda da Educadora.		X
Cria/participa em conflitos.	X	
Resolve conflitos sem a mediação/intervenção da Educadora.	X	
Resolve conflitos com a mediação/intervenção da Educadora.		X
Habilidades motoras, de exploração e manipulação	Observável	Não observável
Agarra, larga, agarra e volta a largar objetos.	X	
Desloca-se em pé para alcançar objetos que estão longe de si.		X
Desloca-se de gatas e/ou a rastejar para alcançar objetos que estão longe de si.		x
Segura vários objetos de uma vez.	X	
Agarra objetos pequenos com o polegar e indicador (movimento pinça).	X	
Usa o indicador para tocar e apontar.	X	
Explora os materiais com os sentidos: tato (mexer, juntas e apertar), olfato (cheirar e identificar), visão (conhecer, observar e identificar – por exemplo: cores e formas) e	X	

Apêndice 7A: Tabela de Observação Específica – Guilherme

audição (explorar sons resultantes dos objetos – por exemplo: bater com um objeto noutro).		
Capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático	Observável	Não observável
Explora relações espaciais (coloca um objeto dentro de outro, retira um objeto dentro de outro, ...).	X	
Tem noção de permanência do objeto.	X	
Tem noção de quantidade.	X	
Combina/organiza grupos de objetos.	X	
Transfere quantidades.	X	
Estabelece relações causa-efeito ¹ .	X	
Oralidade	Observável	Não observável
Faz perguntas.	X	
Expressa-se verbalmente com sons.	X	
Reage verbalmente a interações entre pares/com a educadora.	X	

Apêndice 7B: Tabela de Observação Específica – Guilherme

Tabela de Observação

Tema: Brincar Heurístico

Data: 4 / 4 / 2024 **Duração da exploração:** 25 minutos

Nome da criança: Gustavo

Idade: 2 anos e 10 meses

Identidade, habilidades sociais e afetividade	Observável	Não observável
Brinca sozinho(a).	X	
Observa os/as colegas e imita-os.	X	
Brinca com os/as colegas.	X	
Escolhe sempre os/as mesmos/as colegas para brincar.		X
Interage com os colegas verbalmente.	X	
Espera pela sua vez numa interação.	X	
Sai do seu espaço para interagir com os/as colegas.		X
Interage com a Educadora.	X	
Solicita a ajuda da Educadora.		X
Cria/participa em conflitos.	X	

Apêndice 8A: Tabela de Observação Específica – Gustavo

Resolve conflitos sem a mediação/intervenção da Educadora.	X	
Resolve conflitos com a mediação/intervenção da Educadora.	X	
Habilidades motoras, de exploração e manipulação	Observável	Não observável
Agarra, larga, agarra e volta a largar objetos.	X	
Desloca-se em pé para alcançar objetos que estão longe de si.		X
Desloca-se de gatas e/ou a rastejar para alcançar objetos que estão longe de si.		X
Segura vários objetos de uma vez.	X	
Agarra objetos pequenos com o polegar e indicador (movimento pinça).	X	
Usa o indicador para tocar e apontar.	X	
Explora os materiais com os sentidos: tato (mexer, juntas e apertar), olfato (cheirar e identificar), visão (conhecer, observar e identificar – por exemplo: cores e formas) e	X	
audição (explorar sons resultantes dos objetos – por exemplo: bater com um objeto noutro).		
Capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático	Observável	Não observável
Explora relações espaciais (coloca um objeto dentro de outro, retira um objeto dentro de outro, ...).	X	
Tem noção de permanência do objeto.	X	
Tem noção de quantidade.	X	
Combina/organiza grupos de objetos.	X	
Transfere quantidades.	X	
Estabelece relações causa-efeito ¹ .	X	
Oralidade	Observável	Não observável
Faz perguntas.	X	
Expressa-se verbalmente com sons.	X	
Reage verbalmente a interações entre pares/com a educadora.	X	

Apêndice 8B: Tabela de Observação Específica – Gustavo

Tabela de Observação

Tema: Brincar Heurístico

Data: 4 / 4 / 2024 Duração da exploração: 25 minutos

Nome da criança: Laura

Idade: 2 anos e 6 meses

Identidade, habilidades sociais e afetividade	Observável	Não observável
Brinca sozinho(a).	X	
Observa os/as colegas e imita-os.	X	
Brinca com os/as colegas.		X
Escolhe sempre os/as mesmos/as colegas para brincar.		X
Interage com os colegas verbalmente.	X	
Espera pela sua vez numa interação.		X
Sai do seu espaço para interagir com os/as colegas.		X
Interage com a Educadora.	X	
Solicita a ajuda da Educadora.		X
Cria/participa em conflitos.		X
Resolve conflitos sem a mediação/intervenção da Educadora.		X
Resolve conflitos com a mediação/intervenção da Educadora.		X
Habilidades motoras, de exploração e manipulação	Observável	Não observável
Agarra, larga, agarra e volta a largar objetos.	X	
Desloca-se em pé para alcançar objetos que estão longe de si.		X
Desloca-se de gatas e/ou a rastejar para alcançar objetos que estão longe de si.		X
Segura vários objetos de uma vez.	X	
Agarra objetos pequenos com o polegar e indicador (movimento pinça).	X	
Usa o indicador para tocar e apontar.	X	

Apêndice 9A: Tabela de Observação Específica – Laura

Explora os materiais com os sentidos: tato (mexer, juntas e apertar), olfato (cheirar e identificar), visão (conhecer, observar e identificar – por exemplo: cores e formas) e	X	
audição (explorar sons resultantes dos objetos – por exemplo: bater com um objeto noutro).		
Capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático	Observável	Não observável
Explora relações espaciais (coloca um objeto dentro de outro, retira um objeto dentro de outro, ...).	X	
Tem noção de permanência do objeto.	X	
Tem noção de quantidade.	X	
Combina/organiza grupos de objetos.	X	
Transfere quantidades.	X	
Estabelece relações causa-efeito ¹ .	X	
Oralidade	Observável	Não observável
Faz perguntas.		X
Expressa-se verbalmente com sons.	X	
Reage verbalmente a interações entre pares/com a educadora.	X	

Apêndice 9B: Tabela de Observação Específica – Laura

Tabela de Observação

Tema: Brincar Heurístico

Data: 4 / 4 / 2024 **Duração da exploração:** 25 minutos

Nome da criança: Maria Alice

Idade: 3 anos e 3 meses

Identidade, habilidades sociais e afetividade	Observável	Não observável
Brinca sozinho(a).	X	
Observa os/as colegas e imita-os.	X	
Brinca com os/as colegas.	X	
Escolhe sempre os/as mesmos/as colegas para brincar.	X	
Interage com os colegas verbalmente.	X	
Espera pela sua vez numa interação.	X	
Sai do seu espaço para interagir com os/as colegas.	X	
Interage com a Educadora.	X	
Solicita a ajuda da Educadora.		X
Cria/participa em conflitos.	X	

Apêndice 10A: Tabela de Observação Específica – Maria Alice

Resolve conflitos sem a mediação/intervenção da Educadora.	X	
Resolve conflitos com a mediação/intervenção da Educadora.	X	
Habilidades motoras, de exploração e manipulação	Observável	Não observável
Agarra, larga, agarra e volta a largar objetos.	X	
Desloca-se em pé para alcançar objetos que estão longe de si.		X
Desloca-se de gatas e/ou a rastejar para alcançar objetos que estão longe de si.	X	
Segura vários objetos de uma vez.	X	
Agarra objetos pequenos com o polegar e indicador (movimento pinça).	X	
Usa o indicador para tocar e apontar.	X	
Explora os materiais com os sentidos: tato (mexer, juntas e apertar), olfato (cheirar e identificar), visão (conhecer, observar e identificar – por exemplo: cores e formas) e	X	
audição (explorar sons resultantes dos objetos – por exemplo: bater com um objeto noutro).		
Capacidade de selecionar informações, conhecimento espaço-visual, científico e lógico-matemático	Observável	Não observável
Explora relações espaciais (coloca um objeto dentro de outro, retira um objeto dentro de outro, ...).	X	
Tem noção de permanência do objeto.	X	
Tem noção de quantidade.	X	
Combina/organiza grupos de objetos.	X	
Transfere quantidades.	X	
Estabelece relações causa-efeito ¹ .	X	
Oralidade	Observável	Não observável
Faz perguntas.		X
Expressa-se verbalmente com sons.	X	
Reage verbalmente a interações entre pares/com a educadora.	X	

Apêndice 10: Tabela de Observação Específica – Maria Alice

Tabela de Observação de Bem-Estar e Implicação**Tema:** Brincar Heurístico**Data:** 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos**Nome da criança:** Francisco**Idade (meses):** 2 anos e 6 meses

Indicadores de bem-estar	Níveis de bem-estar (muito baixo a muito alto)
Abertura e recetividade	Alto
Flexibilidade	Médio
Autoconfiança e autoestima	Médio
Assertividade	Alto
Vitalidade	Alto
Tranquilidade	Alto
Alegria	Alto
Ligação consigo próprio(a)	Alto

Indicadores de implicação	Níveis de atividade (muito baixo a muito alto)
Concentração	Médio
Energia	Médio
Complexidade e criatividade	Médio
Expressão facial e postura	Médio
Persistência	Médio
Precisão	Alto
Tempo de reação	Médio
Expressão verbal	Alto
Satisfação	Alto

Apêndice 11: Tabela de Bem-Estar e Implicação – Francisco

Tabela de Observação de Bem-Estar e Implicação**Tema:** Brincar Heurístico**Data:** 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos**Nome da criança:** Guilherme**Idade (meses):** 3 anos e 2 meses

Indicadores de bem-estar	Níveis de bem-estar (muito baixo a muito alto)
Abertura e recetividade	Muito alto
Flexibilidade	Muito alto
Autoconfiança e autoestima	Muito alto
Assertividade	Muito alto
Vitalidade	Muito alto
Tranquilidade	Muito alto
Alegria	Muito alto
Ligação consigo próprio(a)	Muito alto

Indicadores de implicação	Níveis de atividade (muito baixo a muito alto)
Concentração	Alto
Energia	Muito alto
Complexidade e criatividade	Alto
Expressão facial e postura	Muito alto
Persistência	Alto
Precisão	Muito alto
Tempo de reação	Muito alto
Expressão verbal	Muito alto
Satisfação	Muito alto

Apêndice 12: Tabela de Bem-Estar e Implicação – Guilherme

Tabela de Observação de Bem-Estar e Implicação

Tema: Brincar Heurístico

Data: 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos

Nome da criança: Gustavo

Idade (meses): 2 anos e 10 meses

Indicadores de bem-estar	Níveis de bem-estar (muito baixo a muito alto)
Abertura e recetividade	Muito alto
Flexibilidade	Muito alto
Autoconfiança e autoestima	Muito alto
Assertividade	Muito alto
Vitalidade	Muito alto
Tranquilidade	Muito alto
Alegria	Muito alto
Ligação consigo próprio(a)	Muito alto

Indicadores de implicação	Níveis de atividade (muito baixo a muito alto)
Concentração	Alto
Energia	Muito alto
Complexidade e criatividade	Alto
Expressão facial e postura	Muito alto
Persistência	Alto
Precisão	Muito alto
Tempo de reação	Muito alto
Expressão verbal	Muito alto
Satisfação	Muito alto

Apêndice 13: Tabela de Bem-Estar e Implicação – Gustavo

Tabela de Observação de Bem-Estar e Implicação**Tema:** Brincar Heurístico**Data:** 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos**Nome da criança:** Laura**Idade (meses):** 2 anos e 6 meses

Indicadores de bem-estar	Níveis de bem-estar (muito baixo a muito alto)
Abertura e recetividade	Muito alto
Flexibilidade	Alto
Autoconfiança e autoestima	Alto
Assertividade	Muito alto
Vitalidade	Muito alto
Tranquilidade	Muito alto
Alegria	Alto
Ligação consigo próprio(a)	Muito alto

Indicadores de implicação	Níveis de atividade (muito baixo a muito alto)
Concentração	Alto
Energia	Alto
Complexidade e criatividade	Alto
Expressão facial e postura	Alto
Persistência	Médio
Precisão	Muito alto
Tempo de reação	Muito alto
Expressão verbal	Alto
Satisfação	Muito alto

Apêndice 14: Tabela de Bem-Estar e Implicação – Laura

Tabela de Observação de Bem-Estar e Implicação

Tema: Brincar Heurístico

Data: 4/4/2024 **Duração da exploração:** 25 minutos

Nome da criança: Maria Alice

Idade (meses): 3 anos e 3 meses

Indicadores de bem-estar	Níveis de bem-estar (muito baixo a muito alto)
Abertura e recetividade	Muito alto
Flexibilidade	Muito alto
Autoconfiança e autoestima	Muito alto
Assertividade	Muito alto
Vitalidade	Muito alto
Tranquilidade	Muito alto
Alegria	Muito alto
Ligação consigo próprio(a)	Muito alto

Indicadores de implicação	Níveis de atividade (muito baixo a muito alto)
Concentração	Alto
Energia	Muito alto
Complexidade e criatividade	Alto
Expressão facial e postura	Muito alto
Persistência	Alto
Precisão	Muito alto
Tempo de reação	Muito alto
Expressão verbal	Muito alto
Satisfação	Muito alto

Apêndice 15: Tabela de Bem-Estar e Implicação – Maria Alice

ANEXOS

Anexos



Pedido de Consentimento Informado

Eu, Filipa Califórnia Laranjeira,

no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar, ESEC-IPC, a realizar estágio curricular na creche do [REDACTED], e como parte integrante do Relatório Final, necessito desenvolver uma intervenção educativa na sala onde me encontro a estagiar. Esta intervenção enquadra-se na temática do Brincar Heurístico, que consiste na exploração de forma livre e espontânea, pelas crianças, de diferentes tipos de materiais com diferentes texturas, tamanhos, formas, cores e cheiros, de modo que as crianças expandam o seu leque sensorial.

Neste sentido, serão observadas as interações que ocorrem entre as crianças e os objetos, entre pares de crianças e entre crianças e adultos, de modo a perceber o tipo de explorações desenvolvidas pelas crianças.

Este processo será conduzido por mim, sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale, orientadora responsável pelo trabalho.

No sentido de poder analisar com rigor este processo, peço a sua colaboração para que possa fotografar e/ou filmar os momentos de exploração.

Todos os registos de vídeos e fotografias apenas serão visualizados por mim e pela minha orientadora, sendo destruídos no final. No Relatório Final não aparecerá nenhuma referência ou registo, quer das crianças, quer da instituição onde decorreu este trabalho.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Destacar pelo picotado

AUTORIZAÇÃO DO REPRESENTANTE LEGAL

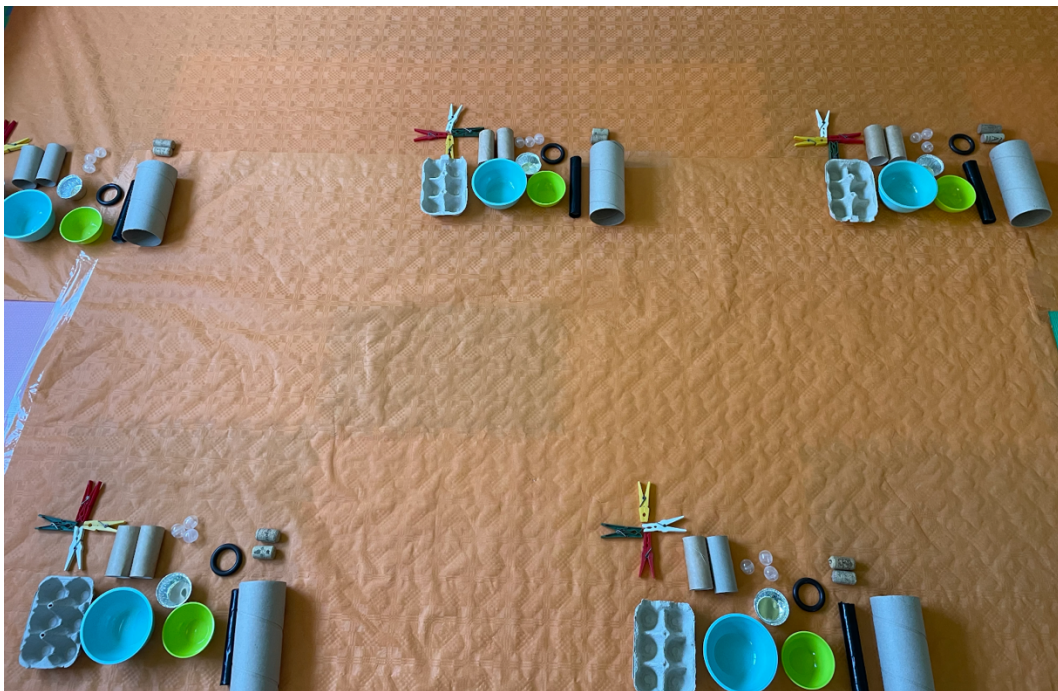
Eu, _____, mãe / pai / outro cuidador (circular o adequado), enquanto representante legal da criança _____, dou / não dou o meu consentimento para a realização de registos fotográficos e de vídeo no âmbito do projeto de intervenção Brincar Heurístico em creche, integrado no estágio curricular a decorrer na Sala de 2 anos da [REDACTED], no [REDACTED] [REDACTED].

Assinatura: _____ **Data:** ____ / ____ / ____

Anexo 1: Pedido de Consentimento Informado dirigido aos Encarregados de Educação



Anexo 2: Objetos da exploração de Brincar Heurístico



Anexo 3: Disposição dos materiais na sessão de Brincar Heurístico



Anexo 4: Exemplo de exploração 1



Anexo 5: Exemplo de exploração 2

