



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Brincar Heurístico – Exploração de Materiais em Creche

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré Escolar



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Bianca Garcia Matsuda

O Brincar Heurístico

Exploração de materiais em creche

Relatório Final de Mestrado 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 Joana Chélinho

Maio de 2026

Agradecimentos

Chegar até aqui foi uma caminhada desafiante, mas repleta de aprendizagens, partilhas e, sobretudo, de pessoas que deixaram a sua marca neste percurso. A todas elas, deixo o meu mais profundo agradecimento.

À educadora cooperante da creche que me acolheu com tanto carinho, ofereceu-me o seu saber com generosidade e me guiou com dedicação ao longo da prática. Obrigada por me confiar os seus meninos, permitindo que também se tornassem, por um tempo, um pouco meus.

À minha orientadora, que sempre esteve disponível para me apoiar, esclarecer dúvidas e orientar-me com profissionalismo e sensibilidade, contribuindo de forma decisiva para a concretização deste relatório e a conclusão do meu percurso académico. Agradeço igualmente a todas as professoras do curso, que, ao longo destes anos, partilharam comigo o seu conhecimento e me proporcionaram uma formação sólida e inspiradora.

A Deus, pela força, pela fé e pela presença constante em todos os momentos. Por nunca me ter desamparado e por ter iluminado cada passo desta jornada.

À minha família — aos meus pais, ao meu irmão e à minha cunhada — que foram o meu suporte em todos os momentos. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava, por me encorajarem e por nunca permitirem que desistisse.

Ao meu marido, com todo o amor e gratidão, por ser o meu maior incentivador. Obrigada por me permitires sonhar, por tornares os meus sonhos possíveis e por estares ao meu lado em todos os momentos. A tua presença constante foi essencial para que eu nunca perdesse o rumo.

À minha filha, mesmo sendo ainda uma criança, foste e és a minha maior motivação. Obrigada pela paciência, pelo amor incondicional e por me inspirares diariamente a ser melhor.

À minha avó, que já brilha como uma estrelinha no céu, mas cuja presença senti sempre comigo. Levo comigo os seus ensinamentos, o seu amor e a sua força.

E, finalmente, aos meus amigos, que me acompanharam, apoiaram e incentivaram ao longo de todo este percurso. Obrigada por caminharem comigo.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo: O Brincar Heurístico – Exploração de materiais em creche

Este trabalho foi dividido em duas partes fundamentais, nas quais procuramos explorar o Brincar Heurístico. Na primeira parte, de natureza teórica, procede-se à revisão da literatura relevante, contemplando os principais fundamentos do brincar heurístico, a sua relevância no desenvolvimento infantil e a reflexão sobre as orientações pedagógicas da educação em creche. Analisa-se, ainda, o contributo de diferentes referenciais pedagógicos na valorização do brincar e na construção de ambientes educativos promotores de autonomia e bem-estar, com destaque para a abordagem de Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 2015; Hohmann & Weikart, 2002). Fundamenta-se, igualmente, o papel do educador como mediador e facilitador das aprendizagens.

Na segunda parte, de carácter empírico, apresentam-se e analisam-se as práticas desenvolvidas ao longo do trabalho de campo realizado numa creche, com especial enfoque na implementação de sessões de brincar heurístico. Para além da descrição das etapas do processo, são debatidos os principais resultados, incluindo as observações relativas ao envolvimento das crianças, ao impacto dos materiais escolhidos, à organização do espaço e à evolução das interações lúdicas registadas. Contempla igualmente a reflexão sobre as implicações pedagógicas dos dados recolhidos, bem como os desafios e potencialidades identificados no terreno.

Pretende-se, assim, contribuir para uma compreensão aprofundada acerca do valor do brincar heurístico no contexto de creche, reforçando a necessidade de ambientes educativos ricos em oportunidades de exploração e autonomia, respeitando as características e interesses das crianças pequenas. Nesse sentido, esta investigação procura aliar o rigor teórico à análise crítica da prática educativa, evidenciando que o brincar, enquanto direito consagrado da infância (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989), é também o principal motor do desenvolvimento e da aprendizagem nesta fase da vida.

Palavras-chave: Brincar heurístico, desenvolvimento infantil, Crianças, Creche

Abstract: Heuristic Play - Exploration of materials in nursery

This study is structured into two main parts, both of which seek to explore the concept of Heuristic Play. The first part, of a theoretical nature, consists of a review of the relevant literature, addressing the key principles of heuristic play, its significance in early childhood development, and a reflection on pedagogical guidelines for nursery education. It further examines the contribution of different pedagogical frameworks to the recognition of play and the construction of educational environments that foster autonomy and well-being, with particular emphasis on the Reggio Emilia approach (Edwards, Gandini & Forman, 2015; Hohmann & Weikart, 2002). Additionally, it substantiates the role of the educator as a mediator and facilitator of learning.

The second part, of an empirical nature, presents and analyzes the practices carried out during fieldwork in a nursery, with special attention to the implementation of heuristic play sessions. In addition to describing the stages of the process, it discusses the main findings, including observations concerning children's engagement, the impact of the selected materials, the organization of space, and the progression of recorded play interactions. It also includes a reflection on the pedagogical implications of the collected data, as well as the challenges and opportunities identified in the field.

The study thus aims to contribute to a deeper understanding of the value of heuristic play in nursery settings, reinforcing the need for educational environments rich in opportunities for exploration and autonomy, while respecting the characteristics and interests of young children. In this regard, the research seeks to integrate theoretical rigor with critical analysis of educational practice, highlighting that play, as a fundamental right of childhood (Convention on the Rights of the Child, 1989), is also the primary driving force of development and learning at this stage of life.

Keywords: Heuristic play, child development, children, nursery

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. O BRINCAR	6
1.1. A importância do brincar	7
1.2. O brincar heurístico	9
1.3. Materiais não estruturados	13
1.4. Cesto dos Tesouros	15
1.5. Bem-estar e desenvolvimento na primeira infância	16
2. AMBIENTE EDUCATIVO	20
2.1. O Ambiente Educativo como Terceiro Educador	21
2.2. Materiais Diversificados: Promover a Aprendizagem Integral	22
2.3. Acessibilidade dos Materiais: Potenciar a Autonomia e a Inclusão	22
3. O PAPEL DO ADULTO	25
3.1. O Adulto como Mediador e Facilitador da Aprendizagem	26
3.2. Organização do Espaço e Seleção de Materiais	26
3.3. Observação, Documentação e Avaliação	27
3.4. Implicações para a Prática Pedagógica	28
PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO	30
4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO	31
4.1. Caracterização da instituição	32
4.2. Caracterização do grupo	33
4.3. Gestão do espaço e tempo na sala de 1 ano	34
4.5. Desenho da intervenção	36
4.6. Roteiro metodológico e ético	38
4.7. Análise de dados	41
5. CONCLUSÃO	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
Referências Bibliográficas	67
Apêndice 1	73
Apêndice 2	74

Apêndice 3	75
Apêndice 4	76
Apêndice 5	77
Apêndice 6	78
Apêndice 7	79

Lista de figuras

SESSÃO TECIDOS	39
SESSÃO TECIDOS II.....	40
SESSÃO METAL.....	41
SESSÃO METAL II	42
SESSÃO MADEIRA.....	43
SESSÃO MADEIRA II	44
SESSÃO CARTÃO.....	46
SESSÃO CARTÃO II	46
SESSÃO PLÁSTICO	48
SESSÃO PLÁSTICO II.....	49
SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS	51
SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS II	51
SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS III	52
SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS IV	52
SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS V.....	53
SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS VI	53
ORGANIZAÇÃO ANTES DAS SESSÕES	57
ORGANIZAÇÃO DEPOIS DAS SESSÕES	57

Lista de tabelas

TABELA DE NÍVEIS DE BEM-ESTAR	17
TABELA DE NÍVEIS DE IMPLICAÇÃO	18
SÍNTESE DAS SESSÕES	34
REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA SESSÃO DE TECIDOS	40
REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA SESSÃO DE METAL	42
REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA SESSÃO DE MADEIRA	44
REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA SESSÃO DE CARTÃO.....	46
REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA SESSÃO DE PLÁSTICO	49
REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA PRIMEIRA SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS	54
REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA SEGUNDA SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS	54
REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA TERCEIRA SESSÃO COM TODOS OS MATERIAIS	55
GRELHA SÍNTESE.....	

INTRODUÇÃO

A infância é um período fundamental do desenvolvimento humano, marcado por intensos processos de experimentação, descoberta e construção de saberes. O brincar, neste contexto, assume um papel central na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança (Pellegrini & Smith, 1998). Explorar o brincar é, portanto, uma exigência que se coloca aos profissionais da educação de infância, sobretudo numa sociedade em rápida transformação, onde as oportunidades lúdicas espontâneas tendem a ser condicionadas por uma multitude de fatores. Entre as diversas formas de brincar, o brincar heurístico emerge como uma abordagem particularmente relevante nos primeiros anos de vida, estimulando a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças, através da exploração livre e da manipulação de materiais não estruturados (Goldschmied & Jackson, 2004).

Na atualidade, observa-se que as crianças têm acesso a uma vasta multiplicidade de brinquedos, muitos deles tecnologicamente avançados e dotados de características interativas. Estes brinquedos, frequentemente apelativos e estimulantes, incorporam luzes, sons, movimentos e estruturas de funcionamento bastante sofisticadas, respondendo a comandos ou executando funções específicas. Contudo, na qualidade de educadora e investigadora, surge-me a inquietação relativamente ao real potencial destes brinquedos no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da exploração livre por parte das crianças. Não raras vezes, estes materiais — ainda que atrativos — apresentam funcionalidades previamente definidas, que acabam por limitar as possibilidades de uso e de reinvenção pelas crianças. Emergindo a questão: Até que ponto estes brinquedos promovem verdadeiramente o envolvimento ativo e a experimentação? ou será a sua utilização constritora ao manter a criança num papel mais passivo, de consumidora de estímulos pré-fabricados? (como referiu Kirkorian, Wartella & Anderson, 2008).

A reflexão sobre esta problemática constituiu um dos principais motivos que me conduziu à escolha do brincar heurístico como objeto central da presente investigação. Senti necessidade de compreender se, perante a oferta crescente de brinquedos estruturados

e interativos, as crianças ainda demonstram interesse em explorar materiais de fins abertos — apelidados de materiais não estruturados — e se estes promovem experiências lúdicas mais ricas, personalizadas e cimentadas na curiosidade, descoberta e criatividade. A opção por este tema surgiu, assim, do interesse em verificar na prática se as crianças, quando confrontadas com materiais “simples”, desprovidos de funções predeterminadas, são capazes de lhes atribuir novos sentidos, de os (re)combinar, de inventar múltiplos usos, tornando-se protagonistas ativos do brincar.

A presente investigação insere-se no contexto de creche, espaço privilegiado para a observação e análise das interações que se estabelecem entre as crianças, entre estas e os adultos, e também entre as crianças e o ambiente. As creches constituem, frequentemente, o primeiro ambiente social estruturado que a criança vivencia fora do círculo familiar, desempenhando um papel determinante na socialização, nos primeiros vínculos afetivos extra-familiares e na criação de oportunidades de aprendizagem significativas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011) Nesta linha, é fundamental que a creche proporcione experiências de qualidade, nas quais o brincar não se configure como mero passatempo, mas antes como um elemento central do processo educativo, em consonância com as orientações das principais referências internacionais na área da Educação de Infância (OCDE, 2018).

O brincar heurístico, conceptualizado por Elinor Goldschmied, fundamenta-se na intencionalidade de proporcionar às crianças oportunidades para que explorem livremente uma variedade de objetos do quotidiano, não estruturados e seguros, favorecendo o desenvolvimento das suas competências sensoriais, cognitivas, motoras e sociais. Esta abordagem reconhece o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento, valorizando a exploração autónoma e a experimentação como mecanismos indispensáveis à aprendizagem em idades precoces (Goldschmied & Jackson, 2004). O papel do adulto, nesse contexto, não é o de transmitir conhecimento de modo direto, mas antes de organizar o ambiente, selecionar os materiais, garantir a segurança

e observar atentamente, intervindo apenas quando necessário, de modo a respeitar o ritmo individual e a intencionalidade de cada criança.

Assim, para além do objetivo académico de contribuir para o conhecimento na área da Educação de Infância, este trabalho nasce igualmente de uma preocupação pessoal e profissional: a de dar às crianças a possibilidade de descobrir, de experimentar e de criar com liberdade, recuperando o valor intrínseco do brincar como matriz essencial do seu desenvolvimento e bem-estar. Considero fundamental debater os desafios inerentes à educação contemporânea, marcada por uma sociedade em constante mudança, pelo acesso facilitado à tecnologia e pela tendência para a ocupação dos tempos das crianças. A questão fundamental é: estará o brincar espontâneo — no sentido defendido por autores como Goldschmied, Piaget ou Vygotsky — a ser relegado para segundo plano em detrimento de experiências mais dirigidas e menos abertas à experimentação individual e coletiva? Esta investigação, ao centrar-se no contexto de creche, constituiu também uma oportunidade para observar, de forma sistemática e fundamentada, o modo como o ambiente, a disposição dos materiais e a intencionalidade pedagógica podem favorecer formas de brincar mais autónomas e criativas.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O BRINCAR

1.1.A importância do brincar

O artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança estabelece que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1990: 25) Brincar constitui-se assim como um direito universal das crianças, sendo da responsabilidade das autoridades públicas e da sociedade a criação de condições favoráveis para que tal direito possa ser concretizado (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959).

Ao longo do percurso académico e da prática pedagógica em contextos de educação de infância, tornou-se evidente o impacto que o brincar tem no desenvolvimento global da criança. Esta evidência, sustentada na observação direta e numa base teórica sólida, permite afirmar que brincar deve ser entendido como um dos pilares estruturantes da infância, não apenas enquanto forma de entretenimento, mas como um meio essencial para a aprendizagem e o crescimento emocional, social e cognitivo.

A espontaneidade de brincar é precoce no desenvolvimento humano, podendo ser observado desde o berço, uma vez que, com apenas alguns meses, o bebé já brinca tanto com o seu próprio corpo como com o adulto, sem necessitar de nenhum objeto, usando os seus órgãos sensoriais para explorar o meio envolvente (Cordazzo e Vieira, 2007). Esta observação revela a natureza instintiva do brincar, que nasce da curiosidade e da necessidade humana de interação com o mundo.

Para a criança, o brincar constitui uma atividade essencial para o autoconhecimento e para a compreensão do meio envolvente, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento motor, social e emocional. Segundo Crespo (2016, pg 42) “...numa sala de pré-escolar é imprescindível que haja brincadeiras. A sala de atividades deverá ser organizada e apetrechada para que haja desenvolvimento motor, Intelectual e criativo.”

A brincadeira está presente ao longo de toda a infância, pois, como destaca Garvey (1990), brincar é uma atividade alegre e divertida, proporcionando bem-estar e espontaneidade por parte da criança. Segundo Kishimoto (2010, pg 7) “Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário”, defende ainda que “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (Kishimoto, 2010, p.1).

Esta dimensão lúdica e prazerosa é fundamental, uma vez que favorece a motivação intrínseca e o envolvimento ativo da criança na ação educativa.

A criança interage e brinca de acordo com o contexto, o qual influencia naturalmente a sua ação. Para Hohmann e Weikart (2011, pg 101) “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.”

Assim, cabe ao educador a criação de contextos ricos, seguros e estimulantes, que favoreçam experiências de brincadeira significativas.

Ferreira (2014, citado por Crespo, 2016), menciona que a criança interage e brinca consoante o contexto, pois o contexto influencia a sua ação naturalmente. Sabemos que é ao brincar que a criança comunica e desenvolve suas interações e relações sociais, neste sentido, o profissional de educação teve ter em atenção os interesses das crianças quando proporciona estas interações (Barriga 2010, citado por Crespo, 2016). De acordo com Canina Rinaldi (1990), “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém a sua interação e comunicação” (Edwards, Forman & Gandi, 2015. Adotando assim, uma abordagem centrada na criança e valorizando as suas escolhas, ritmos e motivações individuais.

Kishimoto (2010) defende que é fundamental respeitar a vontade da criança de brincar sozinha ou em grupo, realçando que uma brincadeira nunca deve ser imposta. Tal como o brincar em grupo favorece a cooperação e a empatia, o brincar solitário permite a introspeção, a imaginação e o desenvolvimento da autonomia, cita ainda que “Toda brincadeira nova pode trazer um pouco de tensão. O desconhecimento de brincadeiras pode levar a criança a afastar-se do grupo. Ela precisa adquirir confiança para brincar com as outras... Algumas crianças gostam de brincar juntas; outras, sozinhas. É importante criar espaços para a criança brincar sozinha e em grupo.” (pg 8)

Ao brincar, a criança desenvolve também capacidade sensorial, moral, intelectual e cognitiva. A manipulação de objetos, a criação de narrativas e a resolução de pequenos desafios são formas através das quais constrói conhecimento de forma ativa e significativa (Piaget, 1967). Paiva (1995, citado por Crespo, 2016) menciona que, ao brincar, a criança cria laços afetivos, aprende a respeitar o outro, adquire e compreende a importância de cumprir as regras, descobrindo assim, as potencialidades do seu corpo, bem como dos cinco sentidos que se desenvolvem dentro de si.

Conclui-se, assim, que valorizar o brincar é valorizar a infância em toda a sua plenitude. O brincar é um direito da criança, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança Artigo 31º “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (ONU, 1989), sendo também uma necessidade vital para o seu desenvolvimento equilibrado. Cabe ao profissional de educação garantir tempo, espaço, presença e condições para que o brincar possa exercer o seu papel fundamental no processo educativo.

1.2. O brincar heurístico

A experiência em contextos de educação de infância permitiu-me compreender, de forma progressivamente mais clara, a importância do brincar como um processo fundamental da aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de vida. Entre as várias modalidades de brincadeira, a brincadeira heurística destacou-se como uma das mais significativas no que concerne à promoção da autonomia, da criatividade e da construção ativa do conhecimento por parte da criança.

Brincar é amplamente aceite como a atividade natural e predominante na infância, uma necessidade intrínseca e um direito da criança, que assume diferentes modalidades e configurações no decorrer do desenvolvimento infantil. Nos primeiros anos, o ato de brincar encontra-se intimamente associado à curiosidade natural das crianças em explorar e apropriar-se do ambiente que as rodeia (Cardoso, 2012; Oliveira, Braz, Salomão & Melo, 2015) decorrer do estágio pude observar a confirmação desta premissa uma vez que, mesmo na ausência de instruções explícitas ou de orientação direta, as crianças demonstram uma tendência natural para manipular, experimentar e testar os limites dos objetos à sua disposição. Tal comportamento exploratório revela-se uma predisposição inata, que deve ser respeitada e estimulada no contexto educativo.

O termo heurístico deriva do grego *eurisko*, que significa “aquilo que serve para descobrir ou alcançar o conhecimento de...” (Araújo, 2013, p.55). Este aspeto é o que ocorre em crianças dos 10 aos 20 meses, que estão a brincar. Os diferentes resultados estimulam o pensamento e uma maior compreensão sobre a natureza dos vários objetos. As crianças desenvolvem um interesse pela causalidade, pelas relações de causa e efeito entre objetos. (Hughes, 2016).

De acordo com Goldschmied e Jackson (2000), este conceito reflete exatamente aquilo que as crianças realizam espontaneamente, sem necessidade de orientação adulta, sempre que têm à disposição materiais passíveis de exploração.

Ao longo do estágio pude observar que quando é conferida liberdade para explorar, a criança não apenas aprende, mas fá-lo com prazer, curiosidade e profundo envolvimento.

Neste enquadramento, a brincadeira heurística caracteriza-se por ser um brincar exploratório, livre e espontâneo, em que a criança descobre, através da manipulação e experimentação, o comportamento dos objetos e as possibilidades que estes oferecem (Goldschmied & Jackson, 2000; Meirelles, 2016). Durante a minha experiência em Creche, pude constatar que, ao manipular diferentes objetos, especialmente os não estruturados, a criança a brincar: constrói significados, formula hipóteses e testa teorias. Este processo de aprendizagem, ativa e autónoma, contribui para o desenvolvimento precoce do pensamento crítico e criativo.

Para a promoção deste tipo de brincadeira, é fundamental disponibilizar uma ampla variedade de objetos não estruturados, ou seja, "materiais cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou objetivo; pelo contrário, podem ser utilizados pelas crianças de formas diversas" (Post & Hohmann, 2011, p.115). Esta perspetiva, que procurei valorizar, reforça a ideia de que a riqueza da experiência heurística reside na ausência de uma finalidade imposta, permitindo que a criança imagine, reinvente e atribua novos significados aos materiais.

O papel do adulto, neste contexto, deve ser o de mediador: alguém que antecipa e prepara uma seleção de oportunidades, observa atentamente, escuta e respeita os tempos e escolhas da criança, sem intervir de forma diretiva. A intervenção excessiva pode limitar ou mesmo inibir a criatividade e a espontaneidade da criança. Assim, mais do que orientar ou corrigir, cabe ao educador criar um ambiente seguro, estimulante e repleto de possibilidades, favorecendo a construção autónoma do conhecimento.

Segundo Emmi Pikler (s.d., citado em Meirelles, 2016, p.19), "uma criança que consegue as coisas através da experimentação independente adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança a qual se oferecem soluções já prontas", uma visão complementada por Fochi (2013, p.140), ao afirmar que agir de acordo com as próprias decisões permite à criança estruturar e organizar informações de forma pessoal.

Fochi et al. (2013), defendem que “(...) aprender por meio da descoberta é produzir conhecimento, é produzir corpo e subjetividade” (p.15). A criança quando explora através da sua pesquisa e procura pelo saber, ela constrói o seu corpo, porque a criança desenvolve-se através do corpo, das explorações e dos sentidos. Como nos diz Fochi et al. (2013), “(...) o corpo que pensa não pode ficar parado (...)” (p.18), pois tanto a criança, como o bebê, necessitam de pesquisar, sentir, testar e tirar as suas próprias conclusões das explorações.

Esta perspectiva foi fundamental no desenvolvimento do meu estágio pois procurei, reconhecer a autonomia e a experimentação de elementos fundamentais para o desenvolvimento da autoestima, da autorregulação e da competência pessoal. A descoberta autónoma gera um conhecimento profundo e duradouro, que transcende a mera superficialidade mental ou emocional, a reprodução ou memorização de modelos.

Importa ainda sublinhar que a brincadeira heurística tem impacto não apenas a nível cognitivo, mas também sensorial, motor e emocional. A manipulação de objetos com diferentes texturas, formas, pesos e tamanhos proporciona experiências sensoriais ricas, que contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da perceção espacial, da concentração e da atenção. Paralelamente, a liberdade de escolha e de manipulação promove o bem-estar emocional, a segurança afetiva e a confiança nas próprias capacidades.

Em síntese, defende-se que a brincadeira heurística deve ocupar um lugar de destaque na prática pedagógica da educação de infância. Esta abordagem respeita o ritmo e os interesses individuais das crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de aprender de forma ativa, autónoma e significativa. Trata-se de um processo contínuo de descoberta, onde o erro é valorizado como parte integrante da aprendizagem. Compete ao educador criar contextos que favoreçam essa descoberta, através de ambientes seguros, ricos, sem pressões e repletos de materiais que inspirem a ação e a imaginação.

Conclui-se, portanto, que a brincadeira heurística não constitui apenas uma atividade educativa relevante, mas sim uma filosofia de educação centrada na criança e que privilegia a sua iniciativa, respeita a sua individualidade e acredita nas suas capacidades inatas de aprender.

1.3. Materiais não estruturados

A utilização de materiais não estruturados em contextos educativos tem vindo a ganhar destaque, particularmente nas práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a criatividade e a aprendizagem ativa das crianças. Estes materiais, por não possuírem uma função predeterminada, oferecem um leque alargado de possibilidades de exploração e descoberta, permitindo que cada criança os interprete e utilize de acordo com os seus interesses, motivações e capacidades.

Oliveira-Formosinho & Araújo (2013, pg 17) salientam “(...) criem oportunidades, sejam responsivos as diferenças, as motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo (...) responsivos a pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver”.

Esta visão reforça a necessidade de proporcionar ambientes ricos em possibilidades de criação, nos quais os materiais não estruturados contribuem com a sua versatilidade e capacidade de se adaptarem às diversas formas de expressão e experimentação das crianças.

A disponibilização de uma grande variedade de materiais não estruturados é essencial para que as crianças possam explorar livremente, exercitando a sua imaginação e criatividade. Segundo Post e Hohmann (2011, pg 115), “objectos ou brinquedos cujo uso não está pré-determinado ou estritamente limitado a uma ação ou um objectivo, pelo contrário podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras”.

Silva e Sarmiento (2017, pg 43) defendem que “para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo”

Assim, os materiais não estruturados possibilitam que cada criança se torne livre construtora no seu próprio processo de aprendizagem, conferindo significado pessoal às suas experiências e construindo conhecimento a partir da ação e dos elementos que combina e confronta no brincar.

Para que uma sala de creche seja verdadeiramente estimulante, deve contar com uma ampla diversidade de materiais e experiências sensoriais de forma a oferecer às crianças oportunidades de experimentação que os brinquedos convencionais, frequentemente não conseguem proporcionar, uma vez que são dotados de funções fixas e previsíveis.

A natureza dos materiais não estruturados convida à interpretação individual e à criação pessoal. Ao utilizarmos estes objectos na prática educativa, compreendemos que tal como referem Flores & Vieira (2015) os materiais semiestruturados e não estruturados permitem que as crianças explorem e criem novos objetos a partir de materiais simples, muitas vezes presentes no seu quotidiano. Esta abordagem favorece a capacidade de invenção e adaptação, bem como a compreensão dos atributos físicos e funcionais dos materiais. Assim as crianças desenvolvem competências cognitivas, motoras e socioemocionais de forma integrada.

De acordo com Rosa (2018, pg 23), os materiais não estruturados “permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetos e materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa”.

Talbot e Frost (1989) mencionam que “quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir

o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir” (in Hohmann & Weikart, 2004, pg. 161).

Importa ainda considerar que os materiais disponibilizados devem ser cuidadosamente selecionados, de modo a serem simultaneamente seguros, atrativos, desafiadores tornando-se assim relevantes. A escolha de materiais ricos em possibilidades sensoriais, de manipulação e de construção é, assim, crucial para a promoção de um ambiente educativo que valorize a iniciativa, a descoberta e a experimentação.

Podemos considerar que “o uso de brinquedos não estruturados é multidisciplinar, pois permite que as mais diversas técnicas pedagógicas sejam aplicadas, concebendo conhecimentos de matemática, ciências, português, entre outras matérias. Compartilham-se conhecimentos e promove-se o desenvolvimento da criança a partir de práticas pedagógicas disfarçadas de brincadeiras” (Przylinski et.al., 2017, p. 336).

1.4. Cesto dos Tesouros

O “cesto dos tesouros” é uma proposta pedagógica criada por Elinor Goldschmied, destinada a bebés que já conseguem sentar-se sem apoio, geralmente entre seis meses e um ano de idade (Goldschmied & Jackson, 2000). Segundo Araújo e Oliveira-Formosinho (2013, pg 53.) “(...) fase em que se regista um desenvolvimento cerebral muito acentuado, que permite a criança estar cada vez mais preparada para receber, relacionar e utilizar informação proveniente do exterior, o que, conjuntamente com os movimentos corporais crescentemente complexos (...) permitem novas possibilidades do ponto de vista da exploração do ambiente.”

Consiste na apresentação de uma variedade de objetos do quotidiano, preferencialmente de materiais naturais, reunidos num cesto acessível à criança, que permite a exploração sensorial, a manipulação e a descoberta autónoma.

Nenhum dos objetos escolhidos é um brinquedo, nem é feito de plástico, sendo dada primazia a objetos naturais ou feitos com materiais naturais e a objetos de madeira, metal, couro, têxteis, borracha, pele, papel ou cartão (Goldschmied & Jackson, 2000), com

o propósito de “(...) ultrapassar a uniformidade e limitação ao nível da estimulação sensorial dos objetos de plástico” (Araújo, 2013, p.54). Assim, devem incluir-se objetos com uma ampla variedade de características apelativas aos sentidos, diferentes formas, pesos, texturas, cores, sabores, odores, sons, etc., mas sem esquecer os necessários cuidados de segurança e higiene, considerando a idade das crianças (Goldschmied & Jackson, 2000).

Um aspecto central desta prática pedagógica é a postura do adulto. O educador prepara o ambiente de forma cuidadosa, mantendo alguma distância para permitir a exploração autónoma, mas permanecendo presente e atento, garantindo segurança e apoio emocional. Este equilíbrio entre presença e não interferência direta fortalece a confiança, a autonomia e o vínculo afetivo, permitindo que a criança construa conhecimento ao seu ritmo, em linha com os princípios defendidos por Vygotsky (1998) sobre a mediação adulta no desenvolvimento e por Bruner (1986) acerca da aprendizagem pela descoberta.

O cesto dos tesouros não é, portanto, apenas um conjunto de objetos, mas uma ferramenta pedagógica estratégica, fundamentada na valorização da curiosidade inata da criança e na promoção do brincar sensorial e autónomo. Permite à criança explorar, comparar, combinar e experimentar os objetos de acordo com os seus interesses e necessidades, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social.

1.5. Bem-estar e desenvolvimento na primeira infância

O bem-estar e o desenvolvimento na primeira infância constituem pilares fundamentais para a aprendizagem e crescimento das crianças. Conforme as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), é essencial que o ambiente educativo promova relações afetivas estáveis, segurança emocional e física, e experiências de aprendizagem significativas, que respeitem o ritmo e os interesses de cada criança (Direção-Geral da Educação, 2024).

A primeira infância é marcada por intensos processos de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social, que estão estreitamente relacionados ao bem-estar da criança

(Vygotsky, 1998; Piaget, 1976). Nesse sentido, um ambiente educativo de qualidade deve permitir à criança explorar, descobrir e construir conhecimento de forma autónoma, através da oferta de experiências diversificadas e estimulantes, com o objectivo de fortalecer a sua autoestima, confiança e capacidade de tomada de decisão (Montessori, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004).

Neste contexto o papel do educador é central. Segundo as OPC, o adulto deve atuar como mediador das aprendizagens, promovendo interações adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Essa postura contribui diretamente para o bem-estar emocional, para a segurança afetiva e para o desenvolvimento de competências socioemocionais, reforçando ao mesmo tempo o papel ativo da criança na aprendizagem (Edwards, Gandini & Forman, 2015; Hohmann & Weikart, 2011).

Acredito que o bem-estar e o desenvolvimento integral na primeira infância não podem ser dissociados da valorização do brincar e da exploração livre, que permitem à criança experimentar, testar hipóteses, resolver problemas e construir autonomia (Kishimoto, 2010; Bruner, 1986). Assim serão mais enriquecedoras as práticas pedagógicas que privilegiam a observação atenta, o respeito pelo ritmo individual e a promoção de experiências significativas, uma vez que fortalecem não apenas o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também a curiosidade, a criatividade e o prazer em aprender.

O desenvolvimento na primeira infância, de acordo com a nossa análise, depende de uma abordagem holística, que integra afetividade, segurança, estímulo à aprendizagem e participação ativa da criança, reconhecendo-a como sujeito competente e protagonista do seu processo de desenvolvimento. Investir na qualidade das interações, na organização do espaço educativo e na reflexão contínua sobre a prática pedagógica é, portanto, fundamental para assegurar que cada criança possa crescer, aprender e experienciar o mundo com confiança e prazer.

Do ponto de vista teórico, o conceito de bem-estar emocional, tal como definido por Laevers, refere-se ao grau em que a criança se sente confortável, segura, autêntica e feliz no ambiente educativo, exibindo sinais de vitalidade e autoconfiança. Esse estado é essencial para o desenvolvimento global, já que crianças que experimentam altos níveis de bem-estar emocional demonstram maior abertura ao mundo, disponibilidade para aprender e relações mais positivas com os pares e adultos. Os indicadores incluem abertura, receptividade, autoestima, vitalidade, tranquilidade e alegria, e são avaliados numa escala de 1 a 5, conforme explicitado por Portugal e Laevers (2010).

Tabela 1 - Tabela de níveis de bem-estar (Almeida, 2016)

<i>Nível</i>	<i>Descrição</i>
<i>1. Muito baixo</i>	Normalmente, a criança apresenta sinais de tristeza constante, desconforto, choro, medo; evita o contato com o adulto; não demonstram autoconfiança; entre outros (Portugal & Laevers, 2010, p. 22).
<i>2. Baixo</i>	Demonstra ‘frequentemente sinais de desconforto emocional’, alternando sinais positivos com negativos. A autoestima e confiança são baixas (Ibidem).
<i>3. Médio/Neutro ou flutuante</i>	‘Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto, mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar’ (Idem, p. 23)
<i>4. Alto</i>	‘Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade’ (Ibidem).
<i>5. Muito alto</i>	‘Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças, ...’ (Ibidem).

Em paralelo, a implicação (ou envolvimento) é entendida como o nível de concentração, energia, criatividade e satisfação que a criança demonstra ao participar de uma atividade. De acordo com o modelo de Laevers, altos níveis de implicação estão associados ao chamado “deep-level learning”, ou seja, aprendizagens profundas e duradouras, que refletem motivações intrínsecas e uma verdadeira ligação à experiência educativa. Tal como o bem-estar, a implicação é avaliada com base em indicadores observáveis numa escala de 1 a 5.

Tabela 2 - Tabela de níveis de implicação (Almeida, 2016)

<i>Nível</i>	<i>Descrição</i>
1. Muito baixo – ausência de atividade	Usualmente, a criança não se envolve na atividade
2. Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida	Realiza, ocasionalmente, uma atividade, embora na maior parte do tempo não se mostre envolvida. A concentração é limitada.
3. Médio/Neutro ou flutuante – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade	A criança envolve-se na atividade, porém, raramente ou nunca há intensidade. “A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p. 29).
4. Alto – atividade com momentos intensos	A criança é ativa e verificam-se sinais claros de implicação.
5. Muito alto – atividade intensa e continuada	Verifica-se elevada implicação nas atividades. Há grande motivação, interesse, participação, concentração, criatividade, entre outros.

Na minha perspetiva, a utilização desta grelha permite captar de forma sensível as nuances do envolvimento e bem-estar das crianças, revelando como o brincar heurístico — fundamentado na exploração livre de materiais não estruturados, inspirada por Goldschmied e Jackson (2000) — contribui para experiências mais significativas, autênticas e centradas na criança. Este instrumento, para além de garantir critérios de rigor científico e ético, reforça o entendimento sobre o impacto das práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento emocional e cognitivo infantil. Considero, com base nesta fundamentação teórica e na minha experiência prática, que a observação sistemática, aliada a abordagens como o brincar heurístico, é fundamental para promover um ambiente educativo mais respeitador e potenciador do crescimento pleno da criança.

2. AMBIENTE EDUCATIVO

2.1. O Ambiente Educativo como Terceiro Educador

O Brincar Heurístico com recurso a materiais não estruturados depende de vários factores que garantam a sua eficácia. Assim, além da criança, do adulto e dos pares o ambiente surge como um “terceiro educador” (Malaguzzi, 1998) cuja função está diretamente ligada com a importância de um espaço cuidadosamente organizado, onde os materiais estejam dispostos de forma acessível e apelativa, incentivando a exploração, a experimentação e a descoberta. Malaguzzi (1984, citado por Gandini, 1999, pg. 157) afirma que “valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis (...) promover escolhas e atividade, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva”. Assim, o ambiente deve ser flexível, adaptando-se às necessidades e interesses das crianças, e promover a interação entre elas, bem como entre estas e os materiais.

Para Zabalza (1992, pg. 120), o espaço educativo caracteriza-se como “uma estrutura de oportunidades”, que poderá favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento social. Na mesma linha de pensamento, Kishimoto (2010, pg. 3), refere que a “organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. Assim, o ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança”.

A organização do ambiente educativo implica, assim, uma intencionalidade pedagógica que vai além da mera disposição física dos objetos. Requer uma reflexão contínua sobre a forma como o espaço pode ser estruturado para favorecer a aprendizagem autónoma, a cooperação e o respeito pela diversidade. Assim os educadores desempenham um papel fundamental na seleção e rotatividade dos materiais, garantindo que estes sejam adequados às diferentes faixas etárias, níveis de desenvolvimento e contextos socioculturais das crianças (Silva et al 2016)

2.2. Materiais Diversificados: Promover a Aprendizagem Integral

A disponibilização de materiais diversificados é essencial para responder à multiplicidade de interesses, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento presentes em cada grupo de crianças. Materiais como blocos de construção, jogos didáticos, livros, materiais de expressão plástica, instrumentos musicais, elementos naturais e tecnológicos, entre outros, permitem a criação de múltiplos contextos de exploração e expressão.

A variedade de recursos estimula diferentes áreas do desenvolvimento infantil. Por exemplo, os materiais manipuláveis promovem a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, enquanto os jogos simbólicos potenciam a imaginação, a linguagem e as competências sociais. Os materiais de exploração científica e matemática incentivam o raciocínio lógico, a curiosidade e o pensamento crítico. Por sua vez, os materiais artísticos e musicais favorecem a expressão emocional e a criatividade (Barbosa & Horn, 2008).

Esta abordagem valoriza a individualidade de cada criança e promove o respeito pela diferença, criando um ambiente inclusivo e acolhedor.

2.3. Acessibilidade dos Materiais: Potenciar a Autonomia e a Inclusão

Para que os materiais desempenhem efetivamente o seu papel no processo educativo, é fundamental que estejam ao alcance das crianças pelo que devem estar organizados de forma visível, ordenada e segura, permitindo que as crianças possam manipulá-los de forma autónoma. A “Criação de condições para a arrumação autónoma de materiais: introdução de estantes com prateleiras ao nível da altura das crianças, cestos de vime ou de materiais macios. É necessário retirar os materiais mantidos em cima dos armários, para que as crianças tenham sempre acesso visual.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.101) Esta prática promove o sentido de responsabilidade, a capacidade de tomada de decisão e a autorregulação, essencial para o desenvolvimento das crianças.

Deste modo o/a educador/a deve fazer “mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171). No entanto, Cardona (1992, pg. 13) esclarece que “só a partir de uma observação atenta do quotidiano da sua sala, o educador pode avaliar as suas práticas de trabalho e refletir sobre as alterações que necessita de realizar, tendo em conta os objetivos do seu projeto de trabalho”.

A organização do ambiente deve ter em conta as características individuais das crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais.

Segundo Mantoan (2003, pg. 31) “A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”. Assim sendo, a adaptação dos materiais e do espaço físico é crucial para garantir a participação de todos. A acessibilidade contribui para a equidade e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Os materiais devem ser de “diversos aspetos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; [devem] garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; [devem] atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não [devem] estimular a violência; [devem] incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais” (Kishimoto, 2010, p.2).

Além disso, a fácil acessibilidade dos materiais favorece a gestão do grupo e o planeamento das atividades, permitindo ao educador assumir um papel de facilitador e mediador da aprendizagem, em vez de controlador do processo. Esta mudança favorece aprendizagens mais autónomas, colaborativas e centradas na criança.

3. O PAPEL DO ADULTO

3.1. O Adulto como Mediador e Facilitador da Aprendizagem

O adulto desempenha um papel central enquanto mediador das interações entre as crianças e o ambiente. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre em contextos sociais, sendo o adulto responsável por criar situações de aprendizagem partilhada, onde as crianças podem explorar, questionar, experimentar e construir conhecimento de forma ativa. Neste sentido, o educador deve proporcionar desafios adequados, apoiar a resolução de problemas e estimular a curiosidade, promovendo a autonomia e a confiança das crianças.

A mediação do adulto implica também uma escuta atenta e sensível, valorizando as ideias, interesses e necessidades das crianças. O educador deve adaptar a sua intervenção ao contexto e ao grupo, ajustando o grau de apoio e orientação consoante as características individuais de cada criança. Esta postura responsiva é essencial para a construção de relações de confiança e para o desenvolvimento de competências socioemocionais (Barbosa & Horn, 2008).

O adulto “(...) não interfere, não brinca junto, não sugere e, preferencialmente, não conversa com as crianças durante a sessão. O ato explorador requer concentração e liberdade das crianças para que explorem livremente os elementos dispostos” (Fochi et al, 2016, p.45).

3.2. Organização do Espaço e Seleção de Materiais

A organização intencional do ambiente educativo é uma das principais responsabilidades do adulto. Cabe-lhe criar um espaço seguro, acolhedor e estimulante, onde as crianças se sintam motivadas a explorar e aprender. A disposição dos materiais deve ser pensada de forma a promover a autonomia, permitindo que as crianças acedam facilmente aos recursos e participem ativamente na organização do espaço (Silva et al 2016)

O adulto deve assegurar a diversidade e adequação dos materiais, tendo em conta os interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças com assegurando assim a criação de “(...) espaços estimulantes, responsivos, confortáveis e promotores de autonomia (...)” (Portugal, 2011, pg.58).

A rotatividade dos recursos, a introdução de novos materiais e a valorização de elementos naturais e culturais enriquecem o ambiente e potenciam aprendizagens significativas. Além disso, a participação das crianças na escolha e arrumação dos materiais favorece o sentido de pertença e responsabilidade.

Nesse sentido, o educador de infância deve planejar a organização do espaço e dos materiais com intencionalidade, uma vez que as opções tomadas nesse âmbito influenciam as ações e as experiências das crianças e refletem as concepções e valores subjacentes a sua prática pedagógica, isto é, revelam “(...) o papel que é atribuído a criança no seu próprio processo de desenvolvimento, as escolhas relativas a aprendizagem e aquilo que se pensa ser importante as crianças aprenderem” (Coelho, 2004, pg.116).

3.3. Observação, Documentação e Avaliação

A observação sistemática das interações das crianças com o ambiente e entre si é uma ferramenta fundamental para o educador. Através da observação, o adulto pode identificar interesses emergentes, necessidades específicas e possíveis obstáculos à aprendizagem, ajustando a sua intervenção e reorganizando o espaço sempre que necessário (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

A partir das observações sistemáticas realizadas ao longo das diferentes sessões, tornou-se possível identificar padrões de utilização do espaço e de interação das crianças com os materiais disponibilizados. Esta análise permitiu uma reorganização intencional do

ambiente educativo. Como resultado, verificou-se que as crianças passaram a interagir de forma mais autónoma, estruturada e significativa com os materiais apresentados.

A documentação pedagógica, inspirada na abordagem Reggio Emilia, é igualmente relevante, permitindo registar e refletir sobre os processos de aprendizagem das crianças. A partilha destes registos com as famílias e com a equipa educativa contribui para a construção de uma prática reflexiva e colaborativa, centrada na criança.

Todas as sessões foram sistematicamente documentadas através de notas de campo, registos fotográficos e gravações vídeo, de modo a assegurar uma base sólida para análises posteriores. Esta documentação permitiu recolher evidências detalhadas dos comportamentos, interações e estratégias utilizadas pelas crianças, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos processos observados e para a tomada de decisões fundamentadas relativamente à reorganização do espaço educativo.

A avaliação formativa, baseada na observação e documentação, orienta o planeamento das atividades e a tomada de decisões pedagógicas, garantindo que o ambiente educativo responde efetivamente às necessidades e potencialidades do grupo.

3.4. Implicações para a Prática Pedagógica

O papel do adulto na organização e dinamização do ambiente educativo exige uma postura ética, reflexiva e colaborativa. O educador deve investir na sua formação contínua, atualizar conhecimentos e partilhar experiências com outros profissionais, de modo a melhorar a qualidade das práticas pedagógicas. Segundo as Orientações Pedagógicas para Creche, é fundamental que o educador atue como mediador da aprendizagem, promovendo um ambiente seguro e estimulante que favoreça o desenvolvimento integral da criança (Direção-Geral da Educação, 2024).

A intencionalidade educativa manifesta-se na planificação, na observação e na avaliação, mas também na capacidade de escutar, respeitar e valorizar cada criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. De acordo com as OPC, o educador deve garantir

que as crianças têm tempo e espaço para desenvolver o brincar, proporcionando oportunidades para que sejam escutadas e valorizadas, exercendo a sua agência (Direção-Geral da Educação, 2024, pg. 40).

O adulto deve promover a participação, a autonomia e a inclusão, garantindo que todas as crianças têm acesso a experiências educativas ricas e diversificadas. As OPC enfatizam que a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos (Direção-Geral da Educação, 2024).

A organização do ambiente educativo, com especial atenção na diversidade e acessibilidade dos materiais, exige uma postura reflexiva e colaborativa por parte dos profissionais de educação. É fundamental que os educadores estejam atentos às necessidades e interesses das crianças, promovendo a rotatividade e atualização dos recursos, bem como a participação das crianças na organização e manutenção do espaço.

A observação sistemática das interações das crianças com o ambiente e entre si permite ajustar a oferta de materiais e reorganizar o espaço sempre que necessário, de modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem. A sinergia com as famílias e a comunidade local pode também enriquecer o ambiente educativo, através da partilha de materiais, saberes e experiências.

PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO

4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO ESTUDO

4.1. Caracterização da instituição

A creche situa-se na Freguesia de Santo António dos Olivais, a maior freguesia urbana da cidade de Coimbra e uma das mais povoadas de Portugal. Foi criada em 1863, e apresenta características quer urbanas quer rurais.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se dedica a apoiar famílias e crianças, promovendo o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social num ambiente que complementa a estrutura familiar. Esta IPSS tem capacidade para acolher até sessenta crianças e funciona num edifício de quatro andares possuindo acessos através de escadas e elevador.

No primeiro piso encontramos a secretaria, o gabinete de direção, cozinha/copa, sala de refeições, sala de amamentação/isolamento, depósito de roupas sujas e instalações sanitárias para deficientes.

As salas de atividades dos 2 anos (A e B), Sala de 1 ano (B e C) encontram-se no segundo piso, bem como, as instalações sanitárias para adultos e crianças.

O terceiro piso é constituído pelo berçário, copa para o berçário, sala de atividades de ano A (na qual foi realizado o estágio), instalações sanitárias, arrumo de catres e biblioteca.

Por fim, no quarto piso, encontramos a sala de refeições de funcionárias, uma sala com cacifos, duas instalações sanitárias, salas de arrumos e arrumos de produtos de higiene e limpeza.

O espaço exterior encontra-se dividido em três áreas distintas: a horta pedagógica (que inclui terra, árvores e materiais como pás, baldes, tachos, entre outros, proporcionando às crianças um ambiente diversificado para brincadeiras e aprendizagens) e dois recreios separados por uma cancela. Num dos lados, encontram-se um escorrega, molas de baloiço, trotinetes, triciclos, bolas, barcos e pneus. No outro lado, estão instalados um comboio, uma cabana e uma casinha. Os equipamentos móveis podem ser transferidos entre os dois espaços sempre que necessário. Ainda na área exterior encontra-se também uma zona de arrumos e uma zona de máquinas.

Existe ainda uma pequena varanda para os bebés do berçário e para a sala de 1 ano que conta com uma casinha e um tapete, normalmente são levados para lá brinquedos quando as crianças estão a usufruir do espaço.

Atualmente a creche conta com 6 educadoras e 8 auxiliares de ação educativa, além de 1 encarregada do sector (copa).

4.2. Caracterização do grupo

O grupo é composto inicialmente por 10 crianças: 3 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino com idades compreendidas entre os 11 e os 14 meses. Destas crianças, 4 frequentavam esta creche no ano letivo anterior (berçário) as restantes entraram para a valência de creche em setembro, e nunca haviam frequentado nenhuma instituição anteriormente.

A equipa que acompanha, com maior proximidade, as crianças da sala é constituída por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa (que esteve no berçário no ano letivo anterior), contando ainda com uma ajudante de ação educativa que apoia a sala em certos momentos da rotina.

Apesar de etariamente homogéneo (nasceram todos em 2023) este grupo é ao mesmo tempo um grupo heterogéneo (heterogeneidade natural) dada a diversidade de ritmos e necessidades, temperamentos, energias e níveis de desenvolvimento.

Esta diferença de ritmos espelha-se em diversos fatores como o desenvolvimento da linguagem - a maioria das crianças do grupo utiliza vocalizações para chamar a atenção, palra, presta atenção quando o seu nome é pronunciado e utiliza a linguagem gestual para realizar pedidos - havendo apenas uma criança já repete palavras com o intuito de comunicar sobretudo com os adultos. Mas também na socialização, uma vez que as crianças do grupo procuram o contacto visual quando falam com elas, algumas procuram o contacto direto com os adultos da sala e aceitam a companhia de outras crianças. A relação com os adultos baseia-se na empatia, na confiança e no respeito. Algumas crianças já procuram os adultos para receber mimos, enquanto outras ainda estão a

aproximar-se e a conhecê-los melhor. Constatamos que durante o acolhimento a maioria das crianças aceita bem a desvinculação aos pais.

Quanto à motricidade global, as crianças do grupo apresentam diferenças entre si. Todas as crianças são capazes de estar sentadas sem apoio, algumas gatinham, rastejam e rebolam, enquanto outras suportam o peso das pernas quando as seguram de pé e algumas adquiriram a marcha. Agarram, atiram e empurram objetos e trocam os brinquedos de uma mão para a outra.

4.3. Gestão do espaço e tempo na sala de 1 ano

Em relação à organização do espaço, a sala de atividades 1 ano A possui uma zona onde se encontra um grande tapete acolchoado onde são colocados diversos brinquedos à sua disposição. A sala comporta também um armário com caixas que contêm diversos brinquedos, de fácil alcance para as crianças, para que possam interagir sempre que desejarem, assim como alguns brinquedos com rodas que auxiliam na marcha e algumas espreguiçadeiras para que, caso seja necessário, algumas crianças possam descansar por um determinado período.

Numa das paredes da sala tem um espelho apetrechado de objetos dispostos ao longo de uma barra horizontal, permitindo às crianças observarem-se facilmente quando se encontram em pé ou mesmo sentadas. Na parede oposta encontra-se um placard para afixar os registos das crianças e um outro pequeno com informações da sala e do grupo, assim como uma mesa baixa onde as crianças se podem apoiar para ficar de pé.

Em creche, a distribuição do tempo possui características próprias: podem ocorrer em simultâneo várias atividades diferentes (tempo de explorar, descobrir e brincar enquanto decorrem atividades e ainda momentos de repouso e higiene...) tornando-se essencial a existência de um equilíbrio entre tempos coletivos e tempos de pequenos grupos (uma vez que tempos coletivos extensos não privilegiam as interações mais atentas e focadas, sendo penoso manter crianças sentadas por um longo período de tempo).

Através destas rotinas, as crianças aprendem: comportamentos positivos e sentido de responsabilidade em relação à higiene e segurança (ex. lavar as mãos antes de comer);

desenvolvem competências sociais e comunicacionais (ex. à chegada, saudar, à saída, dizer adeus; conversar à mesa; aprender a esperar e aguardar a sua vez). oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de confiança, curiosidade, competências sociais, autocontrolo, comunicação, etc.. Em grande parte, porque as rotinas se associam a um ingrediente chave para a aprendizagem e desenvolvimento: relações interpessoais positivas, frequentes e previsíveis.

A rotina adotada pelo grupo é:

7:30 – 9:00 – Chegada/acolhimento

Tempo de acolher, de dizer bom dia.

9:00 – 10:45 – Explorar, descobrir e brincar/proposta do adulto

Tempo de brincar com materiais e de descobrir coisas novas, de ouvir histórias, cantar canções, de ir ao exterior

10:45 – 12:00 – Higiene/almoço/higiene

Tempo para mudar as fraldas, ir ao bacio, lavar as mãos.

Tempo de socializar e de explorar novos sabores e texturas.

12:00 – 14:30 – Repouso

Tempo para descansar e recarregar energias

14:30 – 16:00 - Higiene/lanche

Tempo para mudar as fraldas, ir ao bacio, lavar as mãos.

Tempo de socializar e de explorar novos sabores e texturas.

16:00 – 17:30 - Explorar, descobrir e brincar/proposta do adulto

Tempo de brincar com materiais e de descobrir coisas novas, de ouvir histórias, cantar canções, de ir ao exterior

17:30 – 19:00 – Saída/Despedida

Tempo para conversar com a família sobre as coisas importantes do dia.

4.4. Definição da problemática de estudo

Durante as observações realizadas em contexto de creche, pudemos concluir que, apesar da variedade de estímulos disponíveis no ambiente, as crianças tendiam a ignorar muitos dos elementos presentes no espaço. Essa ausência de exploração resultava, muitas vezes, em interações superficiais e em momentos de brincadeira pouco diversificados, centrados em objetos de funções já definidas, sem exploração ou autonomia no desenvolvimento da criança, sendo dessa forma limitador.

Esta constatação levantou uma questão central: de que forma seria possível enriquecer o ambiente educativo e promover um envolvimento mais profundo e significativo por parte das crianças?

Assim colocamos como hipótese a introdução de materiais não estruturados no quotidiano do grupo, com o objetivo de perceber de que modo estes poderiam despertar maior interesse, favorecer a exploração autónoma e contribuir para o desenvolvimento global.

4.5. Desenho da intervenção

A utilização de materiais não estruturados no contexto educativo tem vindo a ser reconhecida como uma estratégia fundamental para potenciar o desenvolvimento global das crianças. Estes materiais, por não apresentarem uma função ou forma de utilização pré-definida, promovem a criatividade, a imaginação, a exploração sensorial e a autonomia, permitindo que cada criança atribua novos significados e usos aos objetos (Botas, 2008; Fochi, 2016). Os materiais não estruturados desafiam as crianças a criar, experimentar e resolver problemas, estimulando a sua curiosidade natural e o pensamento divergente em contraponto com os brinquedos estruturados, que pela sua natureza limitam o seu uso e desta forma o desenvolvimento infantil

Com o objetivo de investigar o impacto destes materiais no envolvimento e nas aprendizagens das crianças, foram desenvolvidas cinco sessões distintas, cada uma delas centrada na exploração de diferentes tipos destes materiais. Posteriormente, realizaram-

se três sessões adicionais, nas quais todos os materiais foram disponibilizados em simultâneo, à semelhança do conceito de “cesto dos tesouros”.

Deste modo, a implementação destas sessões procurou não só diversificar as experiências de aprendizagem, mas também criar oportunidades para observar de que forma os materiais não estruturados, apresentados individualmente e em conjunto, podem enriquecer o ambiente educativo e promover o envolvimento ativo das crianças.

Tabela 3 - Síntese das sessões

Sessões			Materiais	Breve descrição da sessão de exploração
I	13/11	15 min.	Tecido	Expor as bolas para as crianças explorarem, depois escondê-las entre os tecidos de forma a que encontrem e explorem transparências e texturas .
II	14/11	15 min.	Metal	Distribuir as placas e os utensílios de cozinha pelo tapete, deixá-los explorar sons e solidez dos objetos.
III	21/11	15 min.	Madeira	Colocar dentro de uma cesta de palha os materiais e deixá-los explorar peso, som, encaixes.
IV	27/11	15 min.	Cartão	Dispor os materiais pela sala e deixá-los explorar esconderijos, acoplagem, encaixes.
V	28/11	15 min.	Plástico	Colocar os materiais organizados no tapete e deixá-los explorar os sons dos materiais de dentro dos recipientes.
VI	29/11	20 min.	Tecido, Metal, Madeira, Cartão e Plástico	Colocar os materiais livremente dispostos no tapete e deixá-los explorar, som, texturas, encaixes,

				acoplagem, transparência e solidez do material.
VII	04/12	20 min.	Tecido, Metal, Madeira, Cartão e Plástico	Colocar os materiais livremente dispostos no tapete e deixá-los explorar, som, texturas, encaixes, acoplagem, transparência e solidez do material.
VIII	05/12	20 minutos	Tecido, Metal, Madeira, Cartão e Plástico	Colocar os materiais livremente dispostos no tapete e deixá-los explorar, som, texturas, encaixes, acoplagem, transparência e solidez do material.

4.6. Roteiro metodológico e ético

Ao longo deste trabalho optei por realizar um estudo de natureza qualitativa, por nos permitir compreender mais profundamente fenômenos educativos em contextos reais, através da interpretação e descrição das experiências dos participantes. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pg. 47), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Centra-se assim na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e vivências, o que nos dá uma interpretação mais rica e contextualizada da realidade estudada.

A escolha da metodologia qualitativa revelou-se particularmente adequada ao meu objeto de estudo, pois permitiu captar as perspectivas das crianças, valorizando as interações, processos e significados. Assim, a natureza qualitativa para além de fornecer dados mais próximos da realidade vivida, contribui também para a construção de conhecimento que respeita a complexidade e singularidade das práticas educativas.

Para a presente investigação recorri ao método de estudo de caso, pois este permite analisar de forma detalhada e aprofundada uma realidade educativa específica, oferecendo uma compreensão global do contexto e das dinâmicas que nele ocorrem. Segundo Yin (2005), o estudo de caso é particularmente útil quando se pretende investigar fenómenos contemporâneos em situações reais, possibilitando o recurso a múltiplas fontes de informação e permitindo evidenciar a complexidade das práticas e relações construídas no ambiente educativo em análise.

A técnica de recolha de dados utilizada nesta investigação foi a observação direta participante, uma vez que esta possibilita ao investigador estar presente no contexto natural onde os fenómenos ocorrem, participando nas interações e registando de forma sistemática os comportamentos e acontecimentos. Conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), este tipo de observação permite recolher dados ricos e contextualizados, possibilitando uma compreensão mais profunda das práticas educativas e das experiências das crianças, ao mesmo tempo que favorece a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes às suas ações.

Para documentar e analisar os diferentes fenómenos observados, recorri ao uso de registos fotográficos e videográficos, que se mostraram ferramentas valiosas ao possibilitarem uma compreensão mais aprofundada e reflexiva dos acontecimentos. Antes de realizar qualquer captação de imagens ou vídeos, foi solicitada e obtida autorização formal dos pais ou responsáveis das crianças participantes, assegurando o respeito à privacidade e ética na pesquisa (conforme apêndice 7).

De acordo com Flick (2009), a utilização de fotografias e vídeos em pesquisa qualitativa constitui uma importante fonte de dados visuais, permitindo ao pesquisador captar detalhes e dinâmicas que, muitas vezes, escapam à observação direta. Estes registos facilitam a análise de comportamentos e interações, além de possibilitarem uma revisão

posterior dos acontecimentos, contribuindo para uma reflexão mais rigorosa e sistemática.

Dessa forma, o uso desses instrumentos permitiu captar, analisar e refletir sobre situações complexas, favorecendo a observação detalhada dos comportamentos do grupo em estudo. Os registros visuais, aliados às notas de campo, contribuíram para a elaboração de um diário de bordo, que serviu de apoio no preenchimento das grelhas de observação e na sistematização dos dados coletados.

De forma a garantir a confidencialidade e o respeito pela individualidade de cada participante, optei por atribuir uma letra do alfabeto (de A a J) a cada criança, assegurando que, em todas as sessões observadas, a mesma letra corresponde sempre à mesma criança, independentemente de todas comparecerem ou não em cada sessão. Este procedimento pretende salvaguardar a identidade das crianças e, ao mesmo tempo, manter a consistência dos registos ao longo das sessões.

Para a monitorização e análise das observações, foram utilizadas as tabelas com os critérios propostos por Portugal e Laevers (2010), por se tratar de um instrumento validado e amplamente reconhecido na literatura científica, permitindo um acompanhamento objetivo dos indicadores de bem-estar emocional e implicação. O recurso a esta grelha revelou-se fundamental tanto na sistematização dos dados como na compreensão das dinâmicas emocionais e do envolvimento das crianças nas atividades de brincar heurístico.

As grelhas foram criadas ao analisar cada sessão, e no fim uma grelha com a média dos resultados de todas as sessões.

Ao longo do estudo, registei de forma regular e contínua alguns acontecimentos, descrições e interpretações observadas, no momento ou depois do acontecido; assim, este instrumento serviu sobretudo para registar as observações decorrentes do desenrolar da implementação do projeto.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que esta forma de recolha de dados inclui relatos escritos relacionados com aquilo que o investigador ouve, vê e experiência durante a recolha de dados. Tornou-se, portanto, fundamental um registo frequente destas notas para posterior reflexão.

A colaboração da educadora cooperante e de toda a equipa educativa constitui um aspeto central neste processo investigativo, assumindo particular relevância na forma como o percurso formativo se desenvolveu em contexto real. A articulação entre os diferentes profissionais não apenas favorece a qualidade das práticas educativas, como também potencia oportunidades de reflexão, partilha e aprendizagem essenciais à formação profissional do futuro educador. É neste sentido que se destaca a importância do trabalho em equipa e da co-responsabilização, enquanto pilares de um desenvolvimento profissional sustentado e consciente.

4.7. Análise de dados

No seguinte capítulo será apresentado as experiências desenvolvidas, analisado e discutido os resultados obtidos a partir das tabelas de observação mencionadas anteriormente.

Primeira sessão: Tecidos

Durante a sessão estiveram presentes seis crianças. (conforme apêndice 1) No início, o maior interesse foi direcionado para as bolas, que suscitaram curiosidade e motivaram diferentes formas de exploração, nomeadamente através do toque com as mãos, da colocação na boca e, em um dos casos, da utilização da bola para chutar. Posteriormente,

quando as bolas foram escondidas no tecido, observou-se um entusiasmo generalizado na tentativa de as encontrar. Inicialmente apenas uma criança demonstrou interesse pelo tecido; contudo, após algum tempo, verificou-se um aumento do número de crianças envolvidas na sua exploração.

O tecido foi manipulado de várias formas: através do toque com as mãos, da colocação na boca, em brincadeiras de “cucu” realizadas por duas crianças e, ainda, no enrolar do tecido em torno do corpo por uma das crianças. Importa referir que, nesta primeira sessão, todos os brinquedos estruturados foram retirados da sala e arrumados, tendo as crianças sido posicionadas no tapete para, em seguida, lhes serem apresentados os materiais não estruturados.

Observou-se também que uma das crianças revelou pouco ou nenhum interesse pelos materiais. Não houve iniciativa em tocar ou manipular os objetos, limitando-se a responder através do olhar quando a bola foi escondida mesmo à sua frente, após a pergunta “onde está a bola?”. A direção do olhar sugeriu que a criança sabia a localização do objeto, mas não se verificou qualquer tentativa de interação direta com o material.



Figura 1 - Sessão Tecidos



Figura 2 - Sessão Tecidos II

A seguir será representado através de uma tabela o nível geral de bem-estar e implicação, com base nos dados anteriores.

Tabela 4 - Registo de observação da sessão de tecidos

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
Nomes	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão
A			X	X							X	
B			X	X							X	
C			X	X						X		
D			X				X					
E			X				X					
F			X				X					
G						X						X
H						X						X
I						X						X
J						X						X

Segunda sessão: Metal.

Durante a sessão estiveram presentes seis crianças, diferentes das observadas na sessão anterior (conforme apêndice 2). Todas demonstraram muito entusiasmo, exceto uma. Os materiais foram explorados de diversas formas, incluindo o bater de objetos uns contra os outros, e as crianças envolveram-se em brincadeiras de fazer comida e de comer. Quase todas permaneceram ativamente envolvidas ao longo de toda a sessão, mostrando grande entusiasmo.

Observou-se que um dos meninos que, na sessão anterior, havia apresentado menor envolvimento, desta vez mostrou grande interesse ao perceber que os materiais permitiam a produção de sons, demonstrando elevada empolgação. Nesta sessão, foi respeitada a agência das crianças, pelo que os materiais estruturados com os quais estavam a brincar não foram retirados, sendo apenas arrumados quando elas próprias demonstraram interesse nos materiais de metal e largaram os objetos com que estavam a interagir.

A criança que não se envolveu com os novos materiais permaneceu a brincar com um carro disponível na sala, mantendo-se ocupada de forma independente.



Figura 3 - Sessão metal



Figura 4 - Sessão metal II

A seguir será representado através de uma tabela o nível geral de bem-estar e implicação, com base nos dados anteriores.

Tabela 5 - Registo de observação da sessão de metal

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
Nomes	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão
A				X	X					X		
B					X						X	
C						X						X
D					X						X	
E						X						X
F	X							X				
G					X						X	
H					X						X	
I						X						X
J						X						X

Terceira sessão: Madeira.

Durante a sessão estiveram presentes sete crianças. (conforme apêndice 3) Observou-se que um dos meninos manteve, como nas sessões anteriores, um padrão persistente de brincadeira a fingir que estava a comer, explorando todos os materiais de diferentes formas, mas continuando a demonstrar preferência por este tipo de interação.

As crianças exploraram os materiais de variadas maneiras: bateram objetos uns contra os outros para produzir som, colocaram-nos na boca, manipularam as molas ao tentar pegar os paus de gelado e esfregaram colheres de madeira na cabeça. Observou-se que grande parte do material foi explorada com o corpo inteiro, não se limitando apenas às mãos ou à boca; as crianças deitaram-se sobre os objetos, passaram-nos na cabeça e sentiram-nos com o corpo por iniciativa própria.

Apenas um dos meninos se envolveu parcialmente, enquanto os restantes participaram do início ao fim da sessão com entusiasmo consistente. No início da sessão, uma das meninas encontrava-se a dormir, mas ao acordar, durante a sessão, agarrou imediatamente os paus coloridos, sem perceber totalmente o seu propósito, explorando-os de forma curiosa e entusiasmada.



Figura 5 - Sessão Madeira



Figura 6 - Sessão Madeira II

A seguir será representado através de uma tabela o nível geral de bem-estar e implicação, com base nos dados anteriores.

Tabela 6 - Registo de observação da sessão de madeira

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão
A					X						X	
B					X						X	
C						X						X
D				X	X					X		
E						X						X
F						X						X
G					X						X	
H					X						X	
I					X						X	
J					X						X	

Quarta sessão: Cartão.

Durante a sessão estiveram presentes sete crianças. (conforme apêndice 4) Esta sessão decorreu na parte da tarde, após o lanche, pelo que, ao chegarem à sala, o material já se encontrava organizado, provocando grande entusiasmo nas crianças. Observou-se que uma das crianças que não se havia envolvido nas sessões anteriores passou a demonstrar interesse ao observar o material.

A exploração dos cartões envolveu o corpo inteiro das crianças, que entraram em todas as caixas de diferentes formas, subiram sobre elas, desmontaram uma das caixas e, ao perceberem que se tinha formado um “buraco”, começaram a passar pelo espaço criado, para além das explorações realizadas com as mãos e a boca. Os rolos de cartão foram utilizados para produzir sons ao serem batidos uns contra os outros e contra as caixas, tendo as crianças ainda descoberto que era possível encaixar um rolo dentro do outro.

Foi observado também que uma das crianças abriu a caixa do ovo, colocou um objeto no seu interior e fechou a caixa, demonstrando surpresa ao verificar que o objeto “desaparecera”. Ao abrir novamente a caixa e constatar o retorno do objeto, expressou entusiasmo e explorou a funcionalidade de abrir e fechar a caixa, andando pela sala a colocar diferentes materiais no interior da caixa dos ovos.

Todas as crianças se envolveram do início ao fim da sessão, com exceção de uma, que não interagiu diretamente com o material, mas demonstrou interesse ao observar as atividades dos colegas.



Figura 7 - Sessão Cartão



Figura 8 - Sessão Cartão II

A seguir será representado através de uma tabela o nível geral de bem-estar e implicação, com base nos dados anteriores.

Tabela 7 - Registo de observação da sessão de cartão

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
Nomes	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão
A					X						X	
B					X						X	
C						X						X
D				X	X					X		
E						X						X
F			X				X					X
G					X						X	
H					X						X	
I						X						X
J					X						X	

Quinta sessão: Plástico.

Durante a sessão estiveram presentes seis crianças. (conforme apêndice 5) Esta foi a sessão que mais despertou entusiasmo, pois, antes mesmo de os materiais serem colocados no chão, a simples ação de pegar na sacola onde eram transportados gerou grande curiosidade, levando todas as crianças a aproximarem-se para descobrir o seu conteúdo.

Ao colocar os materiais no chão, as crianças agarraram-nos imediatamente e iniciaram a exploração com as mãos e a boca. Mostraram particular interesse pelos potes contendo diferentes materiais que produziam sons ao serem movimentados, pegando em um ou dois de cada vez e experimentando repetidamente os sons produzidos. Observou-se que uma das crianças segurava dois potes simultaneamente, um com feijão e outro com lentilha; inicialmente chacoalhou-os ao mesmo tempo, mas, posteriormente, passou a movimentá-los separadamente, aproximando um deles do ouvido, sugerindo uma

perceção de que os sons eram diferentes, embora sem compreensão detalhada do motivo.

Outra criança explorou dois funis, primeiro colocando-os na boca e depois batendo-os entre si, produzindo sons. A descoberta gerou grande excitação, expressa através de gritos de euforia e movimentos rápidos enquanto deitava-se no chão a bater os funis. Uma prática recorrente entre as crianças foi empilhar recipientes de formatos semelhantes, embora um dos meninos tenha experimentado encaixar materiais de diferentes formatos do maior para o menor, repetindo tentativas até atingir o resultado desejado e demonstrando satisfação com a descoberta.

Todas as crianças permaneceram envolvidas do início ao fim da sessão, mantendo o entusiasmo inicial.



Figura 9 - Sessão Plástico



Figura 10 - Sessão Plástico II

A seguir será representado através de uma tabela o nível geral de bem-estar e implicação, com base nos dados anteriores.

Tabela 8 - Registo de observação da sessão de plástico

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
Nomes	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão
A				X						X		
B					X						X	
C					X						X	
D						X						X
E						X						X
F				X						X		
G						X						X
H				X						X		
I						X						X
J					X						X	

Sexta sessão: Todos os materiais.

As crianças estiveram consistentemente envolvidas e curiosas ao longo de todas as sessões, cumprindo os objetivos inicialmente planeados e, em diversos momentos, ultrapassando-os através de explorações adicionais que não haviam sido antecipadas. Todas participaram em pelo menos uma sessão. (conforme apêndice 6)

Observou-se que uma das crianças, nas sessões em que esteve presente, não se envolveu diretamente, mas apresentou evolução ao longo do tempo. No início, não demonstrava interesse em aproximar-se do material nem em observá-lo à distância; contudo, com o decorrer das sessões, passou a observar de perto e, nas últimas sessões, chegou a explorar o material de forma independente, mesmo sem a intervenção direta do adulto.

A maioria das crianças procurou emitir sons com os materiais, mostrando maior entusiasmo nas sessões em que os objetos permitiam a produção de sons. Um dos meninos esteve presente em todas as sessões, explorando os materiais de diferentes formas, mas mantendo consistência na sua brincadeira de faz de conta, fingindo comer, utilizando sempre dois objetos: um como recipiente e outro como talher.

Durante a primeira sessão, ao guardar os brinquedos, verificou-se que o tempo das crianças não estava a ser respeitado, pois foram obrigadas a interromper a brincadeira para atender à ação do adulto. Nas sessões subsequentes, este procedimento foi ajustado, e os brinquedos apenas foram guardados quando as crianças já não estavam a interagir com eles.



Figura 11 – Sessão com todos os materiais



Figura 12 - Sessão com todos os materiais II



Figura 13 - Sessão com todos os materiais III



Figura 14 - Sessão com todos os materiais IV



Figura 15 - Sessão com todos os materiais V



Figura 16 -Sessão com todos os materiais VI

A seguir será representado através de uma tabela o nível geral de bem-estar e implicação, com base nos dados anteriores.

Tabela 9 - Registo de observação da primeira sessão com todos os materiais

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
Nomes	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão
A					X						X	
B						X					X	
C					X						X	
D					X						X	
E					X						X	
F						X						X
G						X						X
H					X						X	
I					X						X	
J					X						X	

Tabela 10 - Registo de observação da segunda sessão com todos os materiais

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
Nomes	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão
A					X					X		
B						X						X
C					X						X	
D					X						X	
E					X					X		
F						X						X
G					X						X	
H					X						X	
I						X						X
J						X						X

Tabela 11 - Registo de observação da terceira sessão com todos os materiais

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação					
Nomes	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão	1	2	3	4	5	Não esteve na sessão
A					X						X	
B					X						X	
C					X						X	
D					X						X	
E					X						X	
F				X						X		
G					X						X	
H					X						X	
I					X						X	
J					X						X	

Após a análise detalhada de todas as sessões individuais, elaborei uma grelha síntese contendo os resultados que considerei representativos do conjunto das sessões. Na construção desta grelha, levei cuidadosamente em consideração não apenas os dados extraídos dos relatos das sessões, mas também as notas de campo e as filmagens realizadas ao longo de todo o processo. Essas fontes complementares permitiram uma apreciação mais aprofundada das dinâmicas observadas, enriquecendo a compreensão dos acontecimentos, das interações e do ambiente em que decorreram as atividades.

Além disso, atribuí especial atenção ao bem-estar das crianças e ao seu nível de envolvimento durante as sessões, pois considero esses aspetos fundamentais para a avaliação e interpretação dos resultados. A observação do envolvimento ativo, da participação espontânea e dos sinais de conforto ou desconforto manifestados pelas

crianças constituiu um critério central na análise. Assim, a grelha final não se limitou a uma simples compilação de dados objetivos, mas incorporou uma dimensão qualitativa que valoriza o contexto relacional e emocional do grupo.

Dessa forma, o resultado apresentado reflete não só as tendências e padrões identificados, mas também a preocupação ética em garantir o respeito e o bem-estar integral das crianças participantes, assegurando que suas experiências foram devidamente consideradas e valorizadas ao longo de todo o processo analítico.

Tabela 12 - Grelha síntese

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação				
Nomes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A					X				X	
B					X					X
C					X					X
D					X					X
E					X					X
F				X					X	
G					X					X
H					X					X
I					X					X
J					X					X

No decurso das sessões, foi possível identificar que apenas uma criança, nas fases iniciais do trabalho, manifestava menor interesse pelas atividades propostas. Nas primeiras sessões, esta criança revelava dificuldade em participar—por vezes abstendo-se totalmente, ou, quando participava, mantendo-se envolvida apenas durante curtos períodos, o que se traduzia num tempo de concentração reduzido. Todavia, à medida que as sessões decorriam e que a criança se ia familiarizando com os materiais, bem como ao observar os colegas em processos ativos de exploração e brincadeira, foi gradualmente demonstrando um maior interesse e envolvimento. Este progresso tornou-se

particularmente evidente nas sessões finais, em que a criança já exibiu um notório entusiasmo e curiosidade relativamente aos materiais disponibilizados.

Após a conclusão de todas as sessões, optou-se por manter disponíveis na sala tanto os materiais estruturados, como os não estruturados, permitindo um acesso livre e simultâneo a ambas as tipologias. Constatou-se, de imediato, uma preferência generalizada, por parte do grupo, pelos materiais não estruturados, sendo estes espontaneamente escolhidos para brincar e explorar. Em resposta a esta evidência empírica, foi reorganizado o espaço, passando a sala a dispor unicamente de materiais não estruturados, que se revelaram de efetivo interesse das crianças.



Figura 17 - Organização antes das sessões



Figura 18 - Organização depois das sessões

Importa salientar que comportamentos típicos das fases iniciais, como deitar os brinquedos no chão sem intenção de brincadeira, deixaram de se verificar. Progressivamente, as crianças começaram a manipular os materiais de forma intencional, retirando-os das caixas para brincar e interagir entre si. Este desenvolvimento está em consonância com a literatura pedagógica, que enfatiza o valor dos materiais não estruturados e do ambiente físico promotor de experiências lúdicas, criatividade e autonomia (Fraser, 2012). A evolução do envolvimento tanto desta criança específica como do grupo, de forma alargada, evidencia a relevância de ambientes educativos flexíveis, responsivos aos interesses das crianças, e a importância de uma oferta de materiais diversificada e aberta, em linha com os princípios da abordagem Reggio Emilia, potenciando vivências significativas e o bem-estar infantil.

5. CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, cujo cerne ressoou no brincar heurístico e na exploração livre de materiais não estruturados, foi possível responder de modo reflexivo e fundamentado à questão de partida que motivou o percurso investigativo. As sessões realizadas confirmaram que as crianças apresentam efetivo interesse por materiais alternativos e experimentam com eles de maneira livre, autónoma e prolongada, revelando potencialidades únicas, criatividade e protagonismo no brincar.

A exploração de materiais não estruturados, conforme salientam Goldschmied e Jackson (2006, pg. 147), “propõe oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos”. Os materiais, inicialmente criados para outros fins, passam a ganhar novas funções no contexto educativo, proporcionando desafios sensoriais, cognitivos, emocionais e sociais. O amplo repertório de possibilidades – empilhar, rolar, classificar, descobrir texturas, testar equilíbrio, entre outros – contribui para o desenvolvimento integral da criança, estimulando sua concentração, imaginação, criatividade e habilidades motoras.

Nesse processo, a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de construir sentido, elaborar estratégias investigativas e atribuir novos significados aos objetos. Conforme Piaget (1970), o conhecimento emerge da interação e manipulação, da assimilação dos objetos aos esquemas de ação, sendo o brincar heurístico um potente laboratório em que as crianças atuam como pequenas cientistas, testando hipóteses, reinventando e criando novas soluções.

O papel do adulto, sob essa perspectiva, desloca-se para a organização intencional do ambiente, a seleção diversificada e atraente dos materiais, e a observação sensível dos movimentos infantis. Trata-se de assumir uma postura de mediação respeitosa, onde a iniciativa, autonomia e protagonismo das crianças são priorizados, e o educador serve mais como um mentor, provocador e garantidor de segurança, permitindo que a experiência se desenvolva segundo os interesses e necessidades expressas pelos próprios sujeitos.

As sessões de brincar heurístico evidenciaram, por meio de registros fotográficos, diários de campo e observações, momentos de intensa pesquisa, elaboração de perguntas e resolução de desafios pelas crianças, que se mostraram capazes de construir narrativas lúdicas cheias de significado, favorecer interações entre pares, experimentar técnicas artísticas e matemáticas, desenvolver noções espaciais e corporais, além de adquirir confiança e senso de pertença no grupo.

Neste percurso, destaco, com respaldo das autoras Goldschmied e Jackson (2006, pg. 151-152), que “a partir da massa de objetos disponíveis, elas selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação”. O envolvimento observável das crianças, sua capacidade de permanecerem focadas por longos períodos, bem como a emergência de novas formas

de brincar e aprender, confirmam o valor da abordagem heurística para a educação infantil.

O diálogo constante com a literatura especializada, os autores de referência, e a análise dos dados empíricos permitiram compreender que a disponibilização de materiais não estruturados amplia não apenas as oportunidades de exploração criativa, mas também potencializa formas de aprendizagem significativa e participativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este capítulo de forma realizada e satisfeita por ter proporcionado às crianças experiências que favoreceram sua autonomia, curiosidade, criatividade e desenvolvimento integral, reafirmando a importância do brincar heurístico como prática pedagógica que valoriza o protagonismo infantil, respeita o tempo da criança e enriquece o currículo educativo. Minha trajetória enquanto pesquisadora e educadora foi profundamente marcada por esta vivência, sendo possível afirmar que a questão inicial foi respondida, não só teoricamente, mas, sobretudo, pela prática observada e consolidada durante as sessões, ilustrando que “brincar e explorar materiais não estruturados potencializa o desenvolvimento e aprendizagem da criança”

Chegada a esta etapa do meu percurso acadêmico, sinto que este trabalho não representa apenas uma investigação científica, mas também um processo de crescimento pessoal e profissional. Ao longo da sua elaboração pude confirmar algo que já vinha a aprender durante o mestrado: a importância da comunicação dentro das equipes educativas. Percebi que quando existe sintonia, abertura ao diálogo e respeito mútuo, as tarefas tornam-se mais leves e os resultados aparecem de forma mais natural. Em contrapartida, quando a comunicação falha, até os processos mais simples se transformam em obstáculos. Esta consciência reforçou em mim a ideia de que ser educadora não é um ato isolado, mas sim um trabalho partilhado, que se constrói com base em relações sólidas e colaborativas.

Desde a licenciatura que o contexto de creche me desperta uma curiosidade e um encanto muito particulares. Sempre senti que havia ali algo de especial, mas foi apenas no mestrado, ao ter a oportunidade de realizar o estágio nesse ambiente, que essa intuição ganhou força e se transformou em convicção. Trabalhar diretamente com bebês e crianças tão pequenas não só confirmou o meu interesse, como me deu a certeza de que é neste espaço que quero construir a minha identidade profissional. Longe da visão redutora de que na creche “apenas se cuida de bebês”, percebi que se trata de um ambiente rico em aprendizagens, onde cada gesto conta, onde a comunicação ultrapassa a linguagem verbal e onde se aprende a ouvir com o coração.

É precisamente nesse ponto que encontro um dos aspetos mais marcantes desta experiência: a capacidade de reconhecer que até os mais pequenos, aqueles que ainda não falam, já comunicam intensamente e nos ensinam diariamente. Aprendi a valorizar as expressões, os olhares, os movimentos e os silêncios, e a compreender que a escuta atenta vai muito além da audição. Cuidar e educar em creche, para mim, significa dar o melhor de mim para apoiar o desenvolvimento integral de seres humanos que, apesar da sua pequenez, já carregam uma imensa capacidade de aprender e de ensinar.

Não posso deixar de referir uma reflexão crítica que me acompanhou durante todo o estágio: a forma como a sociedade ainda tende a desvalorizar o trabalho em creche. É frequente ouvir a ideia de que este contexto se limita ao cuidado físico ou à vigilância, desconsiderando a sua dimensão educativa. No entanto, a literatura científica e a própria experiência prática demonstram que os primeiros anos de vida são determinantes para o futuro de qualquer criança. Por isso, acredito que valorizar a creche é valorizar a infância e, em última instância, a construção de uma sociedade mais consciente e humana.

Concluo este percurso com a certeza de que a minha identidade profissional se molda, em grande parte, pelas experiências vividas neste contexto. As aprendizagens que levo — sobre comunicação, trabalho em equipa, escuta sensível e valorização da infância — são pilares que pretendo continuar a desenvolver ao longo da minha carreira. Ao mesmo tempo, reconheço que este caminho está apenas a começar e que novos desafios se irão colocar, exigindo reflexão contínua e disponibilidade para aprender sempre mais.

Por fim, não poderia terminar sem expressar a minha gratidão: às crianças, que me ensinaram a olhar o mundo com novos olhos; às famílias, que confiaram no meu trabalho; e às equipas educativas, que me acolheram e partilharam comigo os seus saberes. Este percurso confirmou em mim que ser educadora de infância, em particular no contexto de creche, não é apenas uma profissão, mas uma escolha de vida, que me compromete com a infância e com a construção de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Eds.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.

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

Botas, D. O. S. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática do 1.o ciclo* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1235>

Brougère, G. (2002). *Brinquedo e cultura*. Cortez.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-140.

Cardoso, M. G. S. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: Ludicidade e aprendizagem* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19748>

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadores* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/47865>

Cordazzo, S. T. D. & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e as suas implicações nos

processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1).

Crespo, T. P. N. (2016). *A importância do Brincar para o desenvolvimento da criança*.

[Relatório Final: Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação].
Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.

<http://hdl.handle.net/10400.26/19042>

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2015). *As Cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Penso.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Artmed.

Fochi, P. S. (2013). *“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<http://hdl.handle.net/10183/70616>

Fochi, P. S. (2016). *O brincar heurístico na creche*. Observatório da Cultura Infantil.

Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect.

In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *The second international handbook of science education* (pp. 1191–1239). Springer.

Frost, J. & Talbot, J. (1989). *Magical playscapes*. <https://doi.org/10.31542/j.muse.185>

Gandini, & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança*. Penso.

Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard University Press.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Ediciones Morata.

Goldschmied, E. & Jackson, S. (2004). *People under three: Young children in day care* (2ª ed.). Routledge.

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

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M. G. S. & Barbosa, M. C. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed.

Hughes, A. (2016). *Developing play for the under 3s: The treasure basket and heuristic play* (3ª ed.). Routledge.

Kirkorian, H. L., Wartella, E. A. & Anderson, D. R. (2008). *Media and young children's learning*. The Future of Children.

Kishimoto, T. M. (2010, Novembro). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. [Paper presentation]. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais.
<https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>

Mantoan, M. T. E. (2003). *O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. (2024). *Orientações*

pedagógicas para creche. Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf

Meirelles, D. S. (2016). *Brincar heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade*. [Trabalho de conclusão de curso de especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/152904>

Montessori, M. (2007). *The discovery of the child*. Ballantine Books.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em Creche: A perspectiva da Associação Criança*. Porto.

Oliveira, K. R. S., Braz, F. S., Salomão, N. M. R., & Melo, C. R. F. (2015). O brincar nos primeiros três anos de vida: um estudo em contexto de creche. *Psicologia em Revista*. 21(1), 15-36.

Organização das Nações Unidas. (1959). Declaração dos direitos da criança: Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.o 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). *The development of play during childhood: Forms and possible functions*. Cambridge University Press.

Piaget, J. (1967). *A Construção Do Real*. Zahar.

Piaget, J. (1970). *A psicologia da criança*. Bertrand Brasil.

Piaget, J. (1976). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e*

representação. LTC.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto.

Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Porto.

Post, J. & Mary, H. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Przylinski, S. (2017).. Brinquedos não estruturados no desenvolvimento infantil. Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta.

Rosa, D. (2018). *O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância*.

[Relatório do projeto de investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal].

Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.

<http://hdl.handle.net/10400.26/20042>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Silva, M., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmento & R. M. F. Ferreira (Eds.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39–56). Porto.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Yin, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. ASA.

APÊNDICES

Apêndice 1

Data: 13 de Novembro

“Bolinhas escondidas”

Grupo de materiais: Tecido

Materiais escolhidos:

- Tecidos de diferentes tamanhos, cores e formas;
- Bolas de diferentes tecidos

Como:

Mostrar para as crianças as bolas e deixá-las explorar, depois esconder as bolas no meio dos tecidos de forma que encontrem e explorem os demais tecidos.

Intencionalidade:

Exploração tátil

Percepção tátil é a capacidade do ser humano perceber através da pele as características de um objeto (forma, tamanho e textura).

Da mesma forma, é possível afirmar que por meio dessa exploração do ambiente com o uso das mãos e do consequente aumento de informações recebidas pelo sistema nervoso, ocorrerá uma importante estimulação cognitiva e o desenvolvimento do cérebro.

De acordo com Montessori (1966), as mãos são como constituintes de uma “porta de entrada” para informações para o cérebro da criança, para o seu desenvolvimento natural, sendo que por sua vez o educador deverá ser o principal recurso.

Apêndice 2

Data: 14 de Novembro

“Sons da cozinha”

Grupo de materiais: Metal

Materiais escolhidos:

- Painelas de diferentes tamanhos, cores e formas;
- Utensílios de cozinha.

Como:

Distribuir as painelas e os utensílios de cozinha pelo tapete, deixar explorar.

Intencionalidade:

Descoberta de diferentes sons, exploração sonora.

Gardner (2002) define que a inteligência musical é a primeira inteligência humana demonstrada na vida social, pois todas as crianças, inclusive as com algum problema no desenvolvimento auditivo, ao saírem do útero materno descobrem o mundo por meio de ruídos e sons do ambiente em que vivem a partir das vozes da mãe e demais familiares.

“A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.” (BRASIL, 1998b, p. 45)

Apêndice 3

Data: 21 de Novembro

Grupo de materiais: Madeira

Materiais escolhidos:

- Paus de gelado coloridos;
- Molas de madeira coloridas;
- Colheres de pau;
- Argolas de madeira.

Como:

Colocar dentro de uma cesta de palha os materiais e deixá-los explorar.

Intencionalidade:

Motricidade.

A motricidade é “um conjunto das características psicofísicas associadas à capacidade de movimento no ser humano” (Porto Editora, 2022).

A motricidade fina envolve o uso refinado das mãos e dedos para realizar movimentos precisos e controlados. Inclui a coordenação viso-manual, ou seja, a integração entre a visão e a ação motora das mãos, além disso a motricidade fina, competência essencial que abrange a coordenação dos músculos pequenos, para realizar tarefas de precisão e minúcia, reveste-se de um papel fundamental.

Para Haywood & Getchell (2004) “Desenvolvimento motor é o processo sequencial e contínuo, relacionado à idade, pelo qual o comportamento motor se modifica.” (2004, p. 19)

Apêndice 4

Data: 27 de Novembro

Grupo de materiais: Cartão

Materiais escolhidos:

- Caixas de cartão de diferentes formatos;
- Caixa dos ovos;
- Rolos de cartão de diferentes tamanhos.

Como:

Espalhar os materiais pela sala.

Intencionalidade:

Múltiplas intencionalidades, entre elas, empilhar, encaixar, e explorar livremente de forma a desenvolver a imaginação.

Segundo Eliomara Rodrigues das Neves, pedagoga com especialização em psicopedagogia, neuropedagogia e psicanálise no âmbito escolar, e doutora em psicanálise clínica, “brincar é uma fonte de organizar o pensamento, mas também é alimentar a alma de alegria. A criança não brinca para aprender, brinca com a pura intenção de brincar. A aprendizagem está no olhar do adulto.” Vygotsky, defende que a criança brinca para compreender o mundo do adulto.

Ao brincar com as caixas de cartão, se a criança tentar empilhar ou até encaixa-las, está a desenvolver diretamente a matemática, segundo Braumann, “Aprender matemática não é simplesmente compreender a matemática já feita, mais ser capaz de fazer investigações de natureza matemática. Só assim se pode verdadeiramente perceber o que é a matemática e a sua utilidade na compreensão do mundo e na investigação do mundo.”

Apêndice 5

Data: 28 de novembro

Grupo de materiais: Plástico

Materiais escolhidos:

- Embalagens de plástico com diferentes materiais dentro;
- Taças de diferentes tamanhos e formatos;
- Bobines de impressão 3D.

Como:

Colocar os materiais organizados no tapete.

Intencionalidade:

Dentro das embalagens de plástico encontravam-se diferentes materiais, algumas com arroz, outras com feijão, outras com ervilhas, e outros grãos. Para que as crianças pudessem perceber a diferença de sons e de peso entre eles.

As taças podem proporcionar momentos de encaixar umas nas outras ou as embalagens nas taças.

Apêndice 6

Data: 29 de novembro e 04 e 05 de dezembro

Grupo de materiais: Tecido, metal, madeira, cartão e plástico

Materiais escolhidos:

Todos anteriormente utilizados

Como:

Colocar os materiais “misturados” no tapete.

Intencionalidade:

A intencionalidade da sessão é destacar que o brincar heurístico envolve a exploração livre e autônoma de materiais não estruturados, estimulando as crianças a descobrirem e inventarem por si mesmas, sem intervenção direta dos adultos.

Apêndice 7

Termo de consentimento informado



Pedido de Autorização

Termo de Consentimento Informado

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Bianca Garcia Matsuda, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra, vim solicitar, autorização para a recolha de registos, áudio e vídeo, durante a realização das atividades e, para colocar no meu dossier de estágio e relatório final.

É de ressaltar que toda a informação recolhida merecerá respeito pela privacidade e pela confidencialidade dos dados, assegurando valores ético-deontológicos. Os registos de vídeo e áudio serão para uso exclusivo na investigação, só disponíveis para mim e para o meu orientador, e usados exclusivamente para fins académicos.

Desde já agradeço, antecipadamente, a sua compreensão e colaboração.

Coimbra, 02 de Outubro de 2024.

Assinatura da aluna estagiária

Eu, _____, na
qualidade de Pai/Mãe/Encarregado/a de Educação, autorizo / não autorizo (riscar o que não
interessa) que o/a meu/minha educando/a _____; participe no estudo
aqui apresentado e, consequentemente, a recolha de registo áudio e vídeo exclusivamente para os
fins indicados.
_____, de _____ de 2024.

Assinatura Pai/Mãe/Encarregado/a de Educação

