

Brincar heurístico: uma forma de aprender e de descobrir o mundo

Relatório Final de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Filipa Dionísio Bengala
Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Portalegre, dezembro, 2021

Brincar heurístico: uma forma de aprender e de descobrir o mundo

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão, professora coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Ana Filipa Dionísio Bengala

Portalegre, dezembro, 2021

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Luísa Maria Serrano de Carvalho

Arguente: Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

“Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola

E eu disser que brinquei

Não me entendam mal

Porque a brincar, estou a aprender

A aprender a trabalhar com prazer e eficiência

Estou a preparar-me para o futuro

Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.”

Anita Wadley

Agradecimentos

Chegou ao fim o culminar de um ciclo, que me fez crescer muito a nível pessoal e profissional. É o concretizar de um sonho que sempre me acompanhou, o sonho de ser Educadora de Infância, por ser a profissão que me faz sentir realmente realizada e por acreditar que não há nada melhor do que saber que tenho a oportunidade de contribuir para a “sociedade do amanhã”. Chegou também a hora de expressar o meu total agradecimento a todas as pessoas que caminharam a meu lado e me motivaram a concretizar este sonho.

Começo por agradecer **à minha família**, por todas as palavras de incentivo, por todo o carinho, apoio e amizade. Tenho muita sorte em vos ter na minha vida!

Um agradecimento muito particular e sincero **aos meus pais**, por terem feito os possíveis e os impossíveis para me ajudar a concretizar este sonho. Ampararam-me sempre e nunca me deixaram baixar os braços, incentivando-me a abraçar os obstáculos com coragem e determinação. Obrigada por toda a paciência, por todas as palavras de incentivo, por todo o apoio e por toda a educação e valores que me transmitiram, que fizeram de mim a pessoa que sou hoje. A vocês, devo-vos tudo!

Um obrigado muito especial **ao meu namorado**, por todo o companheirismo, cumplicidade, compreensão, dedicação, paciência, respeito, amizade e por todo o apoio e amor incondicional. Acreditaste sempre em mim e motivaste-me todos os dias. Foste o meu “porto de abrigo”. Contigo a meu lado, tudo pareceu mais fácil!

Aos meus amigos, aos que fui conhecendo ao longo do meu percurso académico e aos que me acompanham há mais tempo, por toda a vossa amizade, lealdade, apoio e conselhos. Ocupam um lugar muito especial no meu coração!

De forma particular, **à “minha” Catarina**, que para além de ter sido o meu par pedagógico, foi sempre a minha companheira de todas as horas. Obrigada por todas as partilhas, por teres ouvido as minhas inseguranças, por todo o apoio, por teres sido o meu “braço direito” e por teres sempre acreditado nas minhas capacidades. Seguimos juntas!

Quero também agradecer **a todos/as os/as professores/as** que cruzaram o meu caminho ao longo do meu percurso académico, por todas as partilhas, valores e conhecimentos transmitidos. Obrigada por terem contribuído para a minha formação. Hoje, graças a vocês, sou uma pessoa mais rica!

À minha orientadora, Professora Doutora Amélia Marchão, por todos os ensinamentos, dedicação, profissionalismo e disponibilidade e por toda a paciência e compreensão. Obrigada por me ter incentivado a fazer mais e melhor, por nunca ter duvidado de mim e por me ter ajudado a crescer e evoluir a nível pessoal e profissional. Nutro um grande respeito, carinho e admiração por si. Foi um enorme privilégio ter trabalhado consigo!

Às Educadoras Cooperantes, agradeço por me terem acolhido nas vossas salas e confiado em mim para partilharem as vossas práticas pedagógicas e os vossos grupos. Obrigada por todas as aprendizagens, colaboração, partilhas, conselhos e por terem contribuído para a construção das minhas práticas pedagógicas enquanto futura Educadora de Infância. Transmitiram-me o amor, a dedicação e o empenho que é preciso ter nesta profissão, dando-me algumas ferramentas para

traçar o meu próprio caminho. **Às respectivas equipas pedagógicas**, o meu mais sincero obrigada por toda a disponibilidade e por me terem recebido de “braços abertos”.

Aos “meus” meninos, obrigada por me terem ensinado tanto, por me terem deixado entrar no vosso “mundo” e por todos os sorrisos, brincadeiras, gargalhadas e afetos. Ensinarão-me a valorizar os pequenos detalhes e a apaixonar-me cada vez mais por esta profissão. Foi um prazer ter acompanhado uma parte do vosso crescimento e, sem dúvida, que tornaram os meus dias muito mais coloridos, mesmo quando tudo parecia cinzento. Levo-vos para sempre no meu coração, com a certeza de que não me irei esquecer dos momentos inesquecíveis que vivenciámos. Obrigada por terem marcado o início do percurso que espero percorrer enquanto educadora de infância!

A ti avó, que viste este sonho iniciar, mas que por circunstâncias da vida não te deu a possibilidade de o celebrar comigo. Ensina-te-me a ser uma pessoa melhor, inspirada na tua bondade e carinho. Ao longo do meu percurso, sei que tive uma estrelinha muito brilhante a olhar por mim. Estejas onde estiveres, espero que estejas orgulhosa da tua neta!

A todos, o meu mais sincero e profundo obrigada!

Resumo

O presente relatório espelha o percurso vivido em contexto de Creche e Jardim de Infância no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada. Assume-se como um estudo de natureza qualitativa, com enfoque na metodologia de Investigação-Ação, no qual se privilegiou a observação, a reflexão e a análise dos dados recolhidos, com vista a melhorar a ação educativa-pedagógica.

Conscientes da importância do brincar e sabendo que as crianças sentem uma enorme vontade de descobrir e explorar tudo o que as rodeia, dinamizámos oportunidades de aprendizagem no Jardim de Infância direcionadas para o brincar heurístico, privilegiando a brincadeira e a exploração livre de materiais versáteis, num ambiente bem organizado e potencializador das ações das crianças. Estas interagiram, escolheram e exploraram as possibilidades e propriedades dos objetos, participando ativamente durante todo o processo.

Tivemos também como objetivo ouvir as conceções das educadoras cooperantes acerca do brincar heurístico e a importância que lhe atribuem, cuja participação foi imprescindível para o enriquecimento do estudo.

Constatou-se a pertinência de trabalhar este tema com as crianças, por este ter em consideração as suas escolhas e ações, num ambiente inesperado e mágico, onde elas são autoras da sua própria aprendizagem. O brincar heurístico possibilita-lhes experiências únicas e diversificadas, ricas em interações e descobertas, oferecendo materiais facilitadores da sua imaginação e criatividade. Os adultos devem assim atribuir a devida importância a este brincar e projetá-lo como uma estratégia inovadora e alternativa para possibilitar um melhor desenvolvimento e aprendizagem às crianças.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-Escolar; Brincar; Brincar Heurístico; Materiais Versáteis.

Abstract

This report reflects the journey experienced in the Nursery and Kindergarten context during the Supervised Teaching Practice. It is a qualitative study, focused on the Action-Research methodology, in which observation, reflection and analysis of the data collected were privileged, with a view to improving the educational-pedagogical action.

Aware of the importance of play and knowing that children feel an enormous desire to discover and explore everything around them, we stimulated learning opportunities in Kindergarten aimed at heuristic play, favoring play and free exploration of versatile materials, in a well-organized environment that empowered the children's actions. They interacted, chose and explored the possibilities and properties of the objects, participating actively throughout the process.

We also aimed to hear the conceptions of the cooperating educators about heuristic play and the importance they give to it, whose participation was essential to enrich the study.

We found the relevance of working this theme with children, since it takes into account their choices and actions, in an unexpected and magical environment, where they are the authors of their own learning. Heuristic play allows them unique and diverse experiences, rich in interactions and discoveries, offering materials that facilitate their imagination and creativity. Adults should therefore give due importance to this play and project it as an innovative and alternative strategy to enable better development and learning for children.

Keywords: Nursery School; Pre-School Education; Play; Heuristic Play; Versatile Materials.

Siglas e Abreviaturas

Siglas:

CNE – Conselho Nacional de Educação

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PISC – Prática de Intervenção Supervisionada em Creche

PISJI – Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

PIT – Plano Individual de Trabalho

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Abreviaturas:

Ed. C. – Educadora Cooperante da Creche

Ed. C1. – Educadora Cooperante do Jardim de Infância

Ed. C2. – Educadora Cooperante do Jardim de Infância

Ed. E. – Educadora Estagiária

S.d. – Sem data

S.p. – Sem página

Neste relatório, em termos de referenciação e citação, adota-se a norma APA 7.^a Edition.

Índice

Introdução	14
Parte I – Enquadramento Teórico	18
1. Educação de Infância em Portugal: dimensão pedagógica e curricular	18
1.1 Contexto de Creche.....	18
1.2 Contexto de Educação Pré-Escolar	23
2. O Brincar Heurístico na Educação de Infância	31
2.1 A Importância do Brincar no Desenvolvimento e na Aprendizagem da Criança	31
2.2 Materiais versáteis e suas possibilidades	38
2.3 O Cesto dos Tesouros e o Brincar Heurístico	41
2.4 Papel do Educador de Infância no Brincar	46
Parte II – Projeto de Investigação-Ação	51
1. Percurso (s) e contextos de intervenção	51
1.1 Opção metodológica: a Investigação-Ação como suporte da prática educativa	51
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados	54
2. Caracterização dos contextos educativos.....	59
2.1 Contexto de Creche.....	59
2.1.1 Caracterização do estabelecimento educativo.....	59
2.1.2 Caracterização da sala de atividades	61
2.1.3 Caracterização do grupo de crianças.....	62
2.2 Contexto de Jardim de Infância	65
2.2.1 Caracterização do estabelecimento educativo.....	65
2.2.2 Caracterização da sala de atividades	67
2.2.3 Caracterização do grupo de crianças.....	71
3. Ação em Contexto	75
3.1 Análise e descrição das atividades incluídas no projeto de intervenção para a Creche ..	75
3.2 Análise e reflexão das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância	83
4. Entrevistas Semiestruturadas às Educadoras Cooperantes	113
4.1 Análise e interpretação dos dados das entrevistas.....	113
5. Reflexão global da ação educativa e pedagógica desenvolvida na Creche e no Jardim de Infância	122

5.1 Contexto de Creche.....	122
5.2 Contexto de Jardim de Infância.....	127
Considerações Finais	135
Referências Bibliográficas	140
ANEXOS.....	147

Índice de Figuras

Figura 1 Dispersão das crianças por sexo (Creche)	63
Figura 2 Dispersão das crianças por idade e sexo (Pré-escolar)	71
Figura 3 Jogo heurístico	85
Figura 4 Explorações das crianças	86
Figura 5 Brincadeiras das crianças	87
Figura 6 Organização dos materiais.....	87
Figura 7 História com materiais não estruturados.....	88
Figura 8 Área suspense e caixa surpresa	90
Figura 9 Exploração com lanternas e tecidos	92
Figura 10 Caixas de cartão decoradas	94
Figura 11 Exploração das caixas	94
Figura 12 Esboço de um projeto	95
Figura 13 Processo de construção dos brinquedos	96
Figura 14 Brinquedos construídos pelas crianças	97
Figura 15 Leitura do livro De que cor é um beijinho?, de Rocio Bonilla	97
Figura 16 Exploração inicial de caixas de cartão	99
Figura 17 Leitura do livro A caixa, de Min Flyte	99
Figura 18 Caixas tapadas com o lençol	100
Figura 19 Brincadeiras com as caixas	101
Figura 20 Exploração livre dos elementos da Natureza.....	104
Figura 21 Processo de construção dos animais/bonecos.....	104
Figura 22 Animais/Bonecos construídos pelas crianças.....	106
Figura 23 Exploração e brincadeira livre	108
Figura 24 Pincéis construídos pelas crianças	110
Figura 25 Pintura coletiva.....	110
Figura 26 Resultado final das pinturas.....	112

Índice de Tabelas

Tabela 1 Rotina pedagógica da Sala 1A	65
Tabela 2 Rotina pedagógica da sala Jardim de Infância	73

Introdução

O presente relatório emerge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), conjunto de unidades curriculares que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre. Este foi elaborado com base nas nossas observações, intervenções, reflexões, aprendizagens e pesquisas, espelhando o percurso vivido nos contextos de Creche e Jardim de Infância. A nossa ação educativa-pedagógica foi sustentada numa abordagem informativa e participativa de Investigação-Ação (IA).

Quanto ao nosso trajeto nos contextos educativos, primeiro desenvolvemos a nossa PES em contexto de Creche, usufruindo apenas do tempo de observação e cooperação, devido à pandemia “Covid-19” e, em segundo, fizemos a nossa observação e intervenção em Jardim de Infância. Ao longo da nossa prática, fomos apresentando uma reflexão consciente e informada sobre a ação, de modo a podermos evoluir e crescer enquanto profissionais, mas também para responder de forma adequada aos interesses e necessidades das crianças.

No que concerne ao período de observação e cooperação, tivemos a oportunidade de obter conhecimentos acerca da organização da sala de atividades, das rotinas implementadas, dos métodos de trabalho das educadoras cooperantes, das atividades desenvolvidas e acerca dos grupos de crianças, verificando os seus interesses, necessidades e interações estabelecidas entre crianças e entre crianças-adultos. A observação foi, sem dúvida, a nossa principal aliada, porém, também utilizámos outros instrumentos de recolha de dados, através dos quais obtivemos informações de grande pertinência para o enriquecimento do nosso estudo.

Com base na análise dos dados recolhidos, delineámos um conjunto de oportunidades de aprendizagem a desenvolver com os grupos de crianças, que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses e que respeitassem o ritmo e o espaço de cada uma. Estas tinham como finalidades: despertar a sua curiosidade inata e instigar a sua participação ativa, reforçando a importância do brincar na educação de infância.

A escolha da temática para o projeto de IA prendeu-se, essencialmente, em quatro fatores. Um deles foi o facto de termos ouvido falar muito do tema durante algumas aulas do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Outra das razões foi, na nossa infância, termos tido a oportunidade de brincar com todo o tipo de materiais que íamos encontrando pela casa e na Natureza, dando-lhes sempre alguma utilidade – assim sendo, antes de sabermos, este tema já nos acompanhava desde cedo. O terceiro fator surgiu por termos observado que as crianças dão cada vez menos valor a brincadeiras que podem surgir dos mais variadíssimos materiais, pois, hoje em dia, têm acesso a muitos brinquedos estereotipados. A última razão que nos fez optar por esta temática prende-se ao facto de considerarmos que ainda há pouca informação acerca do brincar heurístico e, como tal, pretendíamos investigar mais sobre o assunto.

Com efeito, começámos a ganhar muito interesse e curiosidade pelo tema, por considerarmos que é muito pertinente e por acreditarmos nas suas potencialidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Atualmente, notamos que há cada vez menos espaço e tempo para o brincar das crianças e quando o podem fazer estão sujeitas a muitas limitações impostas pelos adultos. No fundo, não têm tempo, nem espaço para serem crianças. Cada vez mais, preferem ficar agarradas às novas tecnologias e são oferecidos brinquedos que limitam o seu brincar, situação que pode levar a graves repercussões ao nível do desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor. Nessa perspetiva, Neto (2020) salienta que ao serem proibidas de se movimentar livremente “na Natureza e em espaços abertos, em contacto com o ar livre e os elementos naturais, sem lugar para a imaginação e criatividade, as crianças de hoje estão cada vez mais tolhidas e presas por uma iliteracia motora gritante” (p. 17). Nesse sentido, pretendemos descontextualizar essa ideia e demonstrar que não é preciso muito para fazermos as crianças felizes, pois, basta pararmos um pouco e olharmos para os recursos que temos à nossa volta.

O/A educador/a tem um papel fulcral no que toca à promoção de oportunidades para que as crianças brinquem, organizando um ambiente calmo e potencializador das explorações das crianças e disponibilizando materiais indicados e versáteis, que não limitem a sua imaginação e criatividade. Deve, portanto, investir no tempo de brincadeira e atribuir-lhe a devida importância, pois, através do brincar, as crianças adquirem uma quantidade de competências indispensáveis para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento, de forma espontânea.

Segundo Ferland (2006), caso o adulto perceba que o brincar é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança, irá valorizá-lo no quotidiano, permitindo que tenha o poder de agir tendo em conta aquilo que é a sua vontade. Uma vez facilitador, outras vezes companheiro, o adulto tem de assegurar que a criança se dedique ao brincar, que é a atividade de maior valor na infância.

Partindo destas ideias, surgiu a questão de partida, que deu sentido e norteou todo o desenvolvimento do estudo, como forma de compreendermos: *De que forma o brincar heurístico, através da exploração de materiais versáteis, pode enriquecer o quotidiano educativo-pedagógico dos contextos formais de educação de infância?*

Com base nesta questão, delineámos os seguintes objetivos: a) Discutir e compreender a importância do brincar no contexto da educação de infância; b) Perceber o lugar do brincar heurístico no contexto da educação de infância; c) Compreender a importância da exploração livre dos materiais não estruturados para o desenvolvimento da criança; d) Conhecer as perspetivas das Educadoras de Infância acerca do brincar heurístico; e) Oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem (situações de brincar heurístico) às crianças que visem proporcionar momentos prazerosos de exploração de materiais versáteis.

Efetivamente, devemos apostar em situações de brincar heurístico, por ser uma ótima estratégia para melhorar a qualidade da aprendizagem e da educação das crianças. Assim, os contextos apresentam um papel fundamental no que toca a possibilitar momentos de brincadeira heurística e criar as melhores condições possíveis para beneficiar esses momentos, tendo presente que as crianças aprendem melhor quando as atividades são propostas de uma forma criativa, apelativa e lúdica.

Em contexto de Creche, delineámos atividades voltadas para a educação sensorial, em que tínhamos como intencionalidade possibilitar o contacto com texturas diferentes e com materiais

muito diversificados, proporcionando um ambiente apelativo e agradável para as crianças fazerem as suas brincadeiras e explorações. Como refere Brites (2020), quando brincam todos os sentidos das crianças são estimulados, sendo “por meio de sons, cheiros e gostos que o bebé conhece o mundo (...) pois são os sentidos que nos ajudam a compreender o que se passa ao nosso redor a fim de tomar decisões com mais rapidez” (s.p.). Contudo, não tivemos a possibilidade de as concretizar, por motivos antes referidos.

Em contexto de Jardim de Infância, proporcionámos momentos de exploração e de brincadeira livre e criámos oportunidades para que as crianças construíssem os seus próprios brinquedos a partir de materiais versáteis, onde foram autoras da sua própria aprendizagem. Com estas atividades, possibilitámos aprendizagens significativas que potenciaram as ações das crianças e a sua capacidade exploratória, aprendendo valores essenciais para a sua vida, nomeadamente, o respeito pelo outro, a colaboração e a partilha, privilegiando-se o trabalho em equipa e o diálogo.

É essencial proporcionar o contacto das crianças com materiais não estruturados, pois, despertam a sua capacidade de inventar e criar e possibilitam-lhes múltiplas transformações e muitos dias de brincadeira. Frabboni (1998) aponta algumas razões que justificam a importância dos materiais não estruturados, pois enquanto os materiais didáticos estruturados são consumidos prontos cognitivamente, transformando-se em “objetos embalsamados e estereotipados, por sua vez, os materiais didáticos “não-estruturados” tomados do ambiente são consumidos em tempos cognitivos mais longos, em virtude da sua modularidade, plasticidade, prismaticidade e, além disso, devido à sua vitalidade social” (p. 86).

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se estruturado em duas grandes partes. Na primeira, apresentamos o Enquadramento Teórico, o qual está separado por dois capítulos: no primeiro, contextualizamos a Educação de Infância em Portugal, em que destacamos alguns apontamentos legislativos, bem como a dimensão curricular e pedagógica; e, no segundo, enquadrámos o tema escolhido para o relatório, demonstrando a sua importância e particularidades. Abordamos assim a Importância do Brincar no Desenvolvimento e na Aprendizagem da Criança, Materiais versáteis e suas possibilidades, o Cesto dos Tesouros e o Brincar Heurístico e o Papel do Educador de Infância no Brincar. Nesse sentido, baseámo-nos nas conceções de diversos autores, que nos ajudaram a clarificar/aprofundar o nosso conhecimento, permitindo-nos ficar com uma visão mais alargada sobre os assuntos.

Na segunda parte deste relatório, evidenciamos as opções metodológicas, a saber: abordamos a metodologia de investigação-ação e referimos a natureza do estudo (qualitativa e descritiva), a questão de partida, os principais objetivos, as questões orientadoras e os instrumentos e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados na investigação. Também, nesta parte do relatório, englobamos as caracterizações dos contextos educativos. No capítulo da Ação em Contexto, recorreremos à descrição, à análise e à reflexão das oportunidades de aprendizagem, relacionadas com a temática do presente relatório, e integramos a análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas às educadoras cooperantes, como forma de ficarmos a conhecer as suas perspetivas acerca do brincar heurístico e a importância que lhe atribuem. Esta parte termina com a reflexão global correspondente a cada contexto educativo, em

que explicitamos os aspetos mais significativos do nosso percurso, reforçando as aprendizagens adquiridas, bem como alguns desafios com que nos deparamos.

Apresentamos ainda as Considerações Finais, onde é feito um balanço global sobre o percurso desenvolvido e a sua importância para a nossa formação pessoal e profissional, destacando os principais resultados. Seguidamente, temos as Referências Bibliográficas, que foram essenciais para sustentar a nossa investigação, bem como os Anexos, que servem de suporte ao estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Educação de Infância em Portugal: dimensão pedagógica e curricular

No presente capítulo, debruçar-nos-emos sobre a Educação de Infância em Portugal, primeira etapa do percurso educativo das crianças, que abrange o contexto de Creche e o contexto de Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, identificaremos alguns apontamentos legislativos, bem como a dimensão curricular e pedagógica, a prosseguir para uma melhor educação das crianças com idades compreendidas entre os zero e os seis anos de vida.

Em Portugal, cada vez se defende mais uma Educação de Infância de qualidade, que proporcione o bem-estar das crianças e lhes proporcione oportunidades educativas que respondam aos seus interesses e necessidades. A Educação de Infância deve oferecer às crianças desafios, experiências e as bases de que necessitam, com o intuito de contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Considera-se indispensável que a Educação de Infância zele pelos direitos das crianças e as acolha a todas em igualdade de oportunidades (Toledo, 2019).

Nesta etapa da sua vida, a criança é entendida como uma cidadã, com direitos e com necessidades que precisam de ser atendidas, sendo que uma delas é brincar. Através da brincadeira realizam aprendizagens significativas e importa, assim, que as crianças, acima de tudo, tenham uma infância feliz, pois “a infância só se vive uma vez, e por isso tem de ser vivida com toda a profundidade” (Neto, 2020, p. 129).

1.1 Contexto de Creche

A Creche é destinada a crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos, sendo que surge como forma de complementar a ação da família, sendo por isso essencial estabelecer com ela relações fortes e persistentes, integrando-a em todo o processo educativo.

A 31 de agosto de 2011 foi publicada a Portaria n.º 262/2011 que regulamenta o funcionamento da Creche, estabelecendo os seus objetivos e condições de funcionamento.

À Creche compete possibilitar o melhor começo de vida à criança, sendo considerada como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria n.º 262/2011, Art.º 3º., p. 4338).

Na Portaria, são definidos os seguintes objetivos da Creche:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;

- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 4º.)

Neste documento legal, são também enunciados serviços e atividades a que a Creche se destina, a saber:

- g) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- h) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- i) Cuidados de higiene pessoal;
- j) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- k) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- l) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 5º.)

A concretização do currículo na Creche requer um processo de escuta, observação e planeamento que valorize e atenda às necessidades e aos interesses das crianças de modo holístico. A participação ativa e as experiências das crianças são reconhecidas e o papel do brincar é percebido e apoiado na aprendizagem. Assim, é fundamental que o/a educador/a integre no currículo atividades que desafiem e estimulem ao máximo as suas capacidades, oferecendo-lhes momentos para descobrir, sonhar, observar, imaginar, ouvir, movimentar, aprender e explorar, assumindo o brincar um papel de destaque. Nesta lógica, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011) traçou algumas das linhas pedagógicas mais importantes a ter em consideração, a saber:

Assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, uma atitude sensível e calorosa por parte dos adultos; Garantir o direito a “brincar” e as várias oportunidades de exploração, experimentação, experiências de aprendizagem diversificadas que desafiam e amplificam o mundo da criança; Proporcionar estabilidade e segurança emocional, relação social e autonomia. (p. 28)

É fundamental que a Creche proporcione materiais, tempos e espaços para que o brincar livre aconteça. Assim, o ambiente deve ser organizado para permitir que a criança se relacione com espaços e materiais e os possa explorar livremente. As crianças envolvem-se inteiramente nas brincadeiras orientadas e livres, as quais lhes possibilitam prazer, contribuindo para que a sua aprendizagem e desenvolvimento aconteçam de forma harmoniosa e espontânea.

Nesta fase de vida das crianças, as transformações do seu desenvolvimento e aprendizagem ocorrem muito rapidamente, sendo essencial que os/as educadores/as acompanhem esse processo, pois, a cada dia que passa estão sempre perante uma nova conquista da criança. Nesse sentido, compete ao/à educador/a cuidar e educar (*educare*) as crianças. Cuidar está relacionado com o facto de o adulto ter de tomar atenção a cada criança, mais propriamente, compreender quais as suas características, interesses e necessidades, devendo garantir-lhes respostas que contribuam para o seu desenvolvimento ao nível psicológico e físico. Educar tem como intuito orientar para o desenvolvimento e para o bem-estar das crianças, levando a que adquiram sentimentos positivos referente ao mundo que as envolve e às outras pessoas (Portugal, 2017).

Em Creche, os cuidados de rotina constituem-se experiências únicas para aprendizagens significativas, comunicacionais e sensoriais e também para interações muito ricas. Assim, o quotidiano de uma criança está organizado tendo em conta os cuidados diários: hora da sesta, alimentação e higiene. É de frisar que a Creche deverá responder a cada criança de modo particularizado, durante a elaboração de um horário diário que inclua ao máximo todas as crianças do grupo. Os cuidados de rotina assumem-se assim como um momento especial, único, íntimo e rico em afetos entre o adulto e as crianças, sendo que através deste momento é que, essencialmente, se começam a formar vínculos afetivos muito fortes, estabelecendo-se relações de segurança e confiança. De acordo com Portugal (2017), a

importância de relações fortes, securizantes, consistentes e agradáveis, ou seja, envolve atenção à qualidade das relações entre adultos e crianças. Envolve ainda (...) espaços atraentes e confortáveis, tranquilos e, simultaneamente, estimulantes, facilitadores de movimentações amplas, descobertas e explorações diversificadas. (p. 59)

É também fundamental que as interações entre o adulto e a criança e entre crianças sejam positivas e calorosas, pois, é através destas que o seu desenvolvimento pessoal e social acontece. Portugal (2012) refere que a Creche precisa de “educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces” (p. 7), dado que a criança necessita de atenção e cuidados redobrados. É, por isso, importante que a entendam como um ser único que apresenta características e necessidades que devem ser respeitadas e, nesse sentido, a Creche deve dar resposta: às necessidades de carinho (relações atentas e calorosas); às necessidades físicas (repouso, alimentação e higiene); às necessidades de afirmação e de se sentir valorizada (ser ouvida, aceite como um ser único, respeitada e acolhida); à necessidade de se sentir segura (limites, referências, confiança, conforto e saber que os outros estão lá para a apoiar); à necessidade de possuir valores e significados (relação com o mundo que

a envolve e com os outros e sentir-se bem consigo mesma); e, por último, à necessidade de se sentir capaz (ir em busca de novos desafios e atingir objetivos) (Portugal, 2012).

Caso estas necessidades sejam garantidas de forma positiva, “estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p. 5).

Nas Creches, é responsabilidade do/a educador/a organizar ambientes que sejam dinâmicos e flexíveis, os quais ofereçam experiências estimulantes, desafiadoras e contextualizadas, criando momentos para que as crianças desenvolvam as suas múltiplas potencialidades e capacidades. Assim, a construção de um ambiente onde as crianças se sentem seguras e conhecem várias oportunidades para explorarem, descobrirem e criarem relações sociais, cultivando a sua autonomia e competências, promove a sua autoestima. Os ambientes em Creche devem possibilitar às crianças uma vasta gama de materiais versáteis e estimulantes, para que tenham contacto com uma diversidade de experiências motoras e sensoriais (Portugal, 2012), garantindo-lhes assim os estímulos de que precisam nos seus primeiros anos de vida. De acordo com a mesma autora, um

ambiente bem organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (2012, p. 9)

Importa, assim, que os/as educadores/as compreendam que nesta fase de vida das crianças, os “aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (Kruse, 2005, citado por Araújo, 2018a, p. 79). Nesse sentido, na Creche, é importante oferecer oportunidades para que as crianças aprendam ao experimentarem, ouvirem, sentirem, provarem e cheirarem, educando assim pelo contacto e exploração, pois até aos três anos, as crianças “(a) aprendem com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos; (b) aprendem porque querem aprender; (c) comunicam aquilo que sabem; e (d) aprendem no contexto de relações de confiança” (Araújo, 2018a, p. 80).

O/A educador/a deverá contribuir para instigar a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem. Em Creche, ouvir e observar atentamente a criança são princípios de qualidade profissional fundamentais, competências práticas muito valiosas no quotidiano (Parente, 2012), pois assim, os/as educadores/as têm a possibilidade de conhecer e aprender mais sobre cada criança e adequar a planificação, bem como a resposta às necessidades individuais da criança e da respetiva família. De acordo com Folque e Bettencourt (2018), “só a observação atenta, verdadeiramente interessada em compreender cada uma, os seus interesses e formas de pensar e sentir pode garantir que a sua voz é tida em conta no processo de decisão sobre o seu dia a dia” (p. 133).

A criança é entendida como um ser com grandes potencialidades, ativa, competente, curiosa e interessada para descobrir o que está à sua volta, com grande vontade para se relacionar e interagir com os objetos, com o ambiente e com os outros (Malaguzzi, 1998, citado por Lino, 2018). Nesse

sentido, existe uma relação intrínseca entre brincar, aprendizagem e cuidados da qual as crianças beneficiam, sendo consideradas como um ser capaz de colaborar no seu desenvolvimento e aprendizagem, estando no cerne do processo de cuidados e educação.

É muito importante que as Creches tenham a capacidade de dar resposta à diversidade existente, pois cada criança apresenta características peculiares. Assim, é necessária uma pedagogia da infância sustentada na igualdade, sendo que se deverão cumprir os direitos de todas e de cada uma das crianças, visando uma aprendizagem de qualidade. Estamos perante pedagogias com nome, as quais são pedagogias participativas consideradas “como plurais e constituindo sustentação para as aprendizagens profissionais ao nível da formação inicial e contínua, e sobretudo ao nível da formação em contexto de trabalho” (Formosinho, 2018, p. 19).

No que alude aos modelos pedagógicos para a Creche, estes referem-se “a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por integrar um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação quotidiana” (Formosinho, 2018, p. 23), sendo que se apresentam ao serviço da aprendizagem da criança e preveem uma maneira de pensar a formação dos/as educadores/as, conduzindo-os/as a refletir antes, na e sobre a ação.

Nesta linha de ideias, Carvalho e Portugal (2017) referem que, para a Creche, um modelo pedagógico é formado por três princípios educativos básicos:

- Desenvolvimento de uma autoestima positiva e segurança;
- Desenvolvimento do ímpeto exploratório, bem como da curiosidade;
- Desenvolvimento de Competências Comunicacionais e Sociais.

No âmbito da proposta pedagógica de Elinor Goldschmied, o jogo é muito valorizado, por considerar que é um meio de aprendizagem e um momento de puro prazer para as crianças nesta fase de vida. Assim, a autora assume que é preciso fomentar, em Creche, a qualidade das atividades lúdicas, para em simultâneo, promover momentos agradáveis à criança e impulsionar o desenvolvimento da sua persistência e concentração. O cesto dos tesouros e o jogo heurístico são as suas propostas de jogo, que tencionam continuar estes fins, com aspetos em comum:

a sustentação na atividade espontânea da criança e a sua potencialização; a criação de condições para que o adulto esteja disponível para apoiar a atividade da criança, o que promove uma atmosfera calma e tranquila (...); a criação de oportunidades para que a criança seja ativa, tenha autonomia e liberdade e prossiga ao seu próprio ritmo; a utilização de materiais não comercializáveis enquanto materiais de jogo; e a sua constituição enquanto situações educativas. (Majem & Òdena, 2001, citadas por Araújo, 2018b, pp. 151-152)

Em suma, no contexto de Creche, as crianças necessitam que a sua curiosidade inata e os seus sentidos sejam despertados por meio de ações exploratórias e de constantes desafios que despertem o melhor que elas têm para dar. Caso tenham, desde tenra idade, educação e cuidados de qualidade, será certamente um bom começo para que tenham sucesso ao longo de toda a sua

vida, sendo os primeiros três anos de vida da criança absolutamente marcantes para a formação da sua personalidade. É de frisar que quando chega à Creche, a criança apresenta

competências diversificadas que deverão ser aproveitadas como alicerces para o desenvolvimento futuro. Ao sair da creche, espera-se que a criança, para além de estar feliz, possua um repertório de experiências mais amplo, mais rico e eficaz. A creche deve aproveitar os recursos da criança e enriquecê-los, fazendo justiça ao seu potencial de desenvolvimento numa fase absolutamente crucial. (Zabalza, 2007, citado por Carvalho & Portugal, 2017, p. 6)

1.2 Contexto de Educação Pré-Escolar

Segundo a Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997, a Educação Pré-Escolar destina-se a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é entendida como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

Neste documento legal, estão presentes os objetivos da Educação Pré-Escolar, designadamente:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º 10º.)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam-se como outro documento legal de grande importância, que oferece ao/a educador/a alguns princípios globais organizativos e pedagógicos, dando-lhe a possibilidade de decidir quais as melhores estratégias a adotar nas suas práticas, para orientar o processo educativo que deve ser desenvolvido com as crianças. Nesse sentido, as OCEPE sustentam-se

nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (Silva et al., 2016, p. 5)

É de grande importância que o/a educador/a considere e tenha por base os quatro Princípios e Fundamentos Educativos enunciados nas OCEPE, a saber:

- 1) *O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança.* As interações e as relações que a criança cria com outras crianças e adultos e as experiências oferecidas pelos contextos físicos e sociais são momentos ricos de aprendizagem, que influenciadas com o ambiente envolvente, permitem o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança;
- 2) *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo.* Observar a criança como ser ativo e participante em todo o desenrolar do processo educativo, implica reconhecer a sua capacidade de conceber a sua aprendizagem e desenvolvimento, baseando-se na potencialização das suas experiências e vivências. De frisar que a criança possui uma curiosidade natural como forma de entender e atribuir sentido ao mundo que a envolve, apresentando competência nas interações e nas relações que estabelece com os outros, sendo importante que beneficie de uma escuta ativa;
- 3) *Exigência de resposta a todas as crianças.* Um direito comum a todas as crianças é o acesso à educação, sendo que deve ser vinculado e fortificado em termos de igualdade às mesmas oportunidades. Todas e cada uma das crianças necessitam de uma educação de qualidade que tenha em vista satisfazer as suas necessidades e interesses, valorizando-as. Nesse sentido, o facto de existir diversidade no contexto

apresenta-se como algo enriquecedor, favorecendo os momentos de aprendizagem de cada uma das crianças e implica uma pedagogia diferente com práticas pedagógicas adequadas a cada situação;

- 4) *Construção articulada do saber.* O desenvolvimento da criança desenrola-se na globalidade, através do qual as dimensões físicas, cognitivas, emocionais e culturais atuam e se relacionam de forma articulada, revelando o processo de aprendizagem numa vertente holística. Brincar é a atividade espontânea da criança, que conduz à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências que atravessam todas as áreas (Silva et al., 2016).

O/A educador/a deverá tomar atenção à criança e refletir acerca das suas ações, assumindo o compromisso de melhorar a qualidade da resposta educativa, ao conceber estes princípios e fundamentos educativos no quotidiano. Assim, é de grande relevância que recorra a registos e observações de forma a recolher informações que lhe permitam questionar, avaliar e refletir acerca das suas práticas educativas. Todo este processo é completamente imprescindível para adquirir conhecimento sobre cada criança e sobre o modo como a sua aprendizagem e desenvolvimento evolui. Nesse sentido, as informações que for recolhendo possibilitam adequar e apoiar o planeamento da ação educativa/pedagógica, sendo que deve ter sempre por base que é essencial refletir, observar, agir, articular, planejar, avaliar, registar e comunicar.

No processo pedagógico, o/a educador/a deve ter sempre uma intencionalidade, a qual determina a sua prática educativa, e partir de uma abordagem articulada e contextualizada das diversas áreas de conteúdo, integradas nas OCEPE, para oferecer melhores oportunidades educativas às crianças, que atendam às necessidades individuais de cada uma.

O brincar deve merecer toda a atenção do/a educador/a, pois, é uma linguagem universal, na medida em que, ultrapassa fronteiras, crenças e culturas, sendo uma atividade muito rica que desperta a imaginação e a criatividade da criança. Assim, as crianças brincam porque realmente o pretendem fazer e porque é uma necessidade sua. Através do brincar, a criança demonstra o seu verdadeiro eu, expressando aquilo que verdadeiramente sente, sendo assim a melhor forma de a compreendermos e de potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Na perspetiva de Ferland (2006),

a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e se aprender alguma coisa é por “acidente”, pois ela “brinca para brincar”, isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai “brincar para aprender. No entanto, enquanto brinca a criança está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser”, ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida. O brincar surge como uma fonte de novas descobertas para as crianças, onde se vão apropriando de forma inconsciente de regras, valores, costumes.

(p. 42)

Por meio do brincar, as crianças encontram o seu bem-estar emocional e físico e superam-se todos os dias. Brincar é aprender a viver com a incerteza, com o inesperado, é deparar-se com o risco e enfrentar as adversidades, sem receios. Uma criança que é saudável, é uma criança que brinca muito, que se suja, que cai e que tem os joelhos “esfolados” e estas são muitas das razões que a fazem tornar-se mais positiva, com mais autoestima e confiança, não esquecendo que é fundamental que lhes demos oportunidades e tempo livre para serem crianças, oferecendo-lhes assim materiais, espaços e tempo.

É altura de olharmos o brincar como uma atividade que não se aprende, experimenta-se e vive-se. Através desta atividade, a criança aprende a descobrir-se e a ser descoberta, a movimentar-se, a superar-se e a ser superada, a desafiar-se e a ser desafiada e a ganhar e a saber perder. Brincar não tem hora marcada e, como tal, devemos permitir que as crianças decidam quando o querem fazer, devendo os/as educadores/as potenciar momentos de brincadeira livre no dia-a-dia do jardim de infância e apoiar a vontade natural que as crianças têm de aprender. Também, de acordo com o pensamento de Portugal e Leavers (2010), um

contexto onde, por excelência, a criança exerce a sua livre iniciativa é no brincar. Sendo uma atividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses da criança e está associada a prazer. Por isso, o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares. (p. 121)

Os/As educadores/as têm a responsabilidade de desenvolver e criar um projeto curricular que faça a articulação entre o brincar, a curiosidade inata da criança e a sua vontade de descobrir e explorar tudo o que a rodeia, sendo que um currículo que permita que as crianças retirem aprendizagens por meio do brincar, fará com que fiquem mais envolvidas e interessadas. Nesse sentido, o currículo na Educação Pré-Escolar deverá ser “amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e a aprender através das experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço, às “cem” linguagens da criança” (Portugal & Leavers, 2010, p. 41).

No que alude à construção e gestão do currículo, o/a educador/a deve lembrar-se que as crianças precisam de ter o seu próprio espaço, tempo e voz. Assim, o currículo deve ter abertura e flexibilidade suficientes para incluir as necessidades, os interesses, as vontades e as propostas das crianças, tendo como objetivo possibilitar-lhes aprendizagens significativas que, consequentemente, façam todo o sentido para elas. Desta forma, atribui-lhes um papel preponderante no seu processo educativo, onde tudo deve ser feito com e pelas crianças. Também, de acordo com o pensamento de Marchão (2010), o currículo é um

projecto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes – educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o

universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. (p. 55)

O currículo acarreta um conjunto de práticas, valores e processos que sustentam todos os aspetos que acontecem no ambiente educativo e, como tal, não podemos olhar para ele de forma isolada, sendo que precisa de uma base de apoio sólida, pois é uma estrutura de referência que nos leva a refletir sobre a ação. Portugal et al. (2009, citados por Marchão, 2010), referem que quando falamos de currículo, estamos a

falar de valores ou princípios educacionais, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo, pensamos currículo como o conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, sendo estas organizadas de forma explícita ou implícita. (p. 55)

O contexto de Educação Pré-Escolar é um ambiente promotor de socialização em que a aprendizagem se baseia nas experiências e vivências de cada criança. Como dimensões a considerar na organização do ambiente educativo, salienta-se a organização do espaço, do tempo, dos materiais e do grupo, assumindo esta organização como a base do desenvolvimento curricular. Isto porque os materiais disponibilizados, as interações com os outros, o uso e a gestão do tempo e a sua organização constituem um papel primordial para o que as crianças podem, eventualmente, vir a aprender, optar e realizar (Silva et al., 2016).

É necessário criar um ambiente onde as crianças escutam e são escutadas, onde se sentem compreendidas, onde possam tomar decisões, pensar, expressar, partilhar e experimentar, onde são respeitadas as suas necessidades físicas e psicológicas e onde sentem carinho por parte dos que as rodeiam. Nesse sentido, Marchão (2012) refere que só é possível assegurar uma vida saudável num ambiente pedagógico

e de acolhimento estável em que a criança tenha liberdade e espontaneidade suficientes para se exprimir e para confiar em si própria. É óbvio que esse ambiente facilitador combina o respeito pela personalidade da criança com o gosto de aprender, com a socialização, a amizade e a cooperação com os outros, favorecendo a igualdade de oportunidades. (p. 77)

Cabe ao/a educador/a criar um ambiente que ofereça experiências únicas às crianças e materiais versáteis que avivem ao máximo as suas capacidades, dando tempo, espaço e liberdade para que possam interagir, explorar e sentir. No fundo, importa que sejam estimuladas a “olhar, mais do que apenas a ver, a escutar, mais do que apenas a ouvir, a sentir, mais do que apenas a tocar” (Smith et al., 2001, citados por Marchão, 2012, p. 129). O papel do/a educador/a é, sobretudo, facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo que deve ajudá-las, valorizar

as suas conquistas e reconhecer as suas capacidades, contribuindo para que adquiram segurança, confiança e uma boa autoestima. Nesse sentido, Marchão (2012) refere que ao adulto cabe-lhe alargar o leque de oportunidades de aprendizagem tendo em conta os conhecimentos que vai tendo de cada criança e do grupo, dando-lhes o devido apoio para conseguirem alcançar patamares que por si mesmas não chegariam e oferecendo oportunidades para colaborarem com os colegas.

Nas OCEPE, é reconhecida a relevância de uma pedagogia sustentada na “organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 9). Assim, estamos a falar de pedagogias participativas, as quais apresentam dois objetivos, a saber: construção da aprendizagem na experiência interativa e contínua e o envolvimento na experiência. No que alude à imagem da criança, “é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28), devendo participar no dia-a-dia da comunidade, da família e da escola.

Debruçando-nos agora sobre os modelos pedagógicos, neste caso associados à Educação Pré-Escolar, estes servem como organização e suporte da ação educativa dos/as educadores/as, com vista a atenderem às diversas necessidades das crianças. Oliveira-Formosinho (2007, citada por Formosinho, 2013) salienta que quando falamos de modelo pedagógico, estamo-nos a referir a um “sistema educacional, compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (p. 16). Nas palavras de Formosinho (2013),

os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar. Os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação. Um modelo pedagógico pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais. (pp. 16-17)

Na Educação Pré-Escolar é necessário existirem modelos pedagógicos inovadores, que estimulem a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem, sendo também importante para apoiar os/as educadores/as “na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças se envolvem, persistem, aprendem, e desenvolvem um *habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, citada por Marchão, 2012, p. 78). Concordamos também com a perspetiva de Lino (2013), quando refere que o modelo pedagógico se constrói tendo por base a imagem da criança, a qual é entendida como um ser ativo e com direitos, que experimenta e constrói conceções sobre o mundo que a circunda e sobre si mesma.

Quando o/a educador/a escolhe um determinado modelo, deve ter em consideração que essa escolha vai determinar a qualidade da sua ação educativa, sendo também importante que conheça bem o seu grupo de crianças para que consiga implementá-lo conforme as características de cada uma. Nesse sentido, para o contexto de Educação Pré-Escolar, podemos considerar os seguintes

modelos: o Modelo High/Scope (influências de Piaget e, mais atuais, de Vygostky), o Modelo de Reggio Emilia (influência de Loris Malaguzzi) ou o Movimento da Escola Moderna (MEM) (sustentado na teoria de Freinet, de Bruner e de Vygostky); a Pedagogia-em-Participação.

De modo geral, e transversal a estes modelos, a criança e o/a educador/a são vistos como pessoas que possuem capacidades, competências e com direito a participar nos assuntos que lhes dizem respeito. Nesse sentido, a criança deve ser envolvida na construção da sua própria aprendizagem, sendo importante que o adulto lhe dê o devido apoio e que reconheça o seu direito a participar no processo educativo. Assim, importa, que tenhamos presente uma

imagem de criança que sente e se expressa, pensa e experimenta, cria compreensões da aprendizagem experiencial, inicia-se a um sentimento de que é um sujeito de direitos de quem se espera que, progressivamente, se compreenda a si próprio como ser com voz e participação. Um aprendiz com identidade que tem direito de ser ouvido e ser respondido. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 53)

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), o adulto proporciona interações/relações positivas e calorosas, experiências muito ricas e oferece oportunidades para que as crianças adquiram a sua própria autonomia, dando-lhes o espaço necessário para que possam fazer as suas escolhas, estando sempre pronto para as observar e escutar, sendo assim indispensável

escutar as cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressarmos e comunicarmos, através dos quais a vida se expressa e comunica com aqueles que escutam e são escutados. Escuta como um tempo, o tempo de escutar, um tempo que transcende o tempo cronológico (...) como um elemento que provoca escuta nos outros e que (...) é provocado pela escuta atenta dos outros. (Rinaldi, 2006, citada por Lino, 2013, p. 127)

Importa, assim, observar e organizar o ambiente educativo, refletindo se este realmente disponibiliza momentos que potencializam a ação da criança e, conseqüentemente, para que a aprendizagem ativa ocorra. O ambiente educativo deve ser, sobretudo, um local de prazer, bem-estar e satisfação e um local seguro que ofereça oportunidades para que as crianças brinquem livremente e aprendam (Oliveira-Formosinho, 2013).

No contexto de Educação Pré-Escolar, é fundamental que as interações estabelecidas tenham qualidade, para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam e para possibilitar o suporte das suas experiências futuras. No dia-a-dia do jardim de infância, as crianças devem ser protagonistas e é a pensar nelas, nas suas necessidades e interesses, que são tomadas todas as decisões educativo-pedagógicas, sendo que a sua “voz” deve fazer-se sentir e ganhar um papel central. Assim, este contexto pretende transmitir às crianças bons valores, assegurando as bases necessárias para que tenham sucesso nas aprendizagens vindouras (Bertram & Pascal, 2009). De acordo com Formosinho (2013), se é considerado

importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a pré-escola é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura. (p. 10)

2. O Brincar Heurístico na Educação de Infância

Neste capítulo, começaremos por abordar o brincar de uma forma mais abrangente e vamos particularizando até chegarmos ao cerne do nosso tema, elucidando os contributos desta atividade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Destacamos a importância de existir uma valorização do brincar como uma atividade essencial na vida de cada criança, sendo fundamental atribuir-lhe lugar no dia-a-dia dos contextos formais. É de extrema relevância que, nestas idades, a aprendizagem ocorra por via do brincar, como forma de se tornar mais significativa e assegurar uma educação de qualidade. Priorizamos que o brincar aconteça de forma natural e reportamos que devemos brincar ao longo de toda a vida: “Vamos, pois, todos *Brincar!* De verdade, é o melhor que podemos fazer. Os nossos filhos agradecer-nos-ão – com um desenvolvimento sadio; os nossos velhos também – na confiança de um futuro de possibilidade” (Ferland, 2006, p. 18).

Acima de tudo, pretendemos demonstrar que tudo através da imaginação das crianças pode ser possível, se lhes disponibilizarmos materiais indicados e oferecermos oportunidades para que o possam fazer, contribuindo para um futuro cheio de possibilidades e de sonhos.

2.1 A Importância do Brincar no Desenvolvimento e na Aprendizagem da Criança

Em 1989, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu o brincar como um direito das crianças, como se pode verificar no Artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança: “os estados partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p. 25).

Segundo Fochi e Focesi (2018), desde o nascimento, a criança apresenta múltiplas necessidades, sendo que uma delas é brincar. Por via da brincadeira a criança vivencia diversas experiências e adquire conhecimento sobre os outros e sobre si própria. Nesse sentido, Marques (2019) defende que “brincar é essencial! É tão importante como ter uma rotina para estudar ou para lavar os dentes. Brincar é uma necessidade e um direito de todas as crianças. Brincar pode (e deve) rimar com sujar, gritar e desarrumar” (p. 22).

Brincar é o ofício da criança e a sua ação natural, sendo considerado como uma atividade privilegiada que potencializa o seu desenvolvimento e lhe permite conhecer o mundo que está à sua volta, por meio da exploração, num ambiente de jogo improvável e indeterminado. Neto (2020) refere que brincar “é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (...) e na relação com os outros” (p. 37).

Através do brincar, a criança desenvolve uma variedade de habilidades ao nível psicomotor, ganha noção de como é o seu corpo e descobre e estipula quais os seus limites e capacidades quando se levanta, corre, cai e salta, como destaca Brites (2020). Nessa perspetiva, Neto (2020) refere que o “brincar é uma excelente forma de conquistar imunidade, ferramentas e o meio para despertar e preparar o corpo para patamares superiores de inteligência e conhecimento” (p. 129).

No brincar, as crianças têm a capacidade de construir uma percepção comum sobre o mundo dos objetos, pessoas, espaços e atividades, sendo assim um modo de comunicar culturalmente, como refere Ferreira (2004).

Também Nunes (2019) considera que brincar é um meio privilegiado através do qual as crianças reinventam e formam valores essenciais para a vida, modelos de estar e ser, sendo a vivência de uma cultura. É uma atividade em que as crianças expressam os seus valores, emoções e atitudes, ao mesmo tempo que experienciam um estilo de vida saudável. Além do mais, o brincar está na criação do pensamento, na hipótese de construir, experimentar e modificar o mundo. Nas palavras de Ferland (2006), falar de brincar é considerá-lo como

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

As crianças brincam consoante a sua cultura e o seu nível de desenvolvimento, os quais de uma maneira ou de outra acabam por influenciar o brincar do grupo. De acordo com Navarro e Prodócimo (2012), o brincar deve ser entendido como uma atividade ativa. Em cada ambiente, as crianças brincam de maneiras diferentes, tal como algumas maneiras de brincar também se alteram, para diferentes gerações. Assim, as características das brincadeiras alteram-se conforme como, com quem e onde a criança brinca. Nesse sentido, é necessário que o brincar comece a ser considerado como uma atividade séria e de extrema relevância, visto que proporciona experiências únicas, momentos ricos e estímulos essenciais para a criança. Como salienta Ferreira (2004), “as experiências interactivas das crianças são consideradas sinónimos de brincar e este de se “ser criança”, advogar o brincar como actividade(s) colectiva(s) situada(s) implica (...) assumi-lo como assunto sério da vida das crianças” (p. 199).

Efetivamente, brincar pertence à essência da criança, sendo que para ela tudo serve para o fazer. Além do mais, é uma atividade muito importante para o seu desenvolvimento, na qual pode revelar desejos e interesses criados durante a sua vida. Assim sendo, Ferland (2006) refere que a criança necessita, acima de tudo, que os adultos que fazem parte da sua vida reconheçam o quanto o brincar é essencial, visto que este favorece o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. De acordo com Neto (2020), “não há só o brincar, mas, mais importante que tudo, pessoas em desenvolvimento que brincam para aprender a incerteza e complexidade de todas as coisas” (p. 16).

O mesmo autor (2020) salienta que o brincar colabora para que o cérebro se desenvolva de forma harmoniosa, sendo que nesta atividade a criança desenvolve a sua linguagem, o pensamento, a criatividade, a curiosidade e o raciocínio. Brown (2017), citado por Neto (2020), refere-se ao brincar como uma atividade que

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

dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar, ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade; à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade. (p. 15)

Estamos perante uma atividade com uma enorme importância para o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, uma vez que colabora para o desenvolvimento da autonomia, através da estruturação do pensamento, das relações entre as crianças e do facto de se adotar um comportamento curioso e questionador, completamente imprescindível para coordenar os alicerces do pensamento abstrato e do raciocínio lógico, incluindo a flexibilidade e a concentração, como destaca Dantas (2017).

De acordo com Gaspar (2010), na teoria de Vygotski, o brincar possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem, tendo o papel mais honroso da Educação de Infância, ao construir “Zonas de Desenvolvimento Proximal”. As crianças quando brincam constroem as suas ZDP, desenvolvem-se e aprendem, sendo que o facto de se encontrarem a brincar permite que não estejam a agir nem acima, nem abaixo da sua ZDP e de se situarem mais perto do seu nível de desenvolvimento potencial. Nesta linha de ideias, Vygotsky (1994), citado por Kolling (2011), refere que

o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (p. 154)

Brincar é absolutamente essencial em todas as etapas da vida da criança, no entanto, nos primeiros anos de vida, apresenta um papel mais primordial, pois “é uma das principais maneiras de a criança ser e se expressar na infância, de tal modo que se pode afirmar que a criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante” (Savio, 2017, p. 15). Assim, cada fase do desenvolvimento em que cada uma se encontra, irá determinar os tipos de brincadeira e a sua maneira de brincar, a qual diz muito sobre as crianças.

Ferland (2006) refere quatro fases que levam ao desenvolvimento do brincar:

- a **primeira** é definida pelo interesse, curiosidade e atenção que o bebé manifesta por tudo o que o rodeia. Quando nasce, os seus sentidos demonstram-se ativos, recorrendo a eles para descobrir sensações, sendo motivado pelas particularidades sensoriais que os objetos apresentam;
- a **segunda fase** revela-se entre os seis e os dezoito meses, em que a criança manuseia os objetos e explora de forma ativa o espaço;
- a **terceira fase** surge entre os dezoito meses e os três anos, em que a criança começa a revelar satisfação por jogos de construir e a usar os objetos como demanda a sua primeira função. Mais tarde, o jogo do faz-de-conta irá ser o que lhe capta a atenção,

começando a demonstrar também entusiasmo por brincadeiras que a sujem e pelas possibilidades de separar, encher e esvaziar;

- a **quarta fase** ocorre entre os três e os cinco anos, altura em que a criança dá asas à sua imaginação, inventando diversas situações de brincadeira. Por exemplo: a criança utiliza um pedaço de tecido para fazer de cama.

Nesta linha de pensamento, Leontiev (1988), citado por Cruz (2015), profere que a brincadeira é, portanto, a atividade

em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (s.p.)

Brincar também apresenta um papel essencial para a obtenção de aprendizagens únicas, sendo que desde cedo faz parte da educação e, conseqüentemente, da vida das pessoas. Nesse sentido, as brincadeiras são muito enriquecedoras, pois, possibilitam que a criança tenha várias oportunidades diante dos seus olhos, para experimentar e criar as suas próprias aprendizagens. Assim, torna-se essencial e urgente permitirmos que as crianças brinquem, para que criem, imaginem, imitem e sonhem.

A criança não necessita que o adulto lhe diga como deve brincar, pois ela diverte-se, aprende e explora de forma natural. De facto, aprende espontaneamente, caso se integre em brincadeiras nas quais se sinta à vontade para expressar aquilo que sente e brinque por gosto. Ao encontro desta ideia, Chauque et al. (2021) referem que

a brincadeira pode ser uma invenção do adulto, enquanto orientador ou facilitador da aprendizagem da criança, mas esta brincadeira só ganha a sua função social para aquela criança que a pratica quando ela (brincadeira) se reverte a favor da criança, do seu nível de desenvolvimento, seus interesses e seu processo como um sujeito activo da aprendizagem. (p. 50)

Através da brincadeira, as crianças vão treinando as relações com os outros, recriam conflitos e situações do seu dia-a-dia, percebendo desta forma as emoções que têm. Nesse sentido, não deve ser somente considerada como um simples passatempo, pois apresenta um enorme potencial e contribui para a felicidade das crianças. Como afirmado por Loro (2010),

quando vemos uma criança brincando, estamos certos de estar observando um ser feliz. É uma das características marcantes da infância, para não dizer natural e normal, a tal ponto de ser difícil presenciar uma criança livre que não esteja brincando, seja qual for o lugar. (p. 66)

Ferland (2006) refere que a primeira linguagem da criança é a brincadeira, a qual lhe possibilita revelar o seu universo imaginário e interior. Nessa perspetiva, Neto (2020) salienta que “uma criança que não brinca de forma regular e sem constrangimentos em espaço e tempo não é uma criança saudável. Brincar é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural” (pp. 42-43).

As crianças aprendem melhor os conteúdos, caso sejam abordados por via da brincadeira, atribuindo à criança um papel ativo na mesma. Como salienta Loro (2010), brincar é a atividade principal das crianças e, através dela, adquirem aprendizagens, as quais acabam por fazer mais sentido para elas, por ser por esta via, sendo que todo o momento de brincadeira é visto pelas crianças como algo divertido, o que está relacionado com a vertente pedagógica e educativa do brincar. Kolling (2011) refere que “tudo que se faz e se pratica com prazer, em especial *com* e *nas* brincadeiras (...) torna-se ainda mais significativo e gera aprendizagens para toda a vida, auxiliando na formação integral de pessoas” (p. 140).

Para ser considerado brincar, a criança tem de retirar prazer desse momento, caso isso não se verifique, será provavelmente uma tarefa a qual lhe é solicitada. Segundo Ferland (2006), as crianças sentem o prazer de aprender, de viver, de se movimentar livremente, de criar uma brincadeira, quando lhes é dada a possibilidade de brincar, sendo que “não separam o momento de brincar do de aprender, esse processo acontece de maneira interligada” (Fochi & Focesi, 2018, pp. 46-47).

Brincar é uma atividade que implica riscos e apresenta um fim em si mesma, não tendo objetivos previamente estabelecidos. Como ressalta Ferland (2006), a criança simplesmente brinca porque quer brincar, visto que a brincadeira lhe proporciona momentos de pura diversão. Nesse sentido, a mesma autora profere que a

criança não brinca para aprender mas o mais maravilhoso é que aprende a diferentes níveis, sem se aperceber e com prazer. Brincar é realmente o instrumento privilegiado para o seu florescimento em diferentes esferas e para o desenvolvimento de uma atitude positiva que poderá acompanhá-la ao longo de toda a vida. (2006, p. 222)

Através do brincar, várias são as capacidades que a criança exercita como a autorregulação, a imaginação e a criatividade, consideradas fulcrais para viver em sociedade. Segundo Silva e Sarmiento (2017), durante a brincadeira, a criança desenvolve a sua inteligência, visto que é estimulada a usar a sua criatividade e imaginação e a exercitar a sua atenção e concentração. Nas palavras de Neto (2020), “o brincar vem de dentro, brotando imaginação e fantasia a um só tempo, e no tempo próprio de se ser criança” (p. 222).

Brincar contribui para a procura da sua plenitude, do seu saber e do que espera do mundo, sendo que quando brinca torna-se ativa e curiosa, fazendo as suas próprias descobertas. Ferland (2006) refere que, idêntico ao sonho, brincar é uma atividade que retrata a vida num formato mais pequeno para a criança, sendo que “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (Benjamim, 2002, citado por Maia, 2019, s.p.).

Através do brincar, as crianças apresentam diversas facetas e contam a história da sua vida, ou seja, reproduzem e imitam aquilo que vivenciam ou já experienciaram no seu quotidiano. Assim, o modo como agem e constroem as suas brincadeiras revela o ambiente em que vivem e como vivenciam o mundo. De facto, a criança interage e comunica com o grupo, conhece-se a si própria e faz transparecer, nas suas brincadeiras, quais os comportamentos e relações que os adultos têm que considera exemplos a seguir. Contudo, adapta essas experiências vividas ao mundo dela, representando-as nas suas brincadeiras.

Brincar apresenta-se como uma atividade orientada pela criança e escolhida de sua livre e espontânea vontade. Por via da brincadeira, as crianças criam e recriam um mundo que têm a capacidade de controlar e praticam outros comportamentos. Nesse sentido, a criança incorpora o mundo da fantasia, ligando o mundo real (onde vive) com o mundo imaginário (onde quer viver), pois, precisa de vivenciar momentos incapazes de se concretizarem na vida real e de contactar com objetos, vontade que a brincadeira satisfaz. Assim, segundo Ferland (2006), a criança é que determina o que é o real para si, sendo que o modifica e adequa ao que realmente pretende fazer dele. Brincar é, portanto, a atividade que permite ter soluções irracionais, imaginar e sonhar, sendo que “o tempo de sonhar é o tempo da brincadeira” (Marques, 2019, p. 16).

Nessa linha de pensamento, Ferreira (2004) refere que brincar é uma atividade que nunca se encontra desligada do mundo real, sendo uma forma de as crianças se prepararem para esse mundo e, conseqüentemente, para o seu futuro utilizando-o como um meio de comunicação.

Silva et al. (2015) consideram que a criança recorre à sua criatividade quando modifica o sentido dos objetos e interpreta papéis, sendo que este aspeto é factível porque no momento em que se encontra a brincar passa de espetadora para autora da sua própria brincadeira e aprendizagem. Brincar funciona como uma atividade quase curativa, que acalma e permite que as crianças se dediquem inteiramente a este momento, sem quaisquer preocupações. Para além disso, também possibilita que adquiram conhecimentos e leva a que se tornem cada vez mais autónomas, independentes e criativas, a saber trabalhar em equipa e a partilhar ideias. No fundo, “brincar é mais do que um simples momento de diversão, é uma filosofia de vida. É o momento de deixar de lado as diferenças e formalidades, exercitar a criatividade e deixar as coisas fluírem” (Rossetini, 2015, p. 14).

É uma atividade muito dinâmica, pois permite que a criança cresça socialmente e fisicamente ativa. Para além disso, também faz com que se torne mais criativa e mais preparada para desenvolver relações de amizade. A criança não imagina a sua vida sem brincadeira, pois é a brincar onde se sente verdadeiramente realizada. Assim e, segundo Marques (2019), “é como se o brincar fosse o emprego das crianças. Algo que têm de fazer para a sua sobrevivência. De modo eficaz, aprendem competências que lhes serão fundamentais para os desafios vindouros” (p. 48).

A criança consegue ser criativa e usar a sua personalidade total apenas no brincar, e é apenas sendo criativa que se descobre a si própria. Nesse sentido, esta atividade possibilita a formação da sua personalidade, utilizando-a para descobrir todo o seu potencial. Como salienta Fortuna (2010), citado por Dantas (2017),

na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nela contidas. Ao brincar, exercemos o direito à diferença e de sermos aceitos mesmo diferentes, ou melhor, de sermos aceitos por isso mesmo. Como brincar associa pensamento e ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. (...) Quem vive brinca. (s.p.)

Segundo Oliveira e Padilla (2015), é através do brincar que a criança contacta com as suas inquietações e medos na sua imaginação, enfrentando-os. Sempre que a criança brinca, demonstra a sua capacidade emocional e intelectual, sendo que “a vida emocional de uma criança é, frequentemente, a base de suas brincadeiras e, através delas, encontra alívio para suas tensões” (Axline, 1972, citada por Furley & Pinel, 2020, p. 69).

As crianças, através da brincadeira, ganham consciência das emoções, interesses e motivações daqueles que as rodeiam e, como tal, adaptam as suas ações em prol dos mesmos. Por sua vez, também permite que aprendam a controlar as suas emoções e a ganhar mais confiança em si, o que lhes irá ajudar futuramente a resolver os seus conflitos e a organizar a sua personalidade. Conforme Kishimoto (2010), o brincar é a atividade mais importante para a criança, pois permite-lhe demonstrar o que está a sentir num determinado momento, tomar decisões, partilhar, resolver os seus próprios problemas e revelar o seu “eu” através de linguagens diferentes.

Nessa linha de ideias, Loro (2010) refere que através do brincar

as crianças tendem a manifestar o que dificilmente expressariam por meio de palavras; procuram interpretar/sentir determinadas ações humanas e aprendem vivendo algo sempre novo, mas não distante da realidade, num espaço, cujo aspecto de simulação e imaginação fornece uma oportunidade educativa única. Portanto, é uma situação privilegiada de aprendizagem espontânea, senão a forma mais completa de aprender e educar. (p. 77)

Nesse sentido, estamos perante uma atividade livre, natural e indefinida, que realça a inocência das crianças, onde têm escolha e voz e se podem exprimir sem medos. Assim, o brincar espontâneo apresenta algumas particularidades que o tornam uma mais-valia para as crianças: o facto de não existir certo ou errado, faz com que não precisem de ter receio de falhar ou ficar demasiado ansiosas; estão sempre ativas; brincam porque realmente o desejam; contactam com emoções, ideias e relacionam-se com os outros. Segundo Neto (2020), “o brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (p. 23).

A criatividade da criança é mais intensa no brincar livre e espontâneo, sendo que a sua exploração criativa é beneficiada quanto mais momentos lhe oferecermos para brincar. Durante esta brincadeira, as crianças têm a total liberdade, permitindo que escolham como, com quem, onde e com o que querem brincar num certo tempo e local, visto que é a criança que controla a sua própria

brincadeira. Loro (2010) salienta que “não importa a hora ou o local, as crianças gostam de brincar. Sempre que as deixarmos livres, brincarão. Isso ocorrerá independente se estiverem sob a tutela de seus pais ou não. Independente, se tiverem poucos ou muitos brinquedos” (p. 129).

Ferland (2006) refere que

durante uma brincadeira livre, duas crianças podem usar o material de forma muito diferente e criar uma actividade inovadora. Neste sentido, uma experiência de brincadeira espontânea favorece mais o pensamento criativo da criança do que uma brincadeira muito estruturada. Uma criança pequena terá, aliás, mais prazer e interesse em dedicar-se a uma brincadeira livre e aprenderá mais com ela. (p. 54)

2.2 Materiais versáteis e suas possibilidades

Antigamente, as crianças não tinham acesso a muitos brinquedos nem estes eram tão variados. Brincavam muito no exterior e, por isso, conviviam e aprendiam mais umas com as outras, tendo mais liberdade e oportunidades para brincar. Além disso, as brincadeiras estimulavam mais a sua criatividade e imaginação, pois faziam as suas descobertas, criavam e encontravam materiais nas ruas ou na sua casa, aos quais davam sempre alguma utilidade. Como salienta Kolling (2011), “retratam uma época na qual o mais comum era construir os próprios brinquedos e reinventar as brincadeiras. Esses brinquedos eram únicos, marcados pela história de sua construção” (p. 139). Benjamim (1984), citado por Loro (2010), refere que quando começou a aparecer o brinquedo, este era construído pelo adulto para a criança utilizar nas suas brincadeiras. Contudo, esta ideia foi sendo alterada ao longo dos anos e substituída pelas várias maneiras que hoje se apresentam de brincar. Tanto o brinquedo, como o brincar forçam significados, tornando precisas e determinadas as ações das crianças, quando se tornaram em ferramentas pedagógicas.

Hoje em dia, o mercado oferece todo o tipo de brinquedos correspondentes a cada etapa da vida da criança, os quais se podem encontrar em todo o lado. Assim, as crianças desejam ter sempre as últimas novidades que aparecem e os familiares, principalmente os pais, sentem-se quase “obrigados” a comprá-los para que os filhos atinjam um grande nível de desenvolvimento e de forma a corresponderem às expectativas do mundo “consumista” em que hoje vivemos. Neste sentido, Ferland (2006) refere que “um brinquedo sofisticado ou dito educativo será aliás apresentado aos pais e visto por eles como sendo superior a todos os outros” (p. 31).

Contudo, os brinquedos industrializados são demasiado estruturados e apresentam um manual de instruções que guia e ensina as crianças de como devem brincar e usá-los, levando a que só tenham uma maneira de brincar. Em linha com esta ideia, Bordin et al. (2014) realçam que “muitos destes brinquedos (...) acabam limitando o brincar da criança ao dizerem como ela deve brincar, ou até mesmo, não é exagero dizer que o brinquedo muitas vezes brinca sozinho, basta à criança apertar um botão” (p. 2).

As crianças não precisam de tudo o que os adultos consideram que lhes devem oferecer, nomeadamente, telemóveis de última geração, brinquedos dispendiosos e diversas atividades.

Nesse sentido, não é necessário inventar a roda, visto que é suficiente fazê-la rodopiar. De facto, os melhores estímulos são gratuitos e simples, começando pela brincadeira (Brites, 2020).

De acordo com Kolling (2011), na atualidade, é comum comprarem-se objetos para as crianças utilizarem nas suas brincadeiras, afastando a ideia de fazerem e criarem os seus próprios brinquedos. As famílias costumam comprar presentes muito dispendiosos, quando na verdade, quase sempre, as próprias embalagens são o que despertam mais a atenção da criança, como refere Brites (2020).

Nesta linha de pensamento, Ferland (2006) salienta que

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

Um objeto que apresenta múltiplas funções acompanha o crescimento da criança, sendo que lhe dá várias possibilidades de o transformar. Ferland (2006) considera que a criança tem a capacidade de transformar qualquer objeto num brinquedo e, como tal, mais vale ter um que lhe permita manuseá-lo de diversas maneiras, através da sua imaginação, do que um brinquedo sofisticado que limita a sua criatividade, pois “quanto mais sofisticado, de material sintético, frio e imitador de realidades, mais pobre e distante dos arcaísmos, menor o *enthousiasmós*” (Piorski, 2016, s.p.).

Desde cedo que as crianças revelam um grande interesse em explorar, brincar com tudo o que as rodeia e pelos objetos que estão presentes no seu quotidiano, sentindo a necessidade de abrir e descobrir o que está dentro dos armários e explorar vários materiais, uma vez que a sua imaginação não tem fim, passando muito do seu tempo nessa “arte” que tanto lhes dá prazer. Como referem Goldschmied e Jackson (2006, citadas por Bordin et al., 2014),

os pais, quando perguntados sobre as coisas preferidas de seus filhos para brincar quase sempre enfatizam a fascinação destes em relação a abrir todos os armários da cozinha em busca de panelas, seu interesse por caixas de sapato e sua alegria ao brincar com as chaves do carro. (p. 5)

Assim, existem vários materiais que as crianças podem recolher para as suas brincadeiras, sendo que algumas em vez de brinquedos comercializados e adaptados à sua faixa etária, preferem tecidos, chaves e caixas de cartão. Nesta perspetiva, Brites (2020) salienta que “não importa quanto tempo e dinheiro os pais gastem na loja de brinquedos, elas sempre preferem os potes e as panelas guardados no armário abaixo da pia” (s.p.). Falamos, portanto, de materiais naturais e objetos do dia-a-dia, muito versáteis e enriquecedores para as brincadeiras das crianças, os quais apresentam muitas possibilidades e finalidades. Ao explorarem e experimentarem os materiais, as crianças

atribuem-lhes funcionalidades e significados variados, ganhando estas outras vidas. Por exemplo, entram dentro de uma caixa de cartão e fingem que esta é um carro, sendo que

quando uma caixa de papelão é tomada como um carro, por exemplo, a criança opera com os significados de modo flexível, desprendendo o sentido de carro da presença imediata deste objeto e impondo-o a outro – a caixa de papelão. Ela transfere o significado do objeto de acordo com a sua necessidade, segundo o que tem acesso no momento, por meio de uma projeção imaginária. (Dantas, 2017, s.p.)

Na exploração de materiais não estruturados, não há certo ou errado, visto que cada criança explora de livre e espontânea vontade e, como tal, tudo o que fazem é possível. De acordo com Post e Homann (2011), os materiais não estruturados são materiais “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo, pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p. 115).

Nesse sentido, a criança pode fazer as combinações que considera necessárias, isto é, agarrar, encaixar, empilhar e entrar, sendo importante que se interogue, manipule e crie. Como afirmado por Bitencourt, Dias et al. (2018)

o que nos interessa, na escolha dos materiais, é que os objetos tenham a possibilidade de entrar, permanecer, atravessar, transladar, barulhar na combinação entre elas e, além disso, pela quantidade, possa ser repetida a ação pela criança caso ela deseje. (p. 94)

A brincadeira com materiais versáteis torna-se, portanto, mais estimulante, enriquecedora e criativa, visto que são instrumentos diversificados que, quando as crianças intervêm, transformam-se em objetos lúdicos. De acordo com Ferland (2006),

existem brinquedos manufacturados à venda nas lojas, mas o material de jogo “caseiro” é igualmente rico em possibilidades. Uma caixa de cartão, uma mala cheia de roupas com que se possa disfarçar, papéis, palhas ou trapos que possa costurar também propiciam a brincadeira. (p. 62)

Nesse sentido, estes materiais são muito benéficos para as crianças, por lhes possibilitarem múltiplas experiências e por serem muito ricos em termos sensoriais. Assim, são utilizados na sua exploração livre e devem proporcionar que exista exploração, movimento, contacto, observação e estímulos. Um aspeto extremamente benéfico nos materiais não estruturados é que não impõem limites às crianças, fazendo com que possam ir sempre mais além na sua imaginação, dando vida aos seus sonhos e, conseqüentemente, aprendendo de forma natural, como refere Marques (2019). Portanto, nunca sabemos o que as crianças farão com os materiais versáteis, por estarmos sempre perante um ambiente em que é tudo inesperado e mágico.

Estes materiais apesar de terem uma aparência simples e parecerem vulgares, por não apresentarem um fim propriamente dito, conseguem manter o interesse e a curiosidade das crianças por muito tempo no decorrer da exploração livre. Todavia, as crianças exploram, criam e recriam-nos tendo em conta a motivação que tenham, a sua imaginação, o que estão a brincar no momento e o seu nível de desenvolvimento. Marques (2019) defende que, para a criança, o brinquedo pode ser qualquer coisa, sendo os brinquedos que as crianças constroem muito mais estimulantes, pois, asseguram muitos dias de brincadeira.

Na mesma linha de ideias, Bomtempo (2012), citado por Dantas (2017), refere que

a curiosidade infantil faz com que, na infância, a força criadora não tenha limites. Basta misturar um pouco de fantasia e imaginação e pronto: a mesa da sala e a velha toalha se transformam em um castelo, a vassoura vira um cavalo e a colher de pau uma espada.

(s.p.)

O facto de as crianças contactarem com materiais não estruturados, leva a que os estejam a reutilizar e os aprendam a valorizar, transformando materiais que, à primeira vista, não teriam mais nenhuma utilidade e, que noutras situações, as crianças provavelmente não teriam contacto. Neste sentido, “a utilização de material reutilizável (...) bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Silva et al., 2016, p. 26).

2.3 O Cesto dos Tesouros e o Brincar Heurístico

O cesto dos tesouros e o brincar heurístico foram criados por Elinor Goldschmied para responder à curiosidade inata das crianças, visando a exploração e a descoberta dos objetos, por via dos sentidos. A primeira exploração deve ser o mais estimulante possível, de forma a que a sua continuação, o brincar heurístico, seja ainda mais rico. Assim e, segundo Majem e Òdena (2010), o cesto dos tesouros mostra-se quando as crianças já se conseguem sentar sozinhas e concentrar na atividade exploratória dos objetos, um a um, alcançando sensorialmente as suas qualidades. O brincar heurístico destina-se a crianças que já se conseguem movimentar com autonomia e que, consequentemente, não participam nas propostas referentes ao cesto dos tesouros, como referem Bitencourt, Dias et al. (2018).

De acordo com Majem (2010), o **cesto dos tesouros** é uma proposta direcionada a bebés de 6 a 10-12 meses, que possibilita que tenham contacto direto com objetos variados e os explorem livremente, o que garante experiências sensoriais muito ricas para as crianças numa altura em que se encontram verdadeiramente prontas para as receber. Neste sentido, a mesma autora refere que

de uma coleta especial de materiais (...) que podemos encontrar em casa, confeccionar, recuperar ou então comprar. Outros materiais não dariam à criança referências tão precisas sobre a superfície dos objetos, o peso, a temperatura, a forma, a cor, o som, a consistência. (2010, p. 2)

Contudo, Bitencourt, Ribeiro et al. (2018) referem que não é preciso, obrigatoriamente, comprar a maior parte dos materiais que pertencem ao cesto dos tesouros, pois há sempre alguns que encontramos “perdidos” nas nossas casas. Nesse sentido, o cesto pode ser composto por objetos do dia-a-dia e por materiais naturais, os quais acabam por ser uma novidade para as crianças, despertando-lhes muito interesse e curiosidade, sendo que quando as crianças atuam sobre os objetos, estes transformam-se em “verdadeiros” tesouros. Os mesmos autores salientam que

no cesto dos tesouros são colocados “objetos-tesouros”, cujas possibilidades de peso, textura, tamanho, som, cor, cheiro, bem como formatos diversos, oferecem aos bebês a chance de investigar e descobrir “o que é” de cada item. (2018, p. 61)

Os materiais devem ser colocados dentro de um cesto de palha, sem alças e com base plana. Este deve ser fixo e estável, de modo a ser o mais seguro possível, garantindo que as crianças se possam apoiar nele sem correrem qualquer perigo. Assim, evita-se que alguma agarre e puxe a alça ou até mesmo que se magoe enquanto tenta chegar a algum objeto. As crianças devem conseguir chegar aos materiais, podendo voltar a colocá-los no cesto, se assim o pretenderem. Nesse sentido, precisam que o cesto seja colocado num lugar seguro e de um ambiente calmo para fazerem as suas explorações. O cesto deve ter cinco centímetros de diâmetro e uns oito centímetros de altura, onde são colocados os objetos selecionados tendo em conta as suas características. Este deve ser mostrado à criança de uma forma atrativa e continuar assim. A escolha dos materiais deve ser feita a pensar em objetivos criativos e estimulantes, “quer dizer, temos de nos perguntar como podemos proporcionar às crianças a melhor “dieta mental”, equilibrada e estimulante” (Majem, 2010, p. 6).

Relativamente ao número de crianças que podem explorar o mesmo cesto, o ideal é que sejam apenas três para que a exploração seja mais enriquecedora. Como salientam Bitencourt, Ribeiro et al. (2018), este tipo de sessões não é feito apenas com uma criança, mas sim em grupos pequenos de duas a quatro crianças, sendo que o/a educador/a poderá agrupá-las tendo em conta as relações estabelecidas entre elas.

Quanto ao número de objetos, o cesto deve conter um número considerável de materiais, sendo que o indicado é ter, no mínimo, sessenta o mais variados possível. Na escolha dos objetos, importa ter em atenção que devem ser seguros, sendo que não se devem colocar objetos pontiagudos para as crianças não se magoarem, nem demasiado pequenos para que não corram o risco de os engolirem. Assim, devemos ter esse cuidado e garantir que sejam todos devidamente limpos, pois, nestas idades, as crianças levam tudo à boca.

De facto, Bitencourt, Ribeiro et al. (2018) também referem que quando se escolhem os materiais, é de ter em conta a segurança dos bebês, visto que normalmente colocam-nos na boca e, por isso, os objetos devem ter um peso, tamanho e forma apropriados para que não haja perigo de asfixia ou outros acidentes. É de extrema importância oferecer materiais de natureza diversa, isto é, madeira, tecidos, vidro, latas, escolhendo-se os materiais tendo em conta que se pretende presentear as crianças com experiências que despertem ao máximo os seus sentidos, tornando rica a sua exploração (Bitencourt, Ribeiro et al., 2018). Nesse sentido, são vários os objetos/materiais

que podem ser inseridos no cesto, sendo que Majem (2010) nos dá alguns exemplos, como é o caso dos:

- objetos naturais (frutas, cabaças secas, rolhas, etc.);
- objetos feitos de materiais naturais (novelos de lã, flautas de madeira ou bambu, cestas pequenas, etc.);
- objetos de madeira (chocalhos, flautas, ovos de madeira, etc.);
- objetos de metal (triângulos, guizos de animais, buzinas de bicicleta, etc.);
- objetos de couro, tecido, borracha e feltro (retalhos de tecido, bolas de borracha, bonecas de pano, etc.);
- objetos de papel e cartão (caixas de ovos, caixas de cartão, etc.);
- objetos de vidro (frascos pequenos, tampas de garrafas grandes, etc.).

Oferece-se esta variedade de objetos com o intuito de provocar a curiosidade da criança sobre os materiais, para que tenha interesse em manipulá-los e, conseqüentemente, para que desenvolva a sua concentração e atenção. Neste sentido, “assim como fazem quando estão na cozinha ou na sala de estar e querem abrir os armários para ver e mexer no que tem dentro, os bebês têm curiosidade por explorar tudo o que está ao seu redor” (Bitencourt, Ribeiro et al., 2018, p. 62).

Apesar de o cesto conter uma grande variedade de materiais, não devemos deixar que a criança se acomode sempre aos mesmos, pelo que devemos introduzir novos, que proporcionem mais descobertas e desafios. Assim e, segundo Bitencourt, Ribeiro et al. (2018) é preciso ir progressivamente colocando objetos novos no cesto que despertem a curiosidade e permitam outras ações do bebê, sendo que alguns dos objetos devem continuar no cesto.

Os mesmos autores (2018) referem ainda que é necessário colocar os materiais que não tenham sido escolhidos para fazer parte do cesto dos tesouros fora do alcance das crianças, pois, é o cesto com os materiais escolhidos que deve merecer a sua total atenção. Durante a exploração dos objetos, as crianças experimentam-nos e apercebem-se da quantidade de coisas diferentes que podem fazer com eles, isto é, observá-los, colocá-los na boca, agarrá-los e abaná-los para ouvirem os sons. De facto, procuram várias sensações, sendo que todo o seu corpo participa na brincadeira, quando estão realmente interessadas a brincar. Nesse sentido, “as ações de exploração dos meninos e das meninas com os materiais respondem à grande necessidade que sentem de experimentar a consistência das coisas, e fazem-no pegando os objetos com as mãos, mordendo, sugando e manipulando-os” (Majem, 2010, p. 23).

Assim, cada criança explora e escolhe os materiais que mais despertam a sua atenção, sendo que se torna enriquecedor observar o interesse que têm quando optam pelos objetos que as atraem, a convicção que demonstram quando os levam à boca ou quando os passam de uma mão para a outra, bem como a sua concentração no contacto com o material. Cada criança deve apoderar-se dos vários objetos que tem ao seu dispor, ficando algum tempo a brincar, observar, descobrir e criar, pois, através do cesto dos tesouros, as crianças aprendem por si próprias, tendo a total liberdade para descobrir tudo o que está à sua volta. Como salientam Bitencourt, Ribeiro et al. (2018), “é importante ter em mente que o propósito é sempre o bebê explorar e descobrir por si só o que pode a sua relação com o objeto, essa é a atividade do bebê” (p. 68).

Durante as sessões do cesto dos tesouros, as crianças conseguem estar concentradas de vinte e cinco a cinquenta minutos. Contudo, é fundamental que o/a educador/a esteja atento/a aos sinais que cada criança vai manifestando, visto que cada uma tem o seu próprio modo de demonstrar desinteresse e/ou cansaço (Bitencourt, Ribeiro et al., 2018).

O **brincar heurístico** também pode ser designado como brincadeira heurística, sendo uma proposta muito rica em termos de experiências sensoriais, que desperta o melhor que as crianças têm. Tal como o próprio nome indica, brincar heurístico é uma forma de brincar, tendo o seu alicerce na exploração e no interesse das crianças pequenas. A palavra “heurístico” provém da palavra grega “heúreka”, que tem como significado “descobri”. Nesse sentido, estamos perante um jogo que apela à descoberta, e que ao despertar a autonomia das crianças e a sua vontade de descobrir, contribui para o seu desenvolvimento de forma integral (Bitencourt, Dias et al., 2018).

No brincar heurístico, as crianças têm a oportunidade de brincar livremente com diferentes objetos do quotidiano e materiais naturais, por um certo tempo, num espaço seguro, o qual deve facilitar as suas explorações livres e a sua concentração. Na perspetiva de Òdena (2010), esta atividade pode ser feita na sala onde as crianças por norma brincam ou noutro sítio que apresente as dimensões apropriadas e que beneficie a concentração das crianças durante a exploração.

Bitencourt, Dias et al. (2018) referem que é necessário proporcionar um ambiente agradável e calmo, fazendo com que as crianças se sintam confortáveis e concentradas para fazerem a sua exploração. Para além disso, é preciso ter em conta que o espaço deve ser um lugar em que não seja propício a entrada e saída de pessoas, para evitar distração por parte das crianças. Nesta linha de pensamento, é fundamental que o espaço esteja preparado, sendo que os materiais que possam vir a distrair as crianças, no decorrer da brincadeira, devem ser todos retirados de modo a estarem fora do seu alcance, pois se tiverem outros materiais que não pertencem ao jogo, não estarão totalmente concentradas, visto que vão ter demasiada “informação” que não vão conseguir selecionar/processar.

As crianças, através do brincar heurístico, devem utilizar todo o seu corpo nas descobertas e explorar os objetos livremente com recurso à sua imaginação, sendo que o contacto com estes materiais e também com o espaço, desencadeará múltiplas aprendizagens e diferentes sensações. Nesse sentido, Azevedo (s.d.) refere que as crianças quando

escolhem um objeto, podemos imaginar que estejam dizendo: “O que é isso?”. Mais tarde, quando eles são capazes de se movimentar pelo ambiente, parecem dizer: “O que posso fazer com isto?”. Então, outros horizontes emocionantes abrir-se-ão para eles, se lhes oferecermos as ferramentas de que precisam. (p. 4)

O jogo heurístico deve ser realizado numa parte do dia que seja destinada para este fim, sendo que a duração da sessão vai depender sempre do desenrolar da mesma e da motivação das crianças. Contudo, deve terminar antes de ficarem desinteressadas, de modo a prevenir eventuais níveis de cansaço ou aborrecimento das crianças pelo jogo em si. Como salientam Bitencourt, Dias et al. (2018), cinco é um bom número de crianças por grupo, sendo que uma sessão costuma ter a duração de trinta a sessenta minutos.

O brincar heurístico é uma atividade exploratória, em que as crianças, movidas pela sua curiosidade, querem explorar, descobrir e experimentar todas as funcionalidades dos materiais, pelo que não interessa que sejam antigos ou novos, pequenos ou grandes. Este brincar é muito prazeroso, repleto de interesses, motivações e onde se pode adquirir conhecimentos novos. Nesta atividade, as crianças desfrutam de momentos individuais de brincadeira livre e espontânea, sendo que cada uma é autora da sua própria aprendizagem, pois cada criança explora e descobre os materiais de forma espontânea. Neste sentido, “o jogo heurístico possibilita a exploração livre, o interesse intrínseco pela novidade e ocasiões várias de aprendizagem” (Gonçalves, 2014, p. 30). É também uma atividade muito benéfica para o desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo das crianças, pois permite que desenvolvam a sua motricidade fina e grossa, as capacidades cognitivas e perceptivas e estimula a sua criatividade. Bitencourt, Dias et al. (2018) referem que esta atividade é uma boa oportunidade, seguindo a brincadeira da criança, para observar o seu desenvolvimento. Os mesmos autores (2018) referem ainda que é muito importante para o seu desenvolvimento, pelo facto de fazer com que as crianças consigam ganhar uma certa autonomia e terem liberdade para explorar, com base na sua atividade natural.

Por meio do brincar heurístico, a criança brinca livremente, o que a leva a conhecer o mundo, ficando deslumbrada por ele. Para além disso, desperta a sua curiosidade, sendo esta capaz de conduzir as suas próprias ações perante aquilo que lhe é disponibilizado. No jogo heurístico as crianças brincam livremente com vários materiais, os quais favorecem as suas explorações espontâneas. Assim, esta proposta contribui também para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral (Bitencourt, Dias et al., 2018).

Através do brincar heurístico, observa-se que as crianças aprendem, sobretudo, pela experimentação e pelas interações que estabelecem com as outras e com os vários materiais, sendo que os exploram de uma forma própria, criam, desenvolvem a sua linguagem, imitam e organizam o pensamento. Òdena (2010) defende que o brincar heurístico com objetos tem em conta as ações naturais das crianças, potencializando-as simultaneamente. Portanto, favorece a estruturação do pensamento, as ações das mesmas e as relações pessoais.

Na escolha dos materiais, é importante ter um certo cuidado e atenção, sendo que devem ser organizados de uma forma atrativa e intencional, tendo sempre em conta o estado e a manutenção dos objetos. É necessário escolher criteriosamente e atentamente os materiais que integram o jogo heurístico, organizando-os de forma apelativa, como uma espécie de convite para as crianças descobrirem quais as possibilidades que estes apresentam. Nesse sentido, os materiais são escolhidos e dispostos propositadamente no espaço, representando uma estratégia para desafiar a ação da criança (Bitencourt, Dias et al., 2018).

É importante que se tenha em atenção a quantidade e a qualidade dos materiais, na escolha dos mesmos, sendo que quando o/a educador/a opta por determinados materiais, é porque tem em consideração que vão possibilitar múltiplas possibilidades de exploração. Assim,

as sessões são oportunidades privilegiadas para percebermos que as crianças observam, escolhem, pesquisam, investigam, mexem, sacodem, empilham, colocam, tiram,

encaixam, contrastam, refutam, comparam, experimentam e estabelecem relações complexas com os materiais. (Bitencourt, Dias et al., 2018, p. 87)

Para que o brincar seja ainda mais rico, devem proporcionar-se às crianças materiais adequados e que englobem as três categorias definidas por Òdena (2010), que são os objetos, os recipientes e os sacos para guardar os materiais.

Os objetos são, normalmente, aproveitados da Natureza, recolhidos em casa, na indústria, produzidos especialmente para a brincadeira ou comprados, sendo que deve existir muita variedade, isto é, no mínimo uns quinze ou vinte objetos diferentes, devendo existir de cada tipo de objeto, cinquenta unidades. Assim sendo, quanto maior for a variedade, mais diversificadas serão as combinações de objetos que as crianças poderão fazer. Nesse sentido, para o brincar heurístico podemos ter os seguintes:

- objetos da Natureza (pinhas, pedras, conchas, etc.);
- objetos comprados (bolas de cortiça, rolos de cabelo, molas, etc.);
- objetos construídos (pompons de lã, retalhos e pedaços de tecido);
- objetos com várias utilidades (rolhas, cintos, frascos de vidro grosso, etc.).

Realçando os recipientes, Òdena (2010) refere que têm de ser duradouros, fáceis de manipular, sólidos e côncavos. Para usar como recipientes sugerem-se: cilindros duros (de cartão ou metal), abertos nas duas bases ou somente numa, potes de metal e caixas de metal ou madeira, com o tamanho adequado. No momento de brincar, os recipientes são colocados ao alcance das crianças, ao lado dos vários materiais, sendo precisos três ou quatro por criança. Por fim, os sacos são feitos em tecido e devem ser maiores ou menores, tendo em conta as dimensões dos materiais, que devem ser depois guardados nos mesmos, sendo preciso um saco para cada tipo de objeto. No entanto, importa referir que os sacos não fazem parte da atividade em si.

O término da sessão ocorre quando o adulto comunica às crianças que o jogo vai terminar. Assim, dá um tempo para que as crianças consigam terminar as suas descobertas e, posteriormente, transmite-lhes que é o momento de guardarem os materiais (Bitencourt, Dias et al., 2018).

De facto, o brincar heurístico é uma proposta que possibilita que a criança tenha a oportunidade de escolher o que quer fazer no momento da brincadeira, optando pelos objetos que para si são mais interessantes. Assim, se desde cedo deixarmos as crianças escolherem, elas começam a perceber que podem tomar as suas próprias decisões, construindo-se, a esse nível, como cidadãs ativas. Para isso, é fundamental respeitarmos as necessidades, interesses e o ritmo de exploração de cada uma, num tempo que é inigualável.

2.4 Papel do Educador de Infância no Brincar

Durante a brincadeira, um dos principais papéis do/a educador/a é ser orientador/a e mediador/a, observando e potencializando as ações das crianças. Além disso, deve promover interações entre elas e entre as crianças e os objetos, através do brincar, pois, é a melhor forma de desencadear o processo de aprendizagem.

O/A educador/a é responsável por proporcionar espaços e criar condições para que as crianças brinquem e dar o tempo necessário para que consigam desenvolver as suas brincadeiras e,

consequentemente, para que façam as suas próprias descobertas. Gomes (2010) refere que o adulto deve possibilitar um espaço rico para o brincar, proporcionando às crianças a exploração de variadas linguagens oferecidas pela brincadeira. Como afirmado por Ferreira (2010), o/a educador/a deve assegurar que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades e estar informado/a acerca do quanto o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Ferland (2006) considera que o adulto reconhecerá a devida importância ao brincar no seu quotidiano, caso acredite que este é imprescindível para o desenvolvimento integral da criança.

Importa, assim, realçar que o/a educador/a não se deve intrometer muito nas brincadeiras das crianças, devendo ficar apenas o tempo necessário para despertar a atividade intencional. Para além disso, é importante que tenha consciência de todas as vantagens do brincar, que, como já foi referido, contribui para o bem-estar, para a socialização e para a formação da personalidade de cada criança. Nesse sentido, Ferland (2006) refere que “se não compreendermos as virtudes da brincadeira, estaremos a negligenciar uma fabulosa vitamina diária para a criança, uma escola de vida sem igual e uma actividade de riqueza rara” (p. 222).

O/A educador/a necessita de alargar a criatividade das crianças e estar atento/a aos seus comportamentos, durante a brincadeira, sendo fundamental que perceba o seu brincar. Nesta perspetiva, Gaspar (2010) refere que o/a educador/a vygotskiano tem como uma das funções primordiais, identificar qual o sentido do brincar, atribuindo-lhe uma utilidade. Por base, os/as educadores/as devem ter objetivos e intenções pedagógicas quando observam as crianças a brincar, possibilitando brincadeiras que sejam de qualidade. Através dessas observações, começam a perceber como se sentem, as suas necessidades e interesses, o modo como brincam, que capacidades estão ou não desenvolvidas e em que nível do desenvolvimento se encontram, para conseguirem adaptar as suas ações ao que puderam observar.

Neto (2020) argumenta que, durante o brincar, o/a educador/a deve observar as crianças para ficar com um conhecimento mais aprofundado sobre o seu desenvolvimento e conhecer a sua personalidade, entrando na sua vida. Ao fazer uma observação cuidadosa, o adulto consegue ajustar os momentos de brincadeira a cada uma, tendo presente o ritmo de cada criança e seguindo o seu desenvolvimento. Além do mais, também ganha a percepção de qual deve ser o seu papel em cada momento de brincadeira e, conforme a situação, pode ter um papel mais ou menos ativo.

Como salientam Oliveira e Padilla (2015), o/a educador/a tem o papel de proporcionar os momentos necessários para que as crianças brinquem e fazer observações e avaliações referentes à forma como as crianças atuam nas suas brincadeiras e às relações que são criadas entre elas, pois, “observar o brincar é uma oportunidade inesgotável para pais e educadores aprenderem a conhecer as diversas facetas de uma criança (o corpo fala diversas linguagens)” (Neto, 2020, p. 222).

No decorrer da brincadeira também é importante que o/a educador/a faça observações e reflexões acerca das ações das crianças, averiguando especificamente as necessidades e evoluções que cada uma apresenta, procurando reorganizar o que planeou e integrando novas hipóteses que valorizem o progresso que as crianças tiveram, como referem Lira e Rubio (2014). É fundamental que o/a educador/a valorize o brincar espontâneo da criança e lhe proporcione momentos de brincadeira livre, desde tenra idade. Neste sentido, deve oferecer oportunidades para que possa criar, explorar, experimentar e imaginar. Silva et al. (2015) consideram que enquanto educadores/as

“precisamos estar abertos e sensivelmente atentos para o que as crianças nos dizem quando criam, pois, somos leitores privilegiados dessas manifestações criadoras. As crianças merecem ser apoiadas na criação e no desenvolvimento efetivo de suas ideias” (s.p.).

O/A educador/a não deve interferir nem corrigir as brincadeiras livres das crianças, uma vez que nesta atividade nada é considerado errado. Porém, se tiver de o fazer deve ser com o intuito de provocá-las, fazendo comentários sobre as suas brincadeiras. No momento em que interage com elas deve dar-lhes o espaço de que necessitam e apoiá-las em tudo o que esteja ao seu alcance. De acordo com Maia (2019), “testemunhar o processo de conhecimento do mundo e de si das crianças é um privilégio: estar com elas num constituir-se e ao outro é uma das mais belas coisas que ser educador de infância possibilita” (s.p.). Nesse sentido, Kálló (2017), citado por Fochi e Focesi (2018) ressalta que

depende claramente do adulto que o interesse da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem sucedida; e é também o adulto que deve continuamente criar os requisitos e condições para que uma brincadeira livre e independente possa prosperar. (p. 56)

Realçando agora o papel do/a educador/a nas propostas do cesto dos tesouros e do brincar heurístico, salienta-se o dever de observar os comportamentos, reações e as interações que a criança estabelece com o espaço, com as outras e com os materiais e registar o modo como os utiliza através de alguns instrumentos. Assim, deve limitar-se a fazer observações e registos, pois se estiver constantemente a intervir, a criança não consegue agir tão autonomamente.

Como afirmado por Bitencourt, Dias et al. (2018), fazem parte das estratégias utilizadas para registar a informação, os vídeos, as notas de campo e as fotografias, considerados pelos autores métodos ricos, visto que por meio deles se conseguem obter informações que podem não se conseguir registar no instante em que aconteceram. O/A educador/a deve encontrar-se disponível para estar e aprender com as crianças e propiciar um ambiente calmo, organizado, confortável e potencializador, no qual as crianças sintam a segurança de que necessitam para experimentar e fazer as suas explorações. Como refere Neto (2020), “para as crianças brincarem e serem ativas é necessário que haja tempo e adultos emocionalmente disponíveis (não apressados) para as ouvirem sobre muitas coisas que têm para nos revelar acerca das suas vidas, motivações, imaginários e representações” (p. 222).

Importa, assim, que se foque em todo o desenvolvimento do momento da brincadeira, valorizando as vitórias e os esforços das crianças. Durante o brincar, o/a educador/a deve manter uma postura atenta e concentrada, pois, a maior parte das vezes fica preocupado/a com outros assuntos relacionados com o desenvolvimento da criança, não dando tanta atenção a este momento tão rico (Lira & Rubio, 2014).

Ao adotar uma postura de observador/a, o/a educador/a fica não só com uma visão mais alargada sobre o grupo, como também fica a conhecer cada criança individualmente. No entanto, não deve fazer comparações, pois cada uma é um ser único e, como tal, o/a educador/a deve respeitar o ritmo de cada criança e dar tempo para que consigam explorar e demonstrar aquilo que sentem.

Nesse sentido, Bitencourt, Dias et al. (2018) referem que o adulto observa e é facilitador se for preciso, como forma de dar continuidade às explorações das crianças, deixando-as investir nesse tempo que é só delas. O/A educador/a não intervém nas suas ações, assegurando que se concentrem no que estão a fazer e consigam tomar decisões sobre como explorar os materiais. Assim sendo, “ainda que o adulto não intervenha nem interfira nas ações das crianças, será um ponto estável de referência para elas” (Majem, 2010, p. 27).

Como salientam Oliveira e Padilla (2015) no decurso da brincadeira, até quando o/a educador/a não intervém, a sua ação pedagógica requer planeamento, ponderação e reflexão, sendo que deve “ter este olhar “apurado”, sensível e reflexivo” (Bitencourt, Ribeiro et al., 2018, p. 78). O/A educador/a não deve impedir ou induzir as crianças para certos materiais, nem intrometer-se na exploração, elogiando, aconselhando ou encaminhando as ações das mesmas. Deve sim, ser o mais imparcial possível, demonstrando-lhes confiança e segurança, para que consigam fazer as suas explorações de forma calma e prazerosa. Majem (2010) refere que em algumas ocasiões “um olhar ou um sorriso bastam para entrar em contato com o adulto. E isso provoca na criança a segurança e o prazer de continuar experimentando” (p. 26).

Nesta linha de ideias, Goldschmied e Jackson (2006, citadas por Bordin et al., 2014) referem que ao refletirmos como nos sentimos no momento em que estamos concentrados numa atividade que gostamos e que requer muito de nós, chegamos à conclusão que não queremos ou necessitamos de uma pessoa que esteja sempre a dar conselhos, dicas e a elogiar o que estamos a fazer. No fundo, só pretendemos dar continuidade à nossa atividade, ainda que possamos ficar felizes de ter essa companhia ao pé de nós. Como salienta Neto (2020), “as crianças gostam que os adultos estejam presentes, confiantes, que participem quando são solicitados, que saibam esperar, que não proibam as situações de risco que são alcançáveis e domináveis, que tenham uma linguagem e postura positiva e assertiva” (p. 111).

Efetivamente, o adulto só deve interferir caso seja realmente necessário para não afetar as explorações espontâneas das crianças, isto é, se houver momentos em que elas corram algum perigo, caso alguma atire os materiais e esteja a incomodar as outras, para impedir que ocorra uma briga, se verificar que é necessário dar resposta a alguma questão de uma criança, para reorganizar de novo os materiais e/ou para incentivar a exploração de alguma criança que esteja mais retraída. Falk (2011), citado por Bitencourt, Ribeiro et al. (2018), refere que “se o educador interviesse de maneira desnecessária na atividade da criança, iria privá-la do prazer de fazer por si mesma e, por sua vez, criaria um sentimento de dependência ao qual ela não renunciaria facilmente” (p. 75).

Quando o/a educador/a observa as crianças, nos momentos de exploração, deve demonstrar-lhes que se interessa pelo que estão a fazer. Para além disso, deve manter-se em silêncio e concentrado/a, fazendo a sua observação de uma zona estratégica da sala, onde consiga observar as crianças e estas a ele/ela. Com efeito, Bitencourt, Ribeiro et al. (2018) referem que o/a educador/a

deve permanecer em uma distância que permita observar a sessão sem interferir na atividade da criança. (...) Do mesmo modo, manter-se na altura dos meninos e meninas

possibilita um campo de visão que privilegia a observação do modo como eles exploram os objetos. (p. 74)

No que diz respeito ao espaço, o/a educador/a deve organizá-lo em função do grupo de crianças e adaptá-lo de forma a permitir múltiplas explorações. De acordo com Majem (2010), é o/a educador/a que define o sítio da sala que é mais apropriado, estável e tranquilo para a exploração, um sítio que lhe possibilite observar a evolução da brincadeira e a atividade de cada uma das crianças. Nessa perspectiva, Fochi e Focesi (2018) referem que o/a educador/a deve “certificar-se que a criança esteja feliz. (...) O adulto é um facilitador e não diretor das atividades da criança e faz isso a partir de um ambiente planejado e organizado cuidadosamente” (p. 46).

Parte II – Projeto de Investigação-Ação

1. Percurso (s) e contextos de intervenção

Nesta segunda parte, passaremos a apresentar as opções metodológicas, mais propriamente, a natureza do estudo, bem como os instrumentos e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados na investigação. Num momento posterior, identificaremos a caracterização do contexto de Creche e do contexto de Educação Pré-Escolar onde se realizou o percurso.

1.1 Opção metodológica: a Investigação-Ação como suporte da prática educativa

O presente estudo assumiu uma natureza qualitativa, sendo uma abordagem interpretativa da realidade social, a qual pretende compreender a realidade dos sujeitos, os seus comportamentos e relações, entendendo-os como pessoas históricas e sociais, bem como o ambiente em que estão incluídos, colaborando ainda para o seu desenvolvimento. De acordo com Minayo (2009), citada por Santos et al. (2019), a investigação qualitativa responde a

questões muito particulares (...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, (...) das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenómenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida. (pp. 536-537)

Todo o processo de uma investigação qualitativa deve ser feito com e não sobre as crianças, sendo que se caracteriza por promover o diálogo entre o/a investigador/a e os intervenientes no estudo, num processo dinâmico e participativo, onde todos têm voz. Nesse sentido, esta investigação tem por base cinco particularidades essenciais, nomeadamente: a análise dos dados é feita a partir do método indutivo; é descritiva; o/a investigador/a é o instrumento mais importante da investigação; os dados são recolhidos em meio natural; foca-se mais em todo o processo, do que propriamente nos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

Os mesmos autores (1994) salientam ainda que, na investigação qualitativa, o/a investigador/a deve assumir-se como participante ativo/a, para adquirir uma perceção experiencial da realidade que lhe possibilite descrever minuciosamente a mesma segundo um olhar amplo, integrado e contínuo. Por conseguinte, deve integrar-se no contexto, recolhendo as informações necessárias e fazendo um trabalho extremamente complexo e exaustivo de campo, sendo importante considerar a situação e o contexto como a sua fonte de dados.

Os dados recolhidos são ricos em detalhes descritivos e a investigação qualitativa apoia-se em imagens e/ou palavras, a partir da qual o/a investigador/a reconhece e atribui o devido valor à ação no contexto, como forma de lhe conceber significados (Bogdan & Biklen, 1994).

Com base nesta abordagem qualitativa-interpretativa, o nosso objetivo foi procurar compreender e conhecer os comportamentos dos sujeitos em análise e os contextos, refletindo acerca da

intencionalidade da nossa ação e, conseqüentemente, do seu significado, questionando a realidade sem a descontextualizar (Marchão, 2012).

Este estudo baseou-se nos princípios da investigação-ação (IA), que é uma metodologia aplicada, que pretende resolver um determinado problema social. Assim, há a necessidade de refletir constantemente acerca da nossa prática e das situações que vão surgindo na mesma, com rigor e coerência, sendo que a vertente reflexiva e investigativa do/a investigador/a deve estar voltada para a ação, de forma a contribuir para uma educação de qualidade. A IA, segundo Coutinho et al. (2009), pode assim ser considerada como uma “família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) declaram que adotar a investigação-ação nos contextos educativos sustenta-se no reconhecimento dos/as educadores/as

enquanto “atores e autores” do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a investigação-ação envolve os profissionais num processo de pensamento crítico sobre a sua prática, suportada esta num conjunto de fundamentos teóricos sobre as suas opções educativas, o que lhes permite a adequação, a valorização e a reflexão das suas práticas pedagógicas. (p. 11)

Na opinião de Máximo-Esteves (2008), a IA é um processo interativo, dinâmico e aberto aos necessários e conseqüentes reajustes, que resultam da análise das circunstâncias, mas também dos fenómenos que se apresentam em análise. Assim, ao longo do estudo, houve a necessidade de planejar, atuar, refletir, avaliar, conversar e observar de forma rigorosa, com o intuito de ficarmos com um conhecimento mais alargado sobre as nossas práticas educativas.

Ainda, de acordo com o pensamento de Máximo-Esteves (2008), sustentada nas ideias de Dewey, a investigação-ação é uma metodologia que deve ser planeada antecipadamente e

deve sempre ter em atenção os métodos selecionados para a recolha de dados, a necessidade de refletir e de investigar a prática, o que requer dos educadores (...) uma constante abertura de espírito (consideração de múltiplas vias), responsabilidade (para avaliar as ações) e sinceridade (quer na avaliação da ação quer do seu impacto). Requer também o desenvolvimento de competências para a tomada de decisões relativas ao quotidiano educativo/curricular de forma cientificamente sustentada. (p. 41)

A IA pretende ajudar os/as educadores/as a compreender e a melhorar a sua prática e os contextos, sendo colaborativa e participativa, pois envolve educadores/as e crianças no mesmo projeto, situando-os/as no mesmo eixo horizontal. O/a educador/a tem assim a responsabilidade de conjugar esse seu papel com o de investigador/a, tendo a consciência que durante a investigação deve ser o mais imparcial possível.

Conforme salienta Mesquita-Pires (2010), a IA

procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos actores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão.

(p. 71)

Tendo por base todas estas concepções, Máximo-Esteves (2008) refere que ao partirmos para um estudo de IA é “necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p. 79). Nesse sentido, como suporte do nosso projeto de investigação-ação, foi necessário formular, como ponto de partida, a seguinte questão-problema: *De que forma o brincar heurístico, através da exploração de materiais versáteis, pode enriquecer o quotidiano educativo-pedagógico dos contextos formais de educação de infância?*

Tendo em atenção a questão-problema, definiram-se os objetivos a alcançar com este projeto:

- Discutir e compreender a importância do brincar no contexto da educação de infância;
- Perceber o lugar do brincar heurístico no contexto da educação de infância;
- Compreender a importância da exploração livre dos materiais não estruturados para o desenvolvimento da criança;
- Conhecer as perspetivas das Educadoras de Infância acerca do brincar heurístico;
- Oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem (situações de brincar heurístico) às crianças que visem proporcionar momentos prazerosos de exploração de materiais versáteis.

Numa IA, é necessário também definir as questões, uma vez que são o ponto de partida para orientar uma investigação e objetivam destacar os tópicos e antecipar decisões no que alude aos caminhos a percorrer. Nesse sentido, como forma de alcançar os objetivos atrás referidos, delineámos um conjunto de questões orientadoras, a saber:

- Qual a importância do brincar no contexto da educação de infância?
- Que lugar o brincar heurístico ocupa no contexto de educação de infância?
- De que forma a exploração livre dos materiais não estruturados contribui para o desenvolvimento da criança?
- Quais as perspetivas sobre o brincar heurístico que as Educadoras de Infância apresentam?
- Como podemos proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem (situações de brincar heurístico) às crianças através de momentos prazerosos de exploração de materiais versáteis?

Durante a investigação, baseámos a nossa ação sempre num ciclo de ação-reflexão-ação, que nos ajudou a repensar as nossas práticas, tornando-nos cada vez mais críticos e rigorosos. Nesse sentido, fomos tomando a consciência de que a IA é uma metodologia que nos faz tornar melhores profissionais, sendo que compreendemos que é exigente, “mas facilitadora de mais e melhor

conhecimento e que ajuda a providenciar uma resposta educativo-pedagógica mais responsiva e baseada nas necessidades e nos interesses das crianças, bem como mais construída em colaboração” (Marchão & Henriques, 2018, p. 16). Assim,

quando reflectimos, avaliamos; quando avaliamos, reflectimos. Quando reflectimos, avaliando, progredimos. Quando reflectimos sobre as práticas, renovamos as práticas. (...) Questionamos a racionalidade técnica. Procuramos novas fontes que justifiquem o nosso fazer. Fazemos por sustentar e justificar o nosso saber. Criamos, reinventamos um renovado saber-fazer. Fazemos investigação-acção. (Cardona, 2005, p. 135)

1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, análise e tratamento de dados

No decorrer do estudo, definimos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que nos pareceram mais adequados para dar resposta à questão de partida, às questões orientadoras, aos objetivos definidos e aos contextos onde desenvolvemos o nosso estudo. Assim, recorremos à observação participante apoiada no uso de notas de campo; ao registo fotográfico/gravações áudio e vídeo e aos trabalhos realizados pelas crianças (documentação pedagógica)¹; e à entrevista semiestruturada.

Tínhamos também previsto realizar questionários aos encarregados de educação e entrevistas semiestruturadas às crianças. Porém, por questões motivadas pela pandemia, tivemos de proceder a ajustes e alterações ao que estava previsto, realizando apenas entrevistas às Educadoras Cooperantes dos dois contextos de estágio. Temos a plena consciência que a nossa investigação ficaria a ganhar ainda mais com os contributos dos restantes participantes, mas tivemos de nos adaptar à situação com que nos deparamos.

Para além dos instrumentos anteriormente nomeados, salientamos também o recurso a algumas fichas adaptadas do *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)* (Bertram & Pascal, 2009) que utilizámos nos dois contextos educativos, como forma de enriquecer a nossa prática e observação, a saber: Ficha do Estabelecimento Educativo (referente à organização e funcionamento da instituição); Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (referente à organização do espaço e aos materiais presentes no mesmo) e Ficha da Educadora de Infância (referente à sua formação profissional e prática pedagógica) (*Anexos A e B*).

No contexto de Creche, baseámo-nos também na Escala de Avaliação do Ambiente (ITERS-R), criada por Harms et al. (2008), a qual nos possibilitou realizar uma avaliação integral da qualidade da Creche e, consequentemente, da sala de atividades. Já em contexto de Educação Pré-Escolar, utilizámos uma ficha adaptada do SAC – *Sistema de Acompanhamento de Crianças* (Portugal & Laevers, 2010), mais propriamente, Ficha de Identificação/Caracterização do Grupo de Crianças (*Anexo B*), que nos permitiu ficar com um conhecimento mais alargado acerca do mesmo.

Ao longo do nosso estudo, é de salientar a colaboração das Educadoras Cooperantes, com as quais

¹ No que diz respeito ao contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, dado que, por motivos associados à pandemia e aos confinamentos decretados, o estágio em Creche não se realizou como previsto, sendo interrompido.

dialogámos, disponibilizando-nos informações pertinentes e mais pormenorizadas sobre os grupos de crianças, as rotinas e outros aspetos adicionais (registados através de notas de campo), que completaram as informações recolhidas através dos instrumentos de recolha de dados.

Segundo Coutinho et al. (2009), apoiados nas ideias de Latorre (2003), os instrumentos e as técnicas de recolha de dados podem ser distribuídos em três grupos: técnicas sustentadas na observação: focam-se no ponto de vista do/a investigador/a, isto é, no que observa do objeto em estudo; técnicas sustentadas no diálogo: focam-se no ponto de vista das partes envolvidas no estudo e integram-se em ambientes de interação e diálogo; análise de documentos: foca-se nas considerações do/a investigador/a e pressupõe uma leitura e pesquisa de documentos escritos considerados uma boa fonte de informação.

Durante a nossa PES, deu-se bastante apreço à observação participante, pois, permitiu-nos observar os comportamentos e as relações sociais que as crianças estabeleciam entre elas, de forma mais direta, ficando a compreender os sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, a observação procurou a maior objetividade e rigor dos dados observados e, como refere Máximo-Esteves (2008), permitiu “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

Observámos as crianças no seu ambiente natural, fazendo a recolha de informação exatamente no momento em que as situações estavam a decorrer, estando em contacto com os participantes e tentando dar significado ao mundo dos participantes observados (Denzin, 1989, citado por Vasconcelos, 1997, p. 52). Em concordância com Oliveira-Formosinho (2002), “a informação obtida por meio da observação directa pode ser exacta, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural (...) dos acontecimentos” (p. 180).

Por meio da observação, adquirimos conhecimento acerca de cada criança, mais propriamente, o que gosta e o que não gosta, o que faz autonomamente, o que faz com ajuda, os seus interesses e o que prende a sua atenção. No fundo, ficamos a saber o que está a sentir, o que pensa e o que sabe. De facto, “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77).

Comprovámos que a observação se assume como parte integrante de todo e qualquer ato avaliativo e que é uma atividade natural do/a investigador/a, que deve ser treinada, visto que “a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A observação foi alicerçada na utilização de notas de campo, as quais são fáceis e rápidas de realizar, englobando descrições escritas muito ricas do que, enquanto observadores/as escutamos, vimos e experienciamos ao longo das experiências refletidas e vivenciadas. Em concordância com Máximo-Esteves (2008), apoiada nas ideias de Spradley (1980), as notas de campo assumem-se como “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas)” (p. 88), sendo caracterizadas por serem o lado mais pessoal do trabalho de campo.

Através das notas de campo, o/a investigador/a tem como finalidade registar uma parte da vida que ali sucede. Estas englobam notas interpretativas, impressões e ideias que surgem no decurso da

observação ou depois das suas leituras iniciais. Assim, registámos algumas notas durante o período de observação e cooperação, em que anotámos informações pertinentes acerca das rotinas, dos grupos de crianças e dos diálogos estabelecidos entre as crianças e entre crianças-adultos, no contexto de Jardim de Infância, procedendo ao registo no momento em que ocorriam, enquanto os detalhes ainda estavam presentes na nossa memória.

No contexto de Jardim de Infância, no decorrer da nossa intervenção, registámos no bloco de notas que nos acompanhava sempre, anotações mais minuciosas, longas e reflexivas, formuladas após o término do dia, acerca da nossa ação educativa/pedagógica, com o intuito de a melhorar, bem como se as atividades propostas estavam a corresponder às expectativas criadas e aos objetivos definidos, de forma a obtermos uma reflexão mais consistente e ilustrativa da realidade. Na verdade, o bloco de notas onde são anotadas as notas de campo revela-se como uma das estratégias metodológicas mais aconselhadas pela sua “potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Como acompanha o professor-investigador durante toda a investigação, é uma fonte de dados muito fecunda para a análise da ação em curso, mas também para a análise do desenvolvimento do pensamento do professor” (McNiff & Whitehead, 2003, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 89), acerca do decorrer da mesma.

Neste contexto, com o objetivo de documentar a prática de modo rigoroso e coeso, as notas de campo foram conjugadas com o registo fotográfico e as gravações áudio, permitindo compreender alguns comportamentos, práticas e situações que não nos apercebemos no momento em que aconteceram.

O registo fotográfico ajudou-nos a refletir e a interpretar os momentos vivenciados pelas crianças e, conseqüentemente, que tivemos o privilégio de presenciar. Foi um ótimo recurso que nos permitiu reviver momentos e captar detalhes muito ricos, para posterior análise, enriquecendo assim o nosso olhar enquanto educadora-investigadora. De facto, as fotografias surgem como um “avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens, as imagens dizem mais do que as palavras” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 183-184). Importa referir que, no início se procedeu ao pedido de consentimento informado, com resposta expressa nos pedidos de autorizações dos encarregados de educação, às Educadoras Cooperantes do Jardim de Infância (*Anexo C*). No caso do contexto de Creche, não foi necessário, devido à pandemia, que não nos permitiu implementar as atividades nem recolher outros dados.

A gravação áudio foi outro dos recursos que utilizámos em algumas atividades referentes à temática deste relatório, em contexto de Jardim de Infância, e que colaborou para a recolha de informação, revelando-se imprescindível para assegurar a fidedignidade da voz expressiva das ideias das crianças. De salientar, que a grande vantagem deste recurso é podermos voltar a ouvir a gravação, as vezes que consideramos necessárias, para uma melhor análise.

No que alude à documentação pedagógica, está relacionada com as atividades e as experiências que as crianças realizam no dia-a-dia do jardim de infância, sendo que estes registos espelham o trabalho desenvolvido. É essencial utilizar os trabalhos feitos pelas crianças, pois “documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção” (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013, p. 132). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) salientam ainda que

a documentação “é uma estratégia pedagógica para escutar as crianças e para responder educacionalmente a essa escuta. É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação” (p. 53).

Outra das nossas opções para fazer a recolha de dados foi a entrevista, pois esta é “uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2015, p. 27) e traduz-se “numa conversa intencional, entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). De facto, apresenta um enorme potencial, ao possibilitar esta interação dinâmica entre o entrevistador e o entrevistado, obtendo assim informação acrescida com o diálogo existente.

Numa entrevista deve prevalecer uma conversa amigável em que haja uma troca entre o entrevistador e o entrevistado, num ambiente favorável onde predomine um clima de confiança e segurança, para facilitar a expressão de ideias, concepções e significados acerca de si e dos outros. Para Vasconcelos (1997), “numa boa entrevista não deve ser só um a perguntar e o outro a responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interação” (p. 56).

De modo particular, focámo-nos nas entrevistas semiestruturadas, sendo que inicialmente elaborámos um guião, com questões abertas, seguindo uma estrutura aberta e flexível, pois tem a vantagem de poder ser sempre adaptado consoante as respostas dadas pelos entrevistados e os objetivos do/a investigador/a, dependendo assim da dinâmica da entrevista. Assim, de acordo com o pensamento de Máximo-Esteves (2008), a ordem de colocação das questões

é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta decorrente do inesperado da resposta.

Desta forma, o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema, pelo que o professor-investigador necessita que as respostas sejam clarificadas pelo respondente no acto da entrevista na procura de um significado comum. (p. 96)

Nesse sentido, optámos por realizar uma entrevista semiestruturada às Educadoras Cooperantes, com o objetivo de conhecer as suas concepções acerca do brincar heurístico e a importância que lhe atribuem (*Anexo D*). Durante toda a entrevista tivemos o cuidado de utilizar uma “linguagem fluente e acessível, para que (...) compreendessem de forma clara o que lhes era perguntado. Usaram-se questões curtas e claras” (Bento, 2011, p. 48).

Para registar as entrevistas, utilizámos gravações áudio e vídeo, pois, como refere Máximo-Esteves (2008), “permite o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista” (p. 102), sendo que nos permitiu tirar grandes conclusões e hipóteses, atribuindo mais validade a esta investigação e tornando-a mais objetiva. A transcrição das entrevistas que realizámos encontra-se no *Anexo E*.

Depois de termos recolhido os dados para o desenvolvimento do estudo avançámos, por meio da análise de conteúdo reflexivo e interpretativo, para o tratamento e a análise da informação, sendo que “o tratamento, incluindo a análise dos resultados obtidos (...) descrevem-se e sistematizam-se os resultados ou a informação recolhida. Através de quadros, gráficos ou listas de categorias” (Almeida & Freire, 2000, p. 190).

A análise e interpretação dos dados é um trabalho muito exaustivo de campo, pois implica muitas horas para organizar toda a informação recolhida e requer, na opinião de Sousa (2005), “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Nesse sentido, procedemos à análise e interpretação do registo fotográfico, das notas de campo, das gravações áudio e vídeo e das entrevistas. Carmo e Ferreira (1998) salientam que os dados englobam transcrições de “entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais (...) Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma, segundo a qual foram registados ou transcritos” (p. 180).

Durante o momento de recolha de informação e da nossa prática, salvaguardámos os direitos dos adultos e das crianças que participaram no nosso estudo, assegurámos o seu anonimato e a confidencialidade dos dados, estando assim elucidados dos princípios éticos que orientam as nossas ações. Efetivamente, “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo” (Denzin, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 107).

De salientar que orientámos a nossa prática segundo os princípios éticos enunciados na senda de Carmo e Ferreira (1998), nomeadamente: respeitar e salvaguardar os direitos humanos dos intervenientes; informar as pessoas que participam na investigação, esclarecendo os aspetos necessários sobre a mesma; manter toda a honestidade nas relações que se criam com os sujeitos-participantes; aceitar a escolha dos sujeitos de não cooperar na investigação ou de desistirem no decorrer da mesma; antes de começar a investigação, estipular um acordo com os participantes, para que fiquem claras, não só as responsabilidades do/a investigador/a, como as deles em particular; proteger os participantes de todos os prejuízos morais, físicos e profissionais ou danos que a investigação lhes possa trazer e garantir que a informação que é adquirida é confidencial. Igualmente tivemos como referência o Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre.

Nesse sentido, prevaleceu sempre um enorme respeito, que implicou honestidade, verdade, consideração e abertura ao outro, pois “não somos neutros e, exatamente por isso, precisamos ser éticos em nosso campo de pesquisa e de trabalho” (Pena et al., 2019, s.p.).

2. Caracterização dos contextos educativos

A observação alicerçada no uso de notas de campo e as fichas adaptadas do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009) permitiram-nos recolher os dados necessários para caracterizar o estabelecimento educativo, o espaço da sala de atividades e o grupo de crianças dos dois contextos educativos onde desenvolvemos o nosso estudo.

2.1 Contexto de Creche

De seguida, apresentaremos as caracterizações referentes ao contexto de Creche, sendo que para além dos instrumentos referidos, baseámo-nos também na Escala de Avaliação do Ambiente da Creche (ITERS-R), criada por Harms et al. (2008). Importa, ainda, salientar que os dados recolhidos neste contexto foram apenas em tempo de observação e cooperação, pois, a fase da intervenção não pode ser realizada devido ao problema que o país enfrentava na altura (Covid-19)². Por esse mesmo motivo, não ficámos com qualquer registo fotográfico deste contexto.

2.1.1 Caracterização do estabelecimento educativo

A instituição educativa onde decorreu a Prática de Observação e Cooperação em Creche pertencia a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na área urbana da cidade de Portalegre. Este estabelecimento era um edifício adaptado e fornecia o apoio às crianças e respetivas famílias, por meio da resposta social Creche e Educação Pré-Escolar.

A Creche tinha como intuito colaborar para o bem-estar e para o desenvolvimento das crianças entre os três meses e os três anos de idade, tendo presente um atendimento individualizado, num ambiente onde predominava a segurança e a confiança. Para fortalecer a sua resposta social, a instituição dispunha dos mais variados serviços: refeições, segurança, higiene e pedagógicos. Além do mais, este contexto também proporcionava atividades de vertente extracurricular que contribuíam para o desenvolvimento harmonioso das crianças, como é o caso da expressão musical e da expressão corporal.

No que alude ao número de crianças que frequentava o estabelecimento em idade de creche, verificou-se que existiam oitenta e uma, entre as quais dezoito tinham entre três meses e um ano, com um e dois anos existiam vinte e nove crianças e trinta e quatro tinham entre dois e três anos, sendo que até à data não tinham nenhuma criança em lista de espera. Entre estas, quatro não tinham o português como língua materna e existia uma criança que revelava necessidades educativas especiais, pois apresentava um atraso global no desenvolvimento. Para responder a este tipo de necessidades, o estabelecimento contava com o apoio especializado de uma equipa de intervenção precoce.

Nesta instituição, pelo que nos foi transmitido, era frequente a participação das famílias, uma vez que estas participavam de forma ativa não só nas várias festas que iam sendo desenvolvidas ao

² Com aprovação do Conselho Científico da ESECS, a continuidade do estágio fez-se através da realização de um trabalho de projeto que teve como referência o grupo de crianças e o contexto da Creche, mas que, devido à situação que o país vivia, não foi aplicado na prática.

longo do ano, como também nas reuniões e noutras atividades/projetos. Assim, notámos uma relação intrínseca entre a instituição e as famílias, sendo que ambas as partes devem cooperar juntas e ter sempre como objetivo comum: colaborar para o bem-estar e para a felicidade das crianças, contribuindo para uma educação de qualidade. De facto, a participação dos pais é “uma variável moderadora da qualidade da creche, não apenas, como recetores de informação ou participantes nas atividades promovidas pela escola, mas também na sua implicação na tomada de decisão e no planeamento autónomo de atividades” (Assis & Fuentes, 2014, p. 144).

O horário normal de funcionamento desta instituição era das 7.00 horas e 45 minutos até às 19.00 horas, ocorrendo a componente letiva das 9.00 horas às 12.00 horas no período da manhã, e das 15.00 horas às 17.00 horas e 30 minutos, no período da tarde. Já a componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo, podia ser prestada das 7.00 horas e 45 minutos às 9.00 horas, durante a manhã, e das 17.00 horas e 30 minutos às 19.00 horas, durante a tarde.

O espaço interior da instituição continha sete salas de atividades, em que os grupos estavam distribuídos de forma homogénea referente à idade. Possuía também dois refeitórios (um destinado às refeições do pessoal docente e outro para as crianças, sendo que este último continha mesas, cadeiras e lavatórios adequados à sua faixa etária); um ginásio; um dormitório (com catres dispostos em duas filas, com um corredor no meio para que os adultos pudessem facilmente chegar a todas as crianças); três instalações sanitárias para crianças do sexo masculino, três para crianças do sexo feminino, onze para crianças de ambos os sexos (estas instalações tinham sanitas e bacios adequados à faixa etária, de forma a que as crianças fizessem a sua higiene autonomamente) e uma para pessoas portadoras de deficiência; seis sanitários unissexo para adultos; uma sala para o pessoal docente e uma sala de acolhimento de apoio à família e prolongamentos (era uma sala ampla, que continha uma televisão. No final do dia, era onde algumas crianças esperavam pelos encarregados de educação). Quanto à cozinha e à lavandaria, encontravam-se na sede da instituição (IPSS) e, como tal, as refeições das crianças eram preparadas/confecionadas e, mais tarde, transportadas até ao estabelecimento. Nos corredores era colocada alguma documentação (trabalhos realizados pelas crianças) que ia sendo realizada durante o ano.

No estabelecimento educativo encontravam-se rampas, como forma de facilitar o acesso a crianças com mobilidade reduzida. De salientar que a instituição possuía boas instalações e equipamentos suficientes para o número de crianças existente, com ótimas condições de funcionamento e uma prestação de cuidados de excelência.

Em termos de medidas de segurança, a instituição integrava nas suas instalações: doze kit's de primeiros socorros, catorze aquecimentos/arrefecimentos e extintores e dois placares/expositores. Para além disso, em todas as salas de atividades existia proteção para tomadas e, nos corredores, diversos extintores dispersos.

Falando agora do espaço exterior, este incorporava uma área considerável, sendo vedado por muros e redes, e era composto por relva sintética e pavimento de borracha. Com isto, pode deduzir-se que a instituição pretendia a segurança e o conforto das crianças.

Pelo que nos foi transmitido pela educadora cooperante, o espaço exterior era utilizado sempre que o tempo o permitia e era dinamizado/supervisionado, principalmente, pelas educadoras e partilhado pelas diversas salas de atividades, o que possibilitava interações entre as crianças, pois tinham a

oportunidade de brincar em conjunto. Para isso, o estabelecimento contava com um jardim/horta e vários materiais (triciclos, casinhas e bolas) suficientes e adequados para as crianças das diferentes faixas etárias, sendo um espaço muito rico em experiências sensoriais, que favorece o seu desenvolvimento.

2.1.2 Caracterização da sala de atividades

A “Sala 1A” era a designação da sala que integrámos, a qual apresentava uma área de 40 m². Considerando que o grupo era constituído por quinze crianças, perfazia um total de 2,67 m² por criança, aspeto que vai ao encontro do que é referido no Artigo 7.º, inserido na Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto de 2011, em que “cada grupo funciona obrigatoriamente em sala própria, sendo a área mínima de 2 m² por criança” (p. 4339). Assim, pode-se afirmar que a sala apresentava as dimensões apropriadas para o número de crianças existente.

O espaço da sala de atividades tinha três portas de acesso ao exterior e três janelas que permitiam ter uma boa iluminação natural, sendo que “uma boa iluminação, temperatura do ar agradável e boa ventilação contribuem para a saúde e o bem-estar de bebés” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, citadas por Rosa, 2018, p. 19). Este encontrava-se organizado de acordo com as necessidades, a idade e as características específicas de cada criança, com vista a propiciar novas conquistas e um sentimento de bem-estar. Era um ambiente acolhedor, calmo e seguro, facilitador de exploração, de experiências sensoriais e do brincar livre, colaborando assim para o desenvolvimento global de cada uma e para o seu crescimento. De facto, o modo como o espaço se encontra organizado pode “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

A sala apresentava muito espaço livre, com o intuito de as crianças se puderem movimentar livremente e iniciar a marcha, aspeto que se revelou bastante favorável devido a possuírem níveis de desenvolvimento motor diferentes. Além do mais, tinham à sua disposição materiais que contribuíam para o desenvolvimento da sua marcha. Nesse sentido, o espaço estava dividido em seis áreas, nomeadamente: a área da casinha, a área da garagem, a área dos livros, a área da higiene e da alimentação, a área dos jogos e a área do acolhimento.

A área da casinha era composta por uma mesa com duas cadeiras, uma cozinha e respetivos utensílios (pratos, copos e alimentos de plástico), um espelho, dois bonecos e uma casinha. Verificámos que era uma das áreas preferidas das crianças, onde interagiam umas com as outras e reproduziam comportamentos/attitudes dos adultos e/ou simulavam situações experienciadas por elas no seu quotidiano.

A área da garagem englobava um tapete que simulava a via pública, um suporte e diversos carros, a qual era potenciadora do jogo simbólico das crianças.

A área dos livros continha uma estante com livros versáteis, sendo que a maioria não estava ao alcance das crianças e, como tal, eram utilizados somente quando a educadora o permitia ou quando as crianças os solicitavam, essencialmente com a sua supervisão. Contudo, eram disponibilizados livros de pano, que estavam disponíveis para as crianças explorarem livremente. Para além disso, também existia um rádio, ao qual se recorria, durante algumas atividades, para as

crianças ouvirem música, ou na hora da sesta, para relaxarem e adormecerem. É uma área muito importante, pois o contacto com os livros torna-se enriquecedor para o desenvolvimento da criança. Na área da higiene, estava presente uma zona com lavatório, que era utilizada para lavar as mãos das crianças sempre que necessário, e dois fraldários com diversas gavetas para guardar, de forma individualizada, os pertences das crianças no que concerne aos cuidados físicos, como é o caso das fraldas, das toalhas e dos cremes. A área da alimentação era no mesmo espaço, pois as refeições eram servidas na própria sala, sendo que se colocavam cadeiras altas a cada refeição. Esta área tinha também duas mesas (que eram retiradas do centro da sala, na hora de cada refeição) e várias cadeiras baixas, para as crianças que já tinham mais autonomia. Segundo Post e Hohmann (2011), “é fundamental que o ambiente de cuidados em grupo para bebés e crianças inclua áreas claramente delineadas para preparar alimentos e comer, para dormir e dormir e para a higiene” (p. 102).

Na área dos jogos, encontrava-se uma estante com algumas divisões, onde estavam alguns brinquedos organizados, como é o caso dos legos e dos jogos didáticos, a partir dos quais as crianças desenvolviam a motricidade fina e a coordenação visual.

A área do acolhimento era composta por um tapete grande e diversas almofadas, sendo uma zona bastante acolhedora e agradável, à qual as crianças recorriam muitas vezes durante o dia. Esta área era, sobretudo, utilizada no início da manhã para receber as crianças e para a educadora cantar o “Bom dia”, explorar canções, contar histórias, para conversar com o grupo, mas também para as crianças fazerem construções com legos ou explorarem livros.

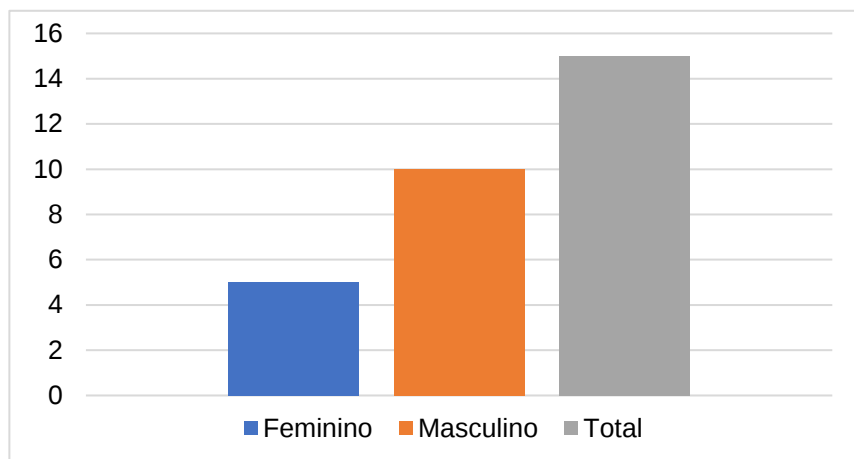
No centro da sala existiam três mesas que eram utilizadas para realizar algumas atividades em grande grupo ou individuais, sendo que na hora da sesta as mesas eram desviadas para se colocarem os catres, os quais continham um saco-cama e uma manta (que cada criança trazia de casa), o que tornava o ambiente mais familiar e acolhedor. Além disso, na entrada da sala, encontravam-se os cabides individuais de cada uma e, na parede, as respetivas bolsas que serviam para guardar os pertences das crianças (chuchas, babetes e alguma informação necessária para os encarregados de educação) e também alguns expositores/placares onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Podemos considerar que as áreas estavam muito bem pensadas e organizadas, com materiais indicados e versáteis, sendo que estes eram adequados e suficientes para o número de crianças que os utilizava. O mobiliário e os equipamentos presentes na sala encontravam-se em bom estado de conservação, proporcionando um clima de segurança. Nesse sentido, observámos diversos momentos ricos em interações e de brincadeira livre.

2.1.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo observado era formado por quinze crianças, cinco do sexo feminino e dez do sexo masculino, como retrata graficamente a figura abaixo:

Figura 1 Dispersão das crianças por sexo (Creche)



De acordo com a Figura n.º 1, podemos afirmar que a sala era constituída maioritariamente por crianças do sexo masculino.

Referente à faixa etária, era um grupo homogêneo, pois as idades das crianças estavam compreendidas entre o um e os dois anos. No que concerne ao nível de desenvolvimento e competências, o grupo era heterogêneo, na medida em que, as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento diferentes. Entre as quinze crianças, sete já tinham iniciado a marcha, seis deslocavam-se somente com ajuda, duas estavam na fase de gatinhar, quatro crianças já revelavam autonomia para comerem sem muita ajuda e duas já diziam algumas palavras.

O grupo tinha como responsável uma educadora de infância acompanhada de duas assistentes operacionais, o que equivalia a um rácio adulto-criança de cinco crianças por adulto. Juntamente com o par pedagógico integrámos a equipa e, por isso, passaram a ser cinco adultos presentes na sala.

Durante a realização das atividades, o grupo de crianças precisava ainda de algum auxílio, porém, algumas já começavam a demonstrar alguma autonomia, na medida em que queriam fazer sozinhas algumas atividades e demonstravam satisfação, vontade e prazer pelas mesmas. No momento em que tinham de escolher qual a área para que queriam ir brincar, algumas apontavam com gestos e outras iam diretamente para a área, porque ainda não conseguiam “expressar-se verbalmente” bem. Quando tinham de arrumar os brinquedos, algumas crianças ajudavam a arrumar, revelando assim já alguma autonomia e responsabilidade. Verificámos também que já manifestavam concentração e permaneciam algum tempo não só na realização das tarefas, como também durante os momentos de brincadeira livre. Na hora da alimentação, algumas crianças já comiam praticamente sozinhas, enquanto outras ainda precisavam da ajuda dos adultos. Ao encontro desta ideia, Guzman (2015), citado por Coelho (2019) afirma que a autonomia é “um processo que as crianças vão conquistando gradualmente, todos os dias, e não como uma meta a atingir num curto espaço de tempo” (p. 14).

Este grupo de crianças demonstrou ter comportamentos adequados à sua faixa etária, sendo um grupo que gostava muito de brincar, em conjunto, nas diversas áreas da sala e explorar tudo o que estava à sua volta. Eram crianças muito afetuosas, curiosas, alegres e recetivas, sempre prontas para receber e dar afetos.

Através da observação, pudemos verificar as várias relações calorosas estabelecidas dentro da sala de atividades, sendo que permitiam que as crianças se sentissem mais facilmente integradas no grupo e vontade de interagir cada vez mais com todos, pois “bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas o que pressupõe uma relação com alguém em quem confiem; oportunidades para interação com outras crianças” (Portugal, 2012, p. 7).

No que diz respeito às relações entre as crianças, estas revelavam interesse em estar/interagir umas com as outras, tentando comunicar entre si, através de gestos ou de pequenas palavras. Por vezes, já se verificavam “pequenos conflitos” na partilha dos brinquedos, em que algumas crianças expressavam com gestos o que se tinha passado, “queixando-se” aos adultos.

As relações de confiança que os adultos criaram com as crianças eram muito positivas e, por isso, permitiram que estas sentissem que tinham pessoas em quem podiam confiar e recorrer sempre que precisassem. Os momentos em que interagíamos mais com as crianças eram precisamente na hora da higiene e da alimentação, criando aos poucos um vínculo afetivo com elas. Nesse sentido, Portugal e Luís (2016) referem que “a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (p. 69).

Quando os pais ou outros familiares vinham trazer as crianças à sala de atividades, observámos algumas interações entre estes e a educadora cooperante, sendo que do pouco que verificámos, pareceu-nos existir uma boa relação, aspeto muito favorável pois são dois contextos muito importantes para a educação/formação das crianças.

De salientar que notámos grandes progressos de algumas crianças, que foram ultrapassando as suas dificuldades e medos ao longo do tempo, tornando-se dia após dia mais autónomas. Verificámos isso quando no início uma criança só conseguia estar sentada ou de pé apoiada em alguma mesa e, mais para o final do nosso trajeto neste contexto, já dava alguns passos sem ajuda; ou quando começámos a ouvir palavras simples de algumas crianças, que no início não falavam. Para que isso acontecesse, também houve muita persistência, vontade e encorajamento por parte dos adultos. Assim sendo, foi muito gratificante termos estado neste contexto e acompanhar de perto as suas pequenas conquistas e o seu crescimento, numa fase de vida crucial para o seu desenvolvimento.

No que concerne às rotinas, estas são essenciais para as crianças, visto que através delas para além de começarem a adquirir alguma responsabilidade, também estabelecem vínculos afetivos com os adultos, constituindo-se momentos privilegiados para interações. Assim, estes devem ir mantendo um constante diálogo com elas, a fim de as crianças irem acompanhando e percebendo o que os adultos estão a fazer e para sentirem segurança, confiança e conforto. Importa, ainda, destacar que o/a educador/a tem de dar resposta às necessidades de cada criança e saber respeitar o seu ritmo, implementando uma rotina consistente.

Nesta etapa da sua vida, a criança não apresenta qualquer noção temporal, sendo a partir da organização das rotinas diárias que a compreensão do tempo adquire significado no seu dia-a-dia e, daí ser fundamental, estas serem de qualidade. Com efeito, segundo Silva et al. (2016),

a consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois. (p. 88)

Em contexto de Creche, as crianças precisam que se atenda às suas necessidades biológicas de higiene, descanso e alimentação, sendo a rotina promotora do seu desenvolvimento e da sua autonomia e independência. Na sala, as rotinas eram pensadas e realizadas tendo em conta as características e o nível de desenvolvimento do grupo, de acordo com o seguinte plano:

Tabela 1 Rotina pedagógica da Sala 1A

Horários	Atividades
8.00 horas e 30 minutos às 9.00 horas e 30 minutos	Brincadeira livre
9.00 horas e 30 minutos às 11.00 horas	Acolhimento/Atividade orientada pela educadora/Brincadeira livre
11.00 horas às 11.00 horas e 45 minutos	Almoço
11.00 horas e 45 minutos às 12.00 horas	Higiene das crianças
12.00 horas às 14.00 horas e 45 minutos	Hora da sesta
14.00 horas e 45 minutos às 15.00 horas	Higiene das crianças
15.00 horas às 15.00 horas e 45 minutos	Lanche
15.00 horas e 45 minutos às 16.00 horas	Higiene das crianças
16.00 horas às 17.00 horas	Brincadeira livre

Para além destas rotinas predominantes durante toda a semana, na terça-feira e na quinta-feira algumas crianças tinham também atividades extracurriculares de expressão físico-motora e música para bebés respetivamente, orientadas por professores das áreas. As atividades tinham a duração de meia hora (das 10.00 horas e 30 minutos às 11.00 horas) e eram pagas à parte da mensalidade da instituição e, por isso, é que só algumas crianças as frequentavam.

2.2 Contexto de Jardim de Infância

Os dados que seguidamente se apresentam são direcionados à Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI). Para obtermos as informações necessárias para caracterizar o grupo de crianças, seguimos as linhas de orientação do SAC – *Sistema de Acompanhamento de Crianças* (Portugal & Laevers, 2010) com foco na Ficha de Identificação/Caracterização do Grupo de Crianças.

2.2.1 Caracterização do estabelecimento educativo

No ano letivo 2020/2021 realizou-se a Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância numa Instituição Pública do Ministério da Educação, que pertencia a um Agrupamento de Escolas, sendo que se encontrava a funcionar num edifício integrado numa escola do 1.º Ciclo do Ensino

Básico. Esta instituição ficava localizada numa área suburbana relativamente perto do distrito onde estava presente a sede do Agrupamento.

O contexto de Educação Pré-Escolar pretendia contribuir para o crescimento e para o desenvolvimento harmonioso das crianças entre os três e os seis anos de idade, num ambiente bastante acolhedor e rico em experiências. Este estabelecimento possibilitava ainda atividades extracurriculares fora do horário letivo, como é o caso do Inglês, da Educação Física, da Música, da Dança e do Teatro, com pagamento feito pelos encarregados de educação.

No que concerne à participação das famílias, esta era pontual, sendo que obtivemos a informação que participavam nas festas alusivas a algumas temáticas e nas reuniões, para falar de assuntos pertinentes relativamente aos seus educandos, existindo uma boa parceria entre os dois contextos. O horário de funcionamento do estabelecimento era das 8.00 horas até às 18.00 horas, ocorrendo a componente letiva das 9.00 horas às 12.00 horas no período da manhã, e das 13.00 horas e 30 minutos às 15.00 horas e 30 minutos, no período da tarde. Já a componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo, podia ser prestada das 8.00 horas às 9.00 horas, durante a manhã, e das 12.00 horas às 13.00 horas e 30 minutos, durante a tarde. Neste contexto, o horário de almoço do Jardim de Infância tinha início às 12.00 horas e terminava às 13.00 horas e 30 minutos, pelo que este momento era assegurado pelas assistentes operacionais.

Referindo agora o espaço interior da instituição, este englobava uma sala de Educação Pré-Escolar (a qual tinha a lotação máxima de vinte e cinco crianças); duas salas para alunos do 1.º Ciclo (uma sala com alunos do 1.º e 2.º ano e outra sala com alunos do 3.º e 4.º ano); um refeitório (partilhado com os alunos do 1.º Ciclo, com mesas e cadeiras adaptadas às respetivas faixas etárias); um polivalente (as educadoras tinham acesso aos materiais presentes no mesmo); três instalações sanitárias unissexo destinadas às crianças (duas para alunos do 1.º Ciclo e uma para crianças em idade pré-escolar, as quais tinham sanitas e lavatórios adequados à faixa etária das crianças, para fazerem a sua higiene o mais autonomamente possível) e uma instalação sanitária para pessoal docente que estava adaptada também para pessoas portadoras de deficiência. Importa, ainda, salientar que as refeições não eram preparadas neste estabelecimento, mas que eram devidamente transportadas até lá.

A presente instituição estava equipada com rampas, para facilitar o acesso a crianças com mobilidade reduzida. A maioria das instalações encontrava-se em bom estado de conservação e os equipamentos eram suficientes para o número de crianças existente.

Nas instalações da instituição, referente ao contexto de Jardim de Infância, existiam diversas medidas de segurança, tais como: um kit de primeiros socorros, cinco aquecimentos/arrefecimentos, dois extintores, oito placares/expositores (cinco dentro da sala e três fora da mesma) e proteção de tomadas.

Relativamente ao espaço exterior, podemos considerar que era um espaço bastante amplo, vedado por muros e gradeamentos, sendo que era composto por terra, relva, mosaicos, cimento e tapetes de borracha, possibilitando a máxima segurança às crianças e várias oportunidades para o seu brincar livre. As crianças utilizavam-no com muita regularidade, principalmente, depois da hora da fruta e depois da hora de almoço, sendo que através das brincadeiras que criavam com os materiais, interagiam muito umas com as outras.

O espaço exterior era dinamizado/supervisionado pelas educadoras e/ou pelas assistentes operacionais. Como o espaço tinha uma área considerável, era dividido, isto é, os alunos do 1.º Ciclo tinham acesso a uma parte deste espaço, oposta à parte destinada para as crianças do Jardim de Infância. No exterior, as crianças em idade pré-escolar tinham ao seu dispor uma horta e uma vasta gama de materiais, como era o caso dos pneus, dos baldes, das pás, da casinha, da trotinete, da caixa de areia, dos carrinhos, das bolas, dos utensílios para a cozinha, das paletes e das estruturas de ferro, pelo que consideramos que eram suficientes e adequados para o número de crianças que os utilizava. Muitos destes materiais foram reutilizados e trazidos por uma das educadoras cooperantes, pois esta acredita plenamente nas potencialidades do exterior para o bem-estar e saúde das crianças e na importância de contactarem com elementos da Natureza. Em concordância com Hohmann e Weikart (2009), no espaço exterior as crianças

são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes, a rolar, cavar, andar de baloiço, subir, escorregar e fazer todas as coisas que os adultos avisam para não fazer quando estão dentro de casa. (p. 212)

2.2.2 Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades que integrámos estava dividida em duas salas e como cada uma apresentava uma área de 35 m² aproximadamente, as duas juntas, perfazia um total de 70 m². As crianças tinham assim bastante espaço para se envolverem nas suas brincadeiras e para se movimentarem livremente.

As salas estavam organizadas por áreas pedagógicas bem pensadas, pois a forma como estavam dispostas era sobretudo a pensar nas crianças e em como lhes possibilitar um melhor desenvolvimento e aprendizagem. Assim, numa das salas, encontrava-se a área dos jogos, a área do recorte, a área do desenho, a área dos trabalhos, a área da ciência e a área do quadro de giz; na outra sala, estava presente a área do escritório, a área do computador, a área dos livros, a área da massa, a área da pintura, a área das construções pequenas, a área da casinha e a área do teatro. Fora desta segunda sala, havia ainda a área das construções grandes.

O espaço encontrava-se organizado de forma a permitir que as crianças tivessem mais oportunidades de escolha e, conseqüentemente, mais autonomia, propiciando interações entre elas e estimulando a sua iniciativa, imaginação, concentração e criatividade. De salientar a quantidade e qualidade de materiais presentes em cada área, os quais eram muito diversificados e pensados ao pormenor, escolhidos com base nas necessidades e nas características do grupo. Nesse sentido, o espaço é gerido “de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens (...) em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Silva et al., 2016, p. 4).

Na área dos jogos, estavam três móveis com vários materiais didáticos muito diversificados, jogos de encaixe e puzzles, existindo muita oferta para as diferentes idades das crianças. Esta continha também três mesas com diversas cadeiras, bem como um tapete no chão, de forma a que as

crianças tivessem a oportunidade de escolher onde os queriam realizar. Nesta área, era estimulado o seu raciocínio e concentração e desenvolvida a sua motricidade fina e a autonomia.

A área do recorte integrava uma mesa, cadeiras e uma pequena estante com material variado para auxiliar no recorte/colagens, como papéis coloridos e revistas. As crianças podiam cortá-los e, posteriormente, colá-los numa folha branca A4, ao seu gosto. Na estante, estavam também pioneses, que eram utilizados para as crianças colocarem as suas folhas num quadro de cortiça que estava na parede. Nesta área, treinava-se a motricidade fina, a criatividade, a autonomia e a destreza. Contudo, era das áreas a que as crianças menos queriam recorrer.

Ainda nesta sala, no centro, estavam dispostas cinco mesas, dedicadas essencialmente à área dos trabalhos e à área do desenho. Referente aos trabalhos, por norma, as crianças iam para esta área por sua livre iniciativa ou por sugestão das educadoras, para fazerem trabalhos que estivessem em atraso. Por norma, eram as crianças mais velhas que vinham para esta área, sendo que havia sempre uma educadora para as orientar. Na parte do desenho, as crianças desenhavam livremente, recorrendo à sua criatividade e imaginação.

Perto destas áreas, estava um móvel e várias caixas de arrumação, com materiais muito diversificados, a que poderiam recorrer sempre que necessário, tais como: lápis de cor, canetas de feltro, folhas brancas A4, colas, lápis de cera, tesouras, lápis de carvão e borrachas. Atrás do móvel, havia uma estante adequada à altura das crianças, onde estavam os seus dossiers individuais e as suas caixas (onde guardavam alguns materiais), ambos respetivamente identificados com o nome das crianças. Além do mais, na parte de trás da caixa de cada criança, também estava presente um desenho feito por elas e, como tal, se não conseguissem ainda identificar o seu nome, reconheciam o seu desenho.

A área da ciência era composta por uma mesa, cadeiras e uma bancada com lavatório, onde estavam dispostos os seguintes materiais: lupa, *ímans*, balança, dinossauros, ampolhetas, estetoscópio e óculos de “cientista”. Além do mais, na bancada tinham ainda uma caixa com bichos-da-seda, copos correspondentes à germinação do feijão e uma caixa de vidro com caracóis lá dentro. Algumas crianças tinham muito interesse por esta área e sentiam-se mesmo uns pequenos “cientistas”, sendo que no geral todas as crianças gostavam muito de ir observar os animais, principalmente, os bichos-da-seda para acompanharem o seu crescimento. É uma área fundamental, pois, ajuda as crianças a explorarem e a conhecerem o mundo que as rodeia. Silva et al. (2016) referem que “as crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (p. 85).

Na área do quadro de giz, as crianças podiam fazer desenhos e/ou escrever livremente no quadro, em que para isso tinham ao seu dispor vários gizes e um apagador. Nesta zona, havia uma tabela com os números do um ao cem, pelo que as crianças podiam observá-los e/ou copiá-los para o quadro. Nesta área, estava também um banco para as crianças conseguirem mais facilmente chegar a uma parte mais alta do quadro. Neste, todos os dias, se escrevia a data para as crianças copiarem para o seu PIT e a palavra “Rua”, caso fossem depois da hora da fruta.

Na área do escritório, estava uma mesa com duas cadeiras. Quanto aos materiais, as crianças tinham acesso a um pequeno quadro de giz, a uma calculadora, a palavras plastificadas, a uma caixa com letras e números, a um caderno, a canetas, a um teclado, a um apagador e gizes. As

crianças podiam copiar palavras para o quadro de giz ou utilizar as letras e colocar em baixo ou em cima da palavra, de forma a fazerem correspondência letra a letra, por exemplo. Assim, nesta área, as crianças contactavam com a escrita e com a matemática.

A área do computador englobava essencialmente uma mesa, duas cadeiras, um computador, um teclado, um rato e duas colunas. As crianças gostavam muito de ouvir músicas e histórias, sendo que algumas vezes faziam jogos interativos da sua livre iniciativa ou por sugestão das educadoras. O computador era muito utilizado pelas crianças, em que as mais velhas já manifestavam interesse em escrever nele as histórias que inventavam.

A área dos livros contava com duas estantes, repletas de uma vasta gama de materiais, tais como: diversos livros de histórias, um fantoche, um mapa-mundo, a roda dos alimentos e a folha da marcação do ajudante do dia. As estantes estavam adequadas à estatura das crianças, para que conseguissem aceder aos materiais de forma autónoma. Na parede ou junto desta área, encontravam-se ainda alguns cartazes, calendário, quadro e outros materiais, os quais eram utilizados na hora da marcação das presenças. Era principalmente nesta área que, todos os dias, as educadoras conversavam e interagiam com o grupo todo, que as crianças ouviam uma história (por norma, as educadoras liam livros que estavam presentes nas estantes) e se fazia a marcação das presenças. Na estante também estavam tapetes para as crianças se sentarem aquando da realização destes momentos.

Na área da massa, existiam três mesas e várias cadeiras. Perto desta área, existia uma bancada, onde estavam os vários materiais que as crianças podiam utilizar para explorar a massa, entre os quais, utensílios para moldar (rolos, moldes variados...), conchas, feijões, palitos e contornos de desenhos, para as crianças irem colocando a massa em cima do contorno. Todas as segundas-feiras, uma das educadoras fazia massa para as crianças. Nesta área, treinavam a motricidade fina e a coordenação olho-mão, sendo a sua criatividade muito estimulada.

Na área da pintura, encontrava-se um cavalete, pincéis de diversos tamanhos, tintas, folhas de papel A4 e A3, aventais/bibes, copos já com tintas, copos de plástico, molas para prender as folhas no cavalete e aquarelas. Antes de cada criança começar a sua pintura, era sempre colocado o seu nome e a data na folha e, no final, esta era exposta num quadro de cortiça. Nesta área, as crianças desenvolviam a motricidade fina, a criatividade e a concentração.

A área das construções pequenas, incluía uma garagem, uma caixa e uma estante, onde estavam presentes diversos meios de transporte, legos, ferramentas, bonecos e outros materiais diversificados. Nesta zona, as crianças desenvolviam o jogo simbólico, a motricidade fina e diversas competências matemáticas, como encaixar e empilhar.

Na área da casinha, as crianças desenvolviam o jogo simbólico, estabeleciam diálogos, representando e imitando os comportamentos dos adultos e outros momentos do seu quotidiano, de forma a expressarem experiências, ideias, emoções e fantasias. Era das áreas onde as crianças interagiam mais umas com as outras e que podiam dar asas à sua maravilhosa imaginação. Esta área incluía uma cozinha, em que no centro existia uma mesa com quatro cadeiras, com uma toalha e um cesto com frutas de plástico. Contava ainda com um forno, um lavatório, loiças de plástico (copos, talheres), alhos de brincar, um fogão e alimentos de plástico. Tinha também uma loja, com um balcão, dois bancos, um telefone, uma caixa registadora, alimentos para vender e um cesto de

compras. Também existia uma zona que era o quarto, com uma cama, bonecos e um móvel onde estavam guardados vários brinquedos, como comandos, perfume, telefone e creme. Nesta área, ainda encontrávamos um estendal, uma tábua de passar a ferro, uma vassoura e pá e uma banheira. O mobiliário era muito idêntico ao real, sendo adequado à estatura das crianças.

A área do teatro tinha um fantocheiro, uma cesta com fantoches e bonecos e um móvel com roupas, com diversos acessórios e com um espelho. As crianças demonstravam muito interesse em explorar e manipular os diversos materiais, movimentos e voz e inventar histórias improvisadas, que depois dramatizavam com recurso a fantoches ou pediam-nos para escrevermos uma que inventavam na altura, para lermos à medida que iam representando com os materiais, dando asas à sua imaginação e criatividade.

Fora da sala de atividades, as crianças tinham também a área das construções grandes, que integrava rolos grandes, peças de encaixe, legos e bonecos, onde era estimulado o jogo simbólico. Nesta zona, era também o lugar onde se encontrava um quadro de cortiça (o qual podia ser utilizado para expor os trabalhos das crianças) e os cabides de cada uma, onde estavam pendurados os seus casacos e as lancheiras. Por cima dos cabides, existia ainda um suporte onde as crianças colocavam a sua garrafa/copo de água, sendo que tudo estava devidamente identificado.

No *Anexo F*, deste relatório, incluímos o registo fotográfico das áreas referidas, exceto da área das construções grandes da qual não temos registo.

As várias áreas da sala encontravam-se devidamente etiquetadas e cada criança tinha o seu “boneco de identificação”, elaborado por elas. Estes estavam presos com velcro numa das laterais de um móvel, sendo que deveriam retirá-los e colocá-los na área que assinalavam no seu Plano Individual de Trabalho (PIT), de forma a informarem os colegas de quantos meninos já se encontravam a brincar, respeitando sempre o número de crianças que podia estar nos diversos espaços.

No decorrer da nossa observação e intervenção, notámos que algumas crianças escolhiam quase sempre as mesmas áreas, sendo que também havia meninos que optavam por aquelas que os colegas com que tinham mais afinidade escolhiam. Contudo, é de realçar a preocupação das educadoras em tentarem propor e negociar outras áreas, como forma de variar as suas brincadeiras e explorações, tendo em conta também a sua intenção pedagógica. Por vezes, algumas crianças ficavam aborrecidas de permanecer o tempo previsto numa determinada área, ou porque não tinham parceiros para brincar ou porque não sabiam mais o que fazer, pelo que as educadoras eram flexíveis nesse aspeto, deixando as crianças escolher outra área que ainda não tivesse o número de crianças lotado.

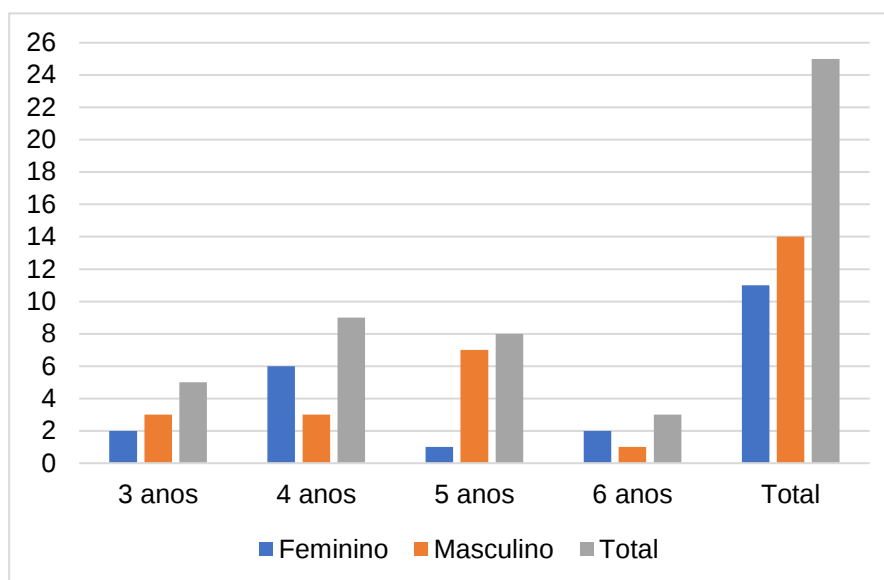
Durante este período, pudemos também verificar que independentemente das condições climáticas, o espaço predileto das crianças para a sua brincadeira livre e para os momentos de exploração era o exterior, embora também gostassem de brincar nas áreas da sala.

A sala de atividades apresentava também boa iluminação artificial e natural e, em cada uma, estavam dois aparelhos de aquecimento, posicionados por baixo das janelas. Apesar dos materiais e do equipamento estarem usados, encontravam-se em bom estado, sendo suficientes para o número de crianças existente na sala.

2.2.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino. De salientar que treze já frequentavam o Jardim de Infância no ano anterior e doze eram novas no grupo, entre as quais, cinco crianças com três anos, cinco com quatro anos e duas com cinco anos. De seguida, apresentamos a Figura n.º 2 que retrata graficamente a dispersão de crianças por idade e sexo:

Figura 2 Dispersão das crianças por idade e sexo (Pré-escolar)



Analisando e interpretando graficamente a figura, podemos verificar que o grupo era heterogéneo em idade e sexo e era constituído por crianças de diferentes faixas etárias entre os três e os seis anos de idade: cinco crianças tinham três anos, nove tinham quatro anos, oito tinham cinco anos e três tinham seis anos. Importa realçar que registámos estes dados no início da nossa prática (janeiro, 2021). Nesse sentido, “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

O grupo tinha como responsáveis duas educadoras acompanhadas de duas assistentes operacionais, que apesar de não estarem sempre presentes na sala ajudavam em tudo o que era necessário, isto é, ajudavam as crianças a realizar algumas tarefas, ajudavam na hora do lanche e do almoço, ou quando as educadoras as solicitavam. Raramente estavam na sala as duas assistentes operacionais em simultâneo e, portanto, o rácio adulto-criança era de aproximadamente oito crianças por adulto. Contavam ainda com o apoio especializado de uma terapeuta da fala e de uma psicóloga, que, no âmbito da intervenção precoce, apoiavam as crianças com necessidades especiais.

De um modo geral, podemos afirmar que as crianças respeitavam e aplicavam as regras e normas de segurança monitorizadas pelos adultos, tanto dentro como fora da sala. Era um grupo muito autónomo, participativo, carinhoso, afetuoso, curioso, dinâmico e comunicativo, que tinha bastante interesse em fazer novas descobertas. As atividades pelas quais as crianças tinham mais interesse era sobretudo ouvir histórias (rotina que estava incluída todos os dias na sala de atividades), fazer

dramatizações de histórias inventadas por elas, cantar canções, fazer jogos e brincar na área da casinha, na massa e com materiais naturais e não estruturados. Durante as suas brincadeiras, foi notória a sua criatividade e imaginação, pois inventavam brincadeiras com qualquer tipo de material, visto que tudo para elas servia para brincar.

Cada vez que lhes propúnhamos novos desafios, algumas crianças demonstravam interesse em realizar as atividades/ações, quer fosse no espaço exterior ou na sala, nas várias áreas. Verificámos que algumas não conseguiam permanecer muito tempo nas atividades, pois acabavam por desistir muito facilmente. Nesse sentido, manifestavam grande resistência em querer participar em algumas atividades, revelando comportamentos e atitudes perturbadoras e um tempo de concentração bastante reduzido, pelo que tínhamos de estar constantemente a chamá-las à atenção. Revelavam ainda, acima de tudo, alguma dificuldade em saber estar em grande grupo, aspeto que as educadoras partilharam que estava a ser trabalhado.

Durante a nossa PISJI, notámos muita entreajuda entre as crianças, isto é, as mais velhas ajudavam as mais novas em muitas tarefas/atividades e nas suas diversas necessidades, sendo que este aspeto em muito se deve ao facto de o grupo ser heterogéneo. Este fator também em muito favoreceu a autonomia individual de cada criança, que veio a crescer consideravelmente. Nesse sentido, demos continuidade ao trabalho das educadoras, propiciando momentos de cooperação e interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, contribuindo assim para uma aprendizagem colaborativa.

As crianças estabeleciam interações entre elas e com os adultos, procurando o contacto sempre que necessitavam. Algumas crianças apresentavam alguma dificuldade em estabelecer interações sociais, pois eram mais tímidas. Quando questionadas, algumas conseguiam expressar o que estavam a sentir e demonstravam-se sensíveis quando algum colega estava mal ou precisava de ajuda, procurando-nos para explicar o que se estava a passar ou tentavam logo ajudar.

No que concerne à relação criança-criança, de um modo geral, estas interagiam muito umas com as outras, partilhavam materiais, conversavam muito entre elas e gostavam muito de brincar/estar em conjunto. Nestas idades, é muito frequente a existência de conflitos entre as crianças, sendo que constatámos que nem sempre os conseguiam resolver sozinhas, pelo que era necessário haver intervenção por parte dos adultos.

De um modo geral, era um grupo que tinha um grande desejo em aprender e demonstrava muito interesse e curiosidade em conhecer o mundo que o rodeia. As crianças tinham uma boa capacidade de auto-organização/iniciativa e eram empenhadas, sendo que mesmo quando estava a ocorrer alguma atividade na sala, algumas conseguiam concentrar-se e focar-se no que estavam a fazer. Verificámos que as crianças gostavam de atividades que implicassem movimento, ação e gostavam de estar em contacto com a Natureza, sendo o espaço exterior ótimo para esses fins.

Algumas crianças dominavam capacidades manipulativas básicas, sendo que uma das suas maiores dificuldades era manipular os talheres (faca e garfo) em simultâneo, na hora da refeição. Durante a hora de almoço e da sua higiene, as crianças mais novas ainda precisavam de alguma ajuda e, como tal, estávamos sempre disponíveis para tal. Contudo, a maioria das crianças revelava bastante autonomia, pelo que não precisavam de ajuda para ir buscar as lancheiras, fazer a higiene e comer.

Em momentos de grande grupo, as crianças gostavam de conversar e falar sobre algo significativo para elas, sendo que utilizavam muito a linguagem oral para contar acontecimentos marcantes e para transmitir e expressar sentimentos e ideias. Contudo, algumas crianças não eram tão participativas e só interagiam quando questionadas diretamente. As crianças tinham muito contacto com a linguagem escrita e a maioria já reconhecia a palavra correspondente ao seu nome e algumas crianças já identificavam as palavras que correspondiam à designação das áreas, a palavra “Rua”, bem como o nome dos colegas, muito pelo facto de diariamente realizarem o PIT. Algumas crianças, principalmente as mais velhas, já conheciam os dias da semana e os dias do mês, o ano em que se encontravam e a estação do ano.

De um modo geral, as crianças agrupavam objetos tendo em conta as suas características, identificando o que os tornava diferentes ou semelhantes. Algumas crianças tinham contacto com operações simples (soma e subtração), sabiam fazer contagens e ordenar objetos do maior para o menor. A maioria das crianças comparava objetos tendo em conta a sua dimensão, mencionando de forma clara que um era maior que outro ou vice-versa.

As crianças utilizavam o raciocínio lógico para fazerem generalizações e deduções e levantavam questões, aspeto que verificámos em experiências na área das ciências, por exemplo. Além do mais, demonstravam uma curiosidade natural em explorar objetos e materiais e sentiam-se responsáveis pelos seres vivos (bichos-da-seda e caracóis), cuidando deles.

O dia-a-dia desta sala de atividades encontrava-se organizado através de rotinas, organizadas e pensadas de forma a possibilitar uma maior autonomia, aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento harmonioso das crianças, dando-lhes estabilidade emocional e responsabilidades. Seguidamente apresentamos a rotina do grupo:

Tabela 2 Rotina pedagógica da sala Jardim de Infância

Horários	Atividades
9.00 horas às 9.00 horas e 15 minutos	Realização do Plano Individual de Trabalho (PIT)
9.00 horas e 15 minutos às 10.00 horas e 30 minutos	Exploração da primeira área escolhida no PIT/Atividade planeada
10.00 horas e 30 minutos às 11.00 horas	Hora da Fruta
11.00 horas às 12.00 horas	Exploração da segunda área escolhida no PIT/Atividade planeada
12.00 horas às 13.00 horas e 30 minutos	Almoço
13.00 horas e 30 minutos às 14.00 horas e 15 minutos	Momento em grande grupo (marcação das presenças, entre outros) e hora da história
14.00 horas e 15 minutos às 15.00 horas e 15 minutos	Exploração da terceira área escolhida no PIT/Atividade planeada
15.00 horas e 15 minutos às 15.00 horas e 30 minutos	Autoavaliação em grande grupo do PIT

Durante as várias tarefas de rotina diária contava-se com a ajuda do ajudante do dia, nomeado tendo em conta a ordem das crianças que estava estabelecida no quadro das presenças. Este tinha diversos encargos, nomeadamente: colocar os tapetes antes da marcação das presenças; marcar

no calendário o dia do mês, da semana (ontem, hoje e amanhã), o ano, a estação do ano e o tempo; chamar os colegas para marcarem as presenças, para a hora da fruta e para a hora de almoço; assinalar num quadro de giz quantos colegas vieram e não vieram naquele dia; colocar num cartaz as tampas correspondentes ao número do dia; colocar no calendário um círculo à volta do número do dia em que estavam; averiguar se as áreas se encontravam bem arrumadas e se todas as crianças retiravam o seu boneco da área, no final do dia, e colaborava com os adultos sempre que solicitado.

Na sala, o facto de estar implementado o PIT, permitia que as crianças tivessem de tomar as suas próprias decisões e fazer escolhas, gerindo da melhor forma possível o seu dia. Os momentos do dia ajudavam as crianças a organizar-se no tempo, a ganharem mais autonomia e a aumentar o tempo que permaneciam na tarefa e, conseqüentemente, a sua concentração. No que alude à realização do PIT, o suposto era que as crianças dividissem uma folha em três partes e colocassem em cada uma a área onde gostavam de brincar antes da hora da fruta, depois desta hora e depois do almoço após a leitura da história. Para auxiliar nesta parte, as crianças tinham cartões com os nomes das áreas, para copiarem a palavra, caso precisassem. De seguida, faziam um desenho (não era preciso ser alusivo à área) e finalizavam com o seu nome e a data. No final do dia, as crianças faziam a revisão do PIT (colocavam um certo ou errado, consoante se foram ou não para as áreas que escolheram) e faziam a avaliação diária, onde eram questionadas do que mais/menos gostaram de fazer ou que amigo ajudaram naquele dia.

Nos momentos em que as crianças estavam reunidas em grande grupo, existia abertura, espaço e tempo para diálogos entre as crianças e entre crianças e adultos. Um exemplo disso, era nos tempos de transição entre as rotinas, a seguir à leitura da história ou na avaliação do dia. Consideramos que estes momentos eram fulcrais na rotina do grupo, pois as crianças sentiam-se valorizadas e ouvidas.

3. Ação em Contexto

3.1 Análise e descrição das atividades incluídas no projeto de intervenção para a Creche

Em contexto de Creche, como antes já se referiu, apenas usufruímos do tempo de observação e cooperação, visto que o período de PISC não ocorreu atendendo às limitações e condições oriundas da pandemia “Covid-19”. Assim sendo, a ESECS teve de reconfigurar uma nova estratégia que permitisse “substituir” a continuidade do estágio, propondo a elaboração de um projeto de intervenção com base nos conhecimentos adquiridos sobre o contexto de Creche.

O projeto encontrava-se dividido essencialmente em três grandes partes: *Parte I – Contextualização do Projeto*; *Parte II – Enquadramento Teórico*; *Parte III – Planeamento em Creche*. Neste sentido, na Parte I, referimos os dados do contexto (caracterização da instituição educativa; caracterização da sala de estágio e caracterização do grupo de crianças); na Parte II, salientámos as práticas educativas em Creche (pedagogia e modelos pedagógicos em Creche; qualidade da Creche e princípios da ação educativa na Creche) e, por fim, na Parte III, apresentámos as propostas pedagógicas para o grupo de crianças. Ao longo deste projeto, englobámos uma componente descritiva, mas também uma forte componente reflexiva e crítica.

Tendo em conta a situação, mesmo sem nos ser possível intervir no contexto, planificámos um conjunto de atividades, como se fôssemos realmente implementá-las. Nesse sentido, foi necessário adaptá-las às necessidades e características do grupo de crianças e respeitar as rotinas estabelecidas na sala onde se tinha iniciado o estágio. Importa, ainda, salientar que em todas elas, iríamos começar com a canção do “Bom dia”, visto que era uma rotina implementada pela educadora cooperante.

Relativamente às atividades, como forma de cumprirmos as referidas Normas Regulamentares do presente relatório, optámos por apenas descrever as atividades mais ilustrativas da temática do relatório. De frisar que as restantes atividades planificadas se encontram descritas no *Anexo G* do presente relatório.

Para organizarmos as nossas planificações, tivemos em conta as informações recolhidas através dos instrumentos de recolha de dados; as conversas informais com a educadora cooperante e os objetivos do projeto. Nesse sentido, desenvolvemos seis atividades relacionadas com o tema “Os animais”, por sugestão da educadora cooperante. Para irmos ao encontro do nosso projeto de IA, seguimos as linhas de orientação pedagógica de Elinor Goldschmied, a qual é apologista de que devemos proporcionar experiências sensoriais muito ricas e prazerosas às crianças. Além do mais, para o planeamento das atividades também tivemos em consideração os três princípios educativos básicos defendidos por Carvalho e Portugal (2017) e que referimos no enquadramento teórico deste relatório.

No momento de planificar, estávamos bem cientes de que pretendíamos oferecer momentos únicos de aprendizagem e de brincadeira livre às crianças, onde pudessem ser livres de fazer as suas próprias escolhas e de contactar com materiais diferentes daqueles a que estão habituadas.

A sequência de atividades que planificámos tinha como objetivo proporcionar momentos de exploração livre, o contacto com diferentes texturas e diversas sensações e a descoberta de aspetos relacionados com os animais. Pretendíamos que as crianças desenvolvessem a sua curiosidade e a sua capacidade exploratória, através do contacto e manipulação de materiais muito diversificados, deixando que os explorassem de livre e espontânea vontade, ao seu próprio ritmo. Nesta faixa etária, as crianças demonstram especial interesse em descobrir tudo o que as rodeia, despertando-lhes à atenção as características dos objetos e a forma como estes atuam no espaço. As crianças são seres curiosos por natureza e, como tal, quando revelam essa curiosidade e predisposição para explorar e fazer novas descobertas, entregam-se totalmente. Têm uma necessidade intrínseca de cheirar, tocar, ouvir, movimentar, de descobrir o seu corpo e de desafiar-se constantemente. Assim, quantos mais estímulos sensoriais lhes oferecermos, mais sairá beneficiado o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Efetivamente, somos apologistas de que a melhor maneira de educar as crianças, nestas idades, é pelos sentidos, proporcionando propostas que instiguem a participação das crianças e que as levem a descobrir o “mundo”. Com base nestas ideias, apresentamos algumas propostas de aprendizagem que idealizámos e planeámos trabalhar com o grupo de crianças em contexto de Creche, com vista a melhorar a sua concentração, atenção e autonomia, privilegiando o desenvolvimento das suas competências sociais e pessoais. A sequência que tínhamos estabelecido para as atividades era a seguinte: “*Atividade 1 – Vamos descobrir os animais!*”, “*Atividade 2 – Qual é o som do animal?*” (Anexo G), “*Atividade 3 – Os nossos animais vão ganhar vida!*” (Anexo G), “*Atividade 4 – O nosso primeiro painel sensorial!*”, “*Atividade 5 – Potes e sacos sensoriais!*” (Anexo G) e “*Atividade 6 – O cesto dos tesouros!*”. Contudo, não se encontram descritas por esta ordem, pois, tal como já referimos anteriormente, apenas iremos descrever as que estão mais relacionadas com a temática do relatório, identificando-as apenas pela designação e não com o número:

“Vamos descobrir os animais!”

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: desfrutar de um ambiente acolhedor e promotor de exploração sensorial; treinar a atenção e a concentração; desenvolver a autonomia; expressar-se através de gestos, palavras ou sons; explorar e manipular diferentes texturas, recorrendo aos sentidos; conhecer e identificar os animais da história.

Recursos: livro *Animais da Quinta Pop-ups*; animais presentes no livro, feitos em cartão; caixa com pedaços de tecidos.

Análise e Discussão da Atividade

Esta atividade começaria com a exploração da capa do livro *Animais da Quinta Pop-ups* e, consequentemente, com a sua leitura, de forma muito expressiva e com muita entoação. Nesse sentido, iríamos interagir com as crianças, para que participassem ao longo da mesma, sendo que o suposto seria tentarem adivinhar que animal estava escondido.

Caso as crianças interagissem e expressassem o que lhes vai no pensamento, seja por gestos, palavras ou onomatopeias, era sinal de que realmente estavam interessadas e curiosas. O facto de

a história recorrer muito à ilustração com poucas frases é muito importante, visto que o tempo de concentração nesta faixa etária é muito reduzido.

Pensamos que a história iria despertar muito a atenção e a curiosidade das crianças, por ser muito dinâmica e interativa. De facto, Barcellos e Neves (1995), citados por Felipe e Serafim (2016) referem que “na faixa etária dos 6 meses aos 3 anos as crianças interessam-se por histórias de bichinhos; histórias de brinquedos, objetos, seres da natureza (humanizados) e histórias de crianças” (s.p.). Além do mais, este momento iria aumentar o tempo de atenção e concentração do grupo.

No término da leitura, voltaríamos a lembrar todos os animais pela ordem que apareciam na história, ao mesmo tempo que mostrariamos animais previamente feitos em cartão, com a sua imagem colada, sendo que iríamos ter a preocupação de terem uma dimensão adequada para que as crianças os conseguissem manusear e explorar facilmente. Para além disso, iríamos ter em conta as dimensões proporcionais entre os animais, como forma de se assemelharem o mais possível da realidade, pelo que também iriam ter textura na parte do corpo, que caracterizasse cada animal. Isto é, a galinha teria penas, a vaca um tecido com manchas, o porco um tecido suave rosa e assim sucessivamente. Os animais iriam estar guardados numa caixa de cartão ao nosso lado, para os retirarmos à medida que os iríamos referindo.

O objetivo seria irmos sempre estimulando o diálogo com elas e incentivando a sua participação. Pensamos que algumas crianças iriam conseguir referir o nome ou a onomatopeia dos animais e algumas iriam ficar mais retraídas, pois, durante o período de observação verificámos que isto acontecia quando a educadora contava uma história.

Seguidamente, despertaríamos a atenção das crianças para a textura de cada animal, em que primeiro tocávamos nós e, depois, deixaríamos que cada uma sentisse, perguntando se fazia cócegas, como era, entre outros aspetos. Do pouco que pudemos observar, consideramos que algumas crianças iriam ficar receosas de experimentar, pois, nesta faixa etária é perfeitamente normal que as crianças estranhem texturas diferentes e que as “rejeitem” numa primeira impressão. Cabe-nos a nós estimulá-las e ajudá-las a contactar com novas experiências. Nesta linha de pensamento, Meirelles (2016) refere que “a sua relação com o espaço e com os materiais possibilitará diversificadas sensações e aprendizagens. Tudo se torna uma novidade, uma nova descoberta” (p. 19).

Para finalizar a atividade, iríamos colocar as crianças no tapete de forma a formarem uma roda e disponibilizaríamos no centro da mesma os animais feitos em cartão, referidos anteriormente, e uma caixa com pedaços de tecidos com que os cobriríamos. O objetivo seria que as crianças os explorassem livremente e pudessem brincar com eles, ao seu próprio ritmo, dando-lhes tempo e o espaço necessário para fazerem a sua exploração. Assim, as crianças teriam a liberdade de explorar os seus movimentos, podendo explorar deitadas, sentadas ou de outra maneira, pois não devemos limitar os seus movimentos e opções, mas deixarmos que adquiram autonomia. Segundo Magalhães (2017), em Creche, no decorrer do seu desenvolvimento, deve haver muitos instantes em que as crianças, ao brincarem livremente e com muita autonomia, possam manipular os brinquedos, sendo criativas no modo como os manipulam, recorrendo à imaginação.

Na nossa perspetiva, pensamos que algumas crianças iriam logo dirigir-se até aos materiais pela sua curiosidade inata e outras iriam precisar de mais tempo para iniciar a sua exploração, pois cada uma tem o seu próprio ritmo. Em concordância com Majem e Òdena (2010), a curiosidade é que a conduzirá a explorar e manipular a diversidade de materiais que tem à sua disposição e procurar coisas novas, que lhe chamem a atenção.

Durante a exploração, o nosso papel seria o de supervisionar e estabelecer interações com as crianças sempre que considerássemos necessário, nomeadamente, para ajudar a resolver os conflitos entre elas. Nesse sentido, iríamos também estar atentos à forma como interagem com os diferentes materiais. De facto, Cruz (2018) salienta que o/a educador/a “deve observar e fazer registos por escrito, vídeo ou fotografia. Deve apenas intervir em situações mais críticas, como disputa de materiais ou outras situações que coloquem em perigo a criança” (p. 20).

A exploração terminaria assim que as crianças o entendessem, ou seja, quando notássemos que estavam a começar a perder o interesse pelos materiais ou quando fossem horas de dar seguimento à rotina implementada na sala.

Avaliando o conteúdo da atividade, pensamos que iria ser muito benéfica para as crianças por lhes possibilitar o contacto com materiais versáteis, tendo a oportunidade de experienciar texturas diferentes e de desenvolver a sua autonomia, motricidade fina, criatividade e imaginação. No fundo, as crianças teriam espaço para explorar, sonhar e imaginar.

“O nosso primeiro painel sensorial!”

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: desfrutar de um ambiente promotor de exploração sensorial; treinar a atenção e a concentração; desenvolver a imaginação e a autonomia; fortalecer a motricidade fina e grossa através de materiais com diferentes texturas; expressar-se através de gestos, palavras ou sons; explorar e manipular diferentes texturas, recorrendo aos sentidos; conhecer e identificar os animais e o sítio onde vivem.

Recursos: cartões com imagens dos animais (pato, vaca, ovelha, cão, gato, burro, coelho, porco e galinha); painel sensorial; *bostik*.

Análise e Discussão da Atividade

Nesta atividade, teríamos cartões com as imagens de animais, que teriam sido explorados nas atividades anteriores (nomeadamente: na atividade que descrevemos anteriormente, na atividade “Qual é o som do animal?” e na atividade “Os nossos animais vão ganhar vida!”), no colo, mas com a imagem voltada para baixo para que as crianças não a conseguissem ver. Assim sendo, mostraríamos o primeiro cartão e questionaríamos as crianças se sabiam qual era o animal que estava representado. O mesmo processo se repetiria para todos os animais: vaca, pato, ovelha, cão, gato, porco e galinha. Pensamos que algumas crianças poderiam referir o nome ou a onomatopeia do animal, visto que nas atividades anteriores iriam ouvir falar deles. Caso as crianças não dessem nenhuma resposta, começaríamos a palavra e deixaríamos que a completassem, pois, poderia ser mais fácil de identificarem.

Para além disso, também apresentaríamos dois animais novos (o burro e o coelho) às crianças e perguntaríamos se os conseguiam identificar. Pensamos que, provavelmente, as crianças não iriam

responder, pelo que diríamos que animais eram e faríamos a respetiva onomatopeia de cada um, incentivando-as a repetirem.

Numa fase posterior, iria ser colocado um “painel sensorial” numa das paredes da sala, mais propriamente, na área dos livros. Este seria preparado previamente e teríamos a preocupação de o colocar o mais possível perto do chão, de modo a que as crianças conseguissem aceder facilmente a todos os materiais.

O painel teria o formato de uma casa (mais largo do que alto) e seria feito em cartão com cartolina, por cima, de um lado e do outro. Este teria o título “Quem mora na casinha” e englobaria as “casas” de cada animal (feitas em cartolina e com cores diferentes umas das outras, para que todas se destacassem e para ficar mais atrativo para as crianças), em que o formato seria o mais idêntico possível ao sítio onde cada um vive. Para além disso, cada casa teria uma tampa semiaberta, para as crianças terem de a levantar e descobrir o que estaria escondido em cada uma (o cartão com a imagem do animal correspondente à casa e um material que simulasse onde o animal vive).

Reportamos que tínhamos idealizado colocar massa comestível castanha, dentro da casa do porco; areia, na da galinha; papéis de rebuçado enrugados de forma a dar a ideia de água, na do pato; erva feita com esponja EVA, na da vaca; erva feita com papel crepe, na da ovelha; cortiça para remeter para a casota do cão; algodão para remeter para a cama do gato; serradura de madeira, na do coelho; e, rafia a simular a palha, na do burro. De frisar que em cima da tampa correspondente a cada animal, estaria escrito o nome de cada casa. Efetivamente, as crianças não sabem ler, contudo, queríamos que ficasse o registo porque o suposto era que o painel ficasse exposto na sala. Segundo Silva et al. (2016), o que está exposto representa uma estratégia de comunicação, que ao espelhar os processos desenvolvidos, os coloca visíveis para os adultos e para as crianças. É importante destacar que apesar de as crianças não associarem ainda os animais à sua casa, iríamos possibilitar esse contacto de forma indireta, através desta atividade.

Com o intuito de o painel ainda ganhar mais vida e ser mais desafiante para as crianças, colocaríamos à volta das casas dos animais diversos materiais com texturas diferentes, nomeadamente, pompons, um sino pendurado por uma corda, espelhos (em acrílico), tecidos com várias texturas (presos só na parte de cima para as crianças conseguirem puxar), botões, umas chaves penduradas de um fio, um fecho (para as crianças tentarem puxar para o lado, para abrir), penas, molas (presas a uma corda na horizontal), CD's, entre outros. Todos estes materiais teriam o tamanho adequado e estariam bem colados e/ou presos ao cartão, para garantir a segurança das crianças. De salientar que seriam pensados ao pormenor, para lhes possibilitar diferentes estímulos. Na perspetiva de Bitencourt, Dias et al. (2018), os materiais e o espaço quando são bem organizados e pensados, constituem um papel de grande relevância no desenvolvimento das crianças.

Como o painel seria atrativo, por ter elementos-surpresa e por ser colorido, pensamos que iria captar a atenção das crianças e que ficariam muito curiosas, querendo descobrir e explorar todos os materiais. Como afirmado por Ferland (2006), “a sua atenção é particularmente atraída pelas características sensoriais dos objectos: cores, brilho, movimento, sons e texturas. Agradam-lhe os objetos que se mexem, que produzem sons e que brilham” (p. 71).

De seguida, questionaríamos as crianças sobre o que estava na área dos livros. Nesse sentido, deixaríamos que se levantassem, observassem e que tentassem responder. Consideramos que, como são crianças muito pequenas, iriam ficar surpresas e, eventualmente, não iriam dizer nada, no entanto, é sempre benéfico estimularmos o diálogo.

Para facilitar a organização do grupo, faríamos a atividade com três crianças de cada vez, sendo que enquanto umas estavam connosco, as restantes estariam a brincar nas diferentes áreas da sala. O suposto seria dirigir-nos com as crianças para o painel e colocar algumas questões para despertar a sua curiosidade e para estabelecermos interações com elas, colocando-as mais à vontade.

Caso verificássemos algum receio por parte de uma ou mais crianças, ajudá-las-íamos no primeiro contacto, isto é, sentiríamos primeiro a textura e, depois, pegariamos nas suas mãos para que sentissem também. Pensamos que iriam ter algum receio em tocar nas texturas, mas que facilmente iriam ultrapassar com a nossa ajuda.

Ao longo deste momento, tentaríamos intervir o menos possível, de forma a que as crianças fizessem uma exploração livre, no seu próprio ritmo. No entanto, não iríamos sair do campo de visão das crianças, mantendo uma postura de observador atento, para que sentissem segurança e confiança durante este momento. Segundo Malaguzzi (1990), citado por Vasconcelos (1997),

a educadora deve intervir o menos possível, mas o suficiente para que a interacção se reinicie ou para acalmar as crianças. As intervenções devem, por isso, ser comedidas, para evitar o exagero, para não subverter o que as crianças estão a fazer. Digamos que é como levar as crianças pela mão (...), deixando-as, no entanto, caminhar pelo seu pé. (p. 223)

Assim que uma criança perdesse o interesse pela exploração, tendo presente que o seu tempo de concentração é muito reduzido, deixaríamos que fosse brincar para as áreas da sala e pediríamos à educadora que chamasse outra criança para ir ao nosso encontro e assim sucessivamente. Este trabalho de equipa iria estar sustentado num “processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Fazendo uma avaliação global da atividade, consideramos que esta iria ser uma mais-valia para o grupo, por todas as potencialidades que, principalmente, o painel lhe ia oferecer. Isto é, teriam contacto com diferentes texturas e materiais que contribuiriam para o desenvolvimento da motricidade fina (ao agarrarem e puxarem) e grossa. Pensamos que as crianças iriam gostar desta atividade, por ser muito dinâmica e diferente do que estão habituadas.

“O cesto dos tesouros!”

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: usufruir de um ambiente acolhedor e promotor de exploração motora e sensorial; treinar a atenção e a concentração; desenvolver a imaginação, criatividade e a autonomia; fazer novas descobertas; explorar e manipular materiais com diferentes texturas, recorrendo aos sentidos.

Recursos: lençol branco; cinco cestos; materiais presentes no cesto dos tesouros.

Análise e Discussão da Atividade

Numa fase inicial, enquanto iríamos cantar a canção do “Bom dia” com as crianças, o outro elemento do par pedagógico e uma das assistentes operacionais iriam retirar todos os brinquedos e materiais que estivessem desarrumados e de fácil acesso para as crianças, com o intuito de no decorrer da atividade pudessem estar verdadeiramente concentradas nos materiais que iríamos colocar ao seu dispor. Na verdade, de acordo com Bitencourt, Ribeiro et al. (2018), “é importante frisar que o Cesto com seus objetos deve ser o centro das atenções, sem decorações, brinquedos ou outros objetos que não foram selecionados para este fim” (p. 72).

Para além disso, antecipadamente, pediríamos que colocassem também um lençol branco, com o tamanho adequado, para delimitar o espaço e, em cima deste, um cesto dos tesouros, previamente preparado por nós, em cada ponta do lençol e um no meio. Na perspectiva de Bitencourt, Dias et al. (2018), “os tapetes têm como função criar a interação entre as crianças ao mesmo tempo que asseguram que cada uma possa começar sua brincadeira com seus próprios objetos” (p. 91).

Pensamos que esta estratégia talvez fosse distrair as crianças, pois, não iriam estar tão focadas na canção do “Bom dia”. Contudo, foi a opção que nos pareceu mais adequada, visto que antes as crianças costumam brincar nas diversas áreas da sala e, por isso, o espaço não poderia já estar preparado. De referir que, enquanto as crianças iriam estar neste momento a brincar, iríamos arrumar as mesas que se encontram no centro da sala, noutro lugar, não só para facilitar o trabalho do outro elemento do par pedagógico e da assistente operacional, como também para evitar que existisse mais um elemento de distração para as crianças, durante a canção.

Terminada a canção do “Bom dia”, iríamos questionar as crianças sobre o que achavam que tínhamos preparado para elas. Nesse sentido, deixaríamos que tentassem responder e perguntaríamos se gostavam de ir descobrir, para instigar a curiosidade nas crianças. Provavelmente, iriam abanar a cabeça a dizer que sim ou algumas até poderiam mesmo responder. Posteriormente, iríamos dirigir-nos para o espaço e dividir as crianças por grupos, isto é, em cinco grupos de três. Para isso, pediríamos previamente à educadora algumas indicações sobre o comportamento do grupo, de forma a compreendermos quais as crianças que convinha não estarem juntas. De realçar a importância de estarmos em permanente contacto e colaboração com a educadora, pois, esta melhor que ninguém conhece o seu grupo. Antecipadamente, avisaríamos as duas assistentes operacionais, a educadora e a colega de prática acerca dos grupos que formámos e onde queríamos que cada um estivesse, para nos ajudarem a sentar as crianças. O suposto seria que cada uma (incluindo nós) pudesse dar a mão a duas crianças de cada vez e sentá-las no lugar correspondente, permitindo que as crianças também desenvolvessem a sua marcha. Ao encontro desta ideia, Portugal e Leavers (2010), referem que “é indispensável a existência de um clima de confiança e de colaboração entre todos os que estão envolvidos na educação das crianças” (p. 132).

No que alude aos cestos dos tesouros, todos teriam os mesmos materiais e seriam cestos de palha, sem alças, sendo planos e estáveis, para que as crianças se conseguissem apoiar neles sem correrem qualquer perigo. Para remeter para o tema sugerido pela educadora, em cada cesto,

iríamos ter materiais que de uma forma ou de outra iriam reportar para algo relacionado com os animais.

Dentro de cada cesto, iríamos colocar materiais como: retalhos de tecidos com diferentes texturas (como os que utilizaríamos para a primeira atividade), que remeteriam para os animais (cão, gato, vaca, porco, ovelha, pato, galinha, burro e coelho); penas grandes; coleiras de couro com guizo; chocalhos; novelos de lã; ovos de madeira; bolas de pano; animais feitos em tecido (cada um teria um cheiro diferente, ou seja, um poderia ter alfazema, outro rosmaninho, etc.); caixas de ovos; esponjas com o formato dos animais (coloridas); ossos de borracha; cordas multicoloridas com dois nós; maçã e, por fim, potes transparentes (uns com milho e outros com água e missangas coloridas em forma de animais), sendo que teriam cola quente na tampa, para que as crianças não os conseguissem abrir, zelando assim pela sua segurança. De ressaltar que estes materiais iriam apresentar diferentes texturas, formas, pesos, sons, temperaturas e cores, para estimular os sentidos das crianças. Segundo Almeida (2015), por meio dos cinco sentidos, a criança explora e experimenta os materiais, o que beneficia o seu desenvolvimento ao nível emocional, social e cognitivo.

Assim sendo, iríamos proporcionar um ambiente calmo e enriquecedor para que as crianças conseguissem fazer múltiplas explorações. Importa, ainda, salientar que teríamos a preocupação e o cuidado de possibilitar materiais com o tamanho adequado para prevenir que as crianças os engolissem, de os lavar e desinfetar devidamente antes de os colocarmos no cesto e que não teriam partes pontiagudas para evitar que se pudessem magoar. Tudo isto, com o intuito de proporcionar as melhores condições às crianças, para que a exploração ocorresse da melhor forma possível e fosse prazerosa. Os materiais estariam também organizados, para que o cesto fosse apresentado às crianças de uma forma mais apelativa. Nesta linha de pensamento, Oliveira e Pinazza (2019) salientam que os educadores devem organizar os materiais e o espaço de forma atrativa para as crianças, assegurando que tenham a oportunidade de desenvolver a sua autonomia e estabelecer interações com outras crianças.

Assim que as crianças estivessem todas sentadas, cada grupo poderia iniciar a exploração do cesto livremente, recorrendo à sua imaginação e criatividade. Através deste momento de exploração, estaríamos a possibilitar interações das crianças com os colegas, com o espaço e com os materiais. Segundo Marchão (2010), “as interações e a sua qualidade são fundamentais para que o processo de desenvolvimento global e de aprendizagem se promova de forma a permitir a ancoragem das sequências futuras da vida da criança” (p. 113). Pensamos que o que iria despertar mais a sua atenção, seriam os sons que os materiais iriam produzir, pois, nestas idades é sobretudo o que as deixa mais curiosas.

Realçando o nosso papel durante a exploração, estaríamos a observar atentamente os comportamentos, as reações de cada criança e a maneira como exploram os diferentes materiais, fazendo o registo através de notas de campo, gravações áudio e fotografias. Pensamos que as crianças iriam manifestar diferentes reações consoante os objetos que considerassem mais atrativos, sendo que, provavelmente, iriam dedicar mais tempo a uns do que a outros e iriam explorá-los de diferentes maneiras. Para além disso, iríamos manter-nos no campo de visão das crianças, estando inteiramente disponíveis para elas, para que se sentissem seguras durante a

exploração. De acordo com Majem (2010), através do cesto dos tesouros, as crianças aprendem por si mesmas. Quanto ao adulto, este transmite-lhes segurança e confiança, com a sua atenção e presença.

Nesse sentido, iríamos respeitar o tempo de exploração de cada criança e, por isso, a atividade iria terminar quando cada uma assim o desejasse ou quando fossem horas de dar continuidade às rotinas implementadas na sala.

Refletindo sobre esta atividade, o facto de possibilitarmos uma vasta gama de materiais com características diferentes torna-se mais benéfico para as crianças, pois, proporcionam mais estímulos e mais possibilidades de exploração. Com esta atividade iríamos contribuir para um momento de aprendizagem muito enriquecedor, num ambiente onde tudo seria mágico e inesperado, pois, cada criança iria ter o seu próprio ritmo e a sua maneira de explorar. Nesse sentido, Majem (2010) salienta que através da brincadeira, ajudamos a criança a estabelecer as primeiras comunicações, contactos e interesses comuns quando brincam com os objetos que estão contidos no cesto, sendo que estes são verdadeiras ferramentas de aprendizagem.

Pensamos também que a curiosidade das crianças iria ser constante, na medida em que, iriam querer saber o que podiam fazer com os materiais e tudo seria uma nova descoberta. Vários seriam os contributos desta atividade, como é o caso de fazer aumentar o seu tempo de concentração e atenção e estimular o seu desenvolvimento sensoriomotor. O cesto dos tesouros é assim das melhores propostas que podemos possibilitar a crianças destas idades, pois, elas aprendem através dos seus sentidos.

3.2 Análise e reflexão das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância

Durante o nosso trajeto em contexto de Jardim de Infância, várias foram as atividades que implementámos relacionadas com a temática do relatório, possibilitando às crianças momentos de criação, brincadeira e exploração livre com materiais não estruturados, tanto em contexto de sala de atividades, como no espaço exterior. O objetivo era, acima de tudo, ter em conta as ações naturais das crianças, potencializando-as simultaneamente e oferecer oportunidades para contactarem com estes materiais, levando-as a dar-lhes uma utilidade, com base na sua imaginação e criatividade.

Neste contexto, tivemos de ter em atenção o projeto pedagógico implementado pela educadora cooperante titular de sala, os objetivos definidos no nosso projeto, as necessidades e características do grupo, bem como a forma como estava organizado o espaço, numa perspetiva de adequar a nossa ação educativa a todos estes fatores.

Na PISJI, foi nossa intenção aproveitar/reutilizar materiais, pensados e escolhidos com rigor e com base na nossa intenção pedagógica, potenciando o desenvolvimento da concentração, criatividade e imaginação das crianças. Nesse sentido, propiciámos oportunidades de aprendizagem que contribuíram para a sua formação pessoal e social, privilegiando assim a cooperação entre as crianças e despertando a sua autonomia e a sua vontade de descobrir, sem maior parte das vezes haver a necessidade de orientação/intervenção da nossa parte. Com as atividades desenvolvidas, as crianças aprenderam de forma espontânea, pela experimentação e pelas interações com as outras e com os vários materiais.

É de salientar que as atividades que planeámos sustentaram-se na Pedagogia-em-Participação, baseando-nos também nas concepções de Elinor Goldschmied, que defende uma educação baseada nos sentidos e acredita nas potencialidades do brincar heurístico para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criando esta estratégia para responder à curiosidade inata das crianças. Além do mais, também tivemos em consideração os Princípios e Fundamentos Educativos evidenciados nas OCEPE, a saber: 1) *O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança*; 2) *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*, visto que as crianças tiveram oportunidade de participar ao longo de todo o processo de aprendizagem; 3) *Exigência de resposta a todas as crianças*; 4) *Construção articulada do saber*, em que o brincar possuiu um papel privilegiado (Silva et al., 2016).

De seguida, evidenciamos as atividades desenvolvidas no âmbito da temática do presente relatório em contexto de Jardim de Infância, nomeadamente: Jogo heurístico; Brincar com tecidos; Construir brinquedos; Leitura do livro *A Caixa*, de Min Flyte e exploração livre de caixas; Construir animais ou bonecos com elementos da Natureza; e, por fim, Criação de pincéis partindo de elementos da Natureza.

Atividade 1 – “Jogo heurístico” (26 de abril de 2021)

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: usufruir de um espaço e um tempo para brincar; usufruir de um ambiente promotor de exploração motora e sensorial; desenvolver a imaginação e a criatividade; treinar a sua autonomia; exercitar a sua concentração e atenção; desenvolver a motricidade fina; explorar e utilizar diferentes materiais; desenvolver as seguintes capacidades: de transportar, empilhar, encaixar, encher, despejar e separar.

Recursos: lençol branco; computador portátil com respetivas músicas; luzes; materiais para a brincadeira heurística: caixa de cartão com feijões, caixa de cartão com terra, folhas da Natureza, caixas de ovos, rolos de diversos tamanhos, conchas, rolhas, molas, pompons de lã, lupas, passadores, colheres, argolas de madeira, cascas de árvore, pinhas, ramos, frascos e latas.

Análise e Discussão dos Resultados

Uma das atividades que desejávamos desenvolver com as crianças era o jogo heurístico, por ser uma atividade que está no cerne do nosso tema e por todas as suas potencialidades.

Esta atividade foi preparada antecipadamente, em que dispusemos materiais não estruturados de forma atrativa e intencional, em círculo, em cima de um lençol branco. Esta organização foi com o intuito de oferecer várias possibilidades para as crianças explorarem, sendo que tinham frascos e latas onde colocaram a terra e os feijões, rolos de diversos tamanhos os quais encaixaram uns nos outros, entre outras hipóteses. As crianças exploraram livremente estes materiais. Como forma de tornarmos o ambiente mais acolhedor e calmo, colocámos música ambiente e luzes a contornar o círculo. De seguida, ilustramos a disposição dos materiais:

Figura 3 Jogo heurístico



Esta atividade foi realizada no polivalente do estabelecimento, de forma a que as crianças tivessem espaço para se poderem movimentar livremente e também para ser um ambiente diferente daquele a que estão habituadas. Com vista a respeitar a estratégia pedagógica implementada no que respeita ao PIT e como era um grupo com um número elevado de crianças, resolvemos dividi-las em três grupos: dois com oito crianças e um com nove, sendo que um desfrutou da atividade antes da hora da fruta, outro depois da hora da fruta e o último, depois da hora de almoço.

Para cada grupo, voltávamos a colocar os materiais da mesma forma que está representado na figura acima, sendo que tínhamos materiais à parte, no caso de alguns ficarem danificados de grupo para grupo, garantindo assim a máxima segurança das crianças e que todas tivessem acesso aos mesmos materiais. Em concordância com Bitencourt, Dias et al. (2018), “a substituição dos materiais ao longo das sessões ou mesmo a manutenção dos mesmos deve se dar a partir da observação do professor em relação às investigações das crianças” (p. 93).

Antes das crianças chegarem ao espaço referimos que tínhamos uma surpresa para elas, de forma a criar um certo *suspense*, aspeto que resultou muito bem pois ficaram muito curiosas. Assim que chegaram, deixámos que se dirigissem livremente até aos materiais e os comesçassem a explorar da forma que pretendessem, sendo que foi notória a sua satisfação quando viram o que tínhamos preparado para elas, obtendo respostas que ilustram a sua espontaneidade e alegria:

Criança 1: “Uauuu, tão fixe! Temos tantas coisas! Que lindo que está!”

Criança 2: “Uauu! Vamos brincar!”

Criança 3: “Ana, eu pensava que era um jogo, mas isto é mais fantástico!”

Criança 4: “Ana, boa ideia!”

Criança 5: “Ana, és das melhores professoras do mundo!”

(Nota de campo da estagiária, 26 de abril de 2021)

Algumas crianças ficaram um pouco reticentes, pois não sabiam se podiam mexer e, conseqüentemente, brincar. Umas ao observarem os colegas a explorar, iniciaram também a sua exploração e outras precisaram da nossa “permissão”. Inclusive houve uma criança que nos questionou se fazia mal sujar o lençol, ao que de imediato respondemos que não tinha qualquer problema.

Notámos que as crianças se envolveram muito no jogo heurístico, utilizando todos os seus sentidos. Exploraram os materiais de diversas formas, sendo que foi possível verificar o desenvolvimento de várias competências matemáticas, como empilhar, encaixar, encher, despejar e transportar. Em baixo, apresenta-se um excerto de alguns comentários das crianças:

Criança 3: “Encontrei uma coisa fofa!” (referindo-se a um pompom de lã).
Criança 2: “Os pompons são fofos!”
Criança 6: “Estou a ouvir o som do mar!” (com um rolo grande no ouvido).
Criança 7: “Vou colocar feijões dentro deste frasco!”
Criança 8: “Põe toda a terra aqui neste tubo, que eu fico a segurar!” (para um amigo, quando acabou de empilhar os tubos).
Criança 2: “Eu posso mostrar como faz o cavalo!” (enquanto colocava um rolo grande no meio das pernas).

(Nota de campo da estagiária, 26 de abril de 2021)

Figura 4 Explorações das crianças



Para além de tudo o que foi referido, as crianças também deram asas à sua imaginação e criatividade, inventando diversas brincadeiras e dando várias utilidades aos materiais disponibilizados, como podemos verificar através das ideias que tiveram:

Criança 1: “Uma casa de chocolate!”
Criança 9: “Uma varinha mágica!” (com um ramo na mão).
Criança 6: “Ana, olha aqui o meu violoncelo!” (utilizou um rolo, colocando-o junto ao pescoço e com um ramo movimentou-o para cima e para baixo).
Criança 10: “Encontrei um bastão!” (referindo-se ao rolo grande).
Criança 6: “Vou fazer uma loja! Vou fazer uma loja!”
Criança 7: “Olha aqui um bocadinho de chocolate!”
Criança 6: “Uau! Olha aqui a minha bateria!”
Criança 4: “Vamos fazer uma fábrica de chocolate!”
Criança 2: “Vamos fazer uma montanha!” (com rolos).
Criança 11: “Estamos a fazer uma casa!”
Criança 11: “Olha o meu chifre do unicórnio!” (com um rolo grande na testa).
Criança 12: “Eu sou um detetive!” (com uma lupa).
Criança 12: “Ana, eu tenho uma maraca!” (abanando um frasco com feijões).
Criança 8: “Vou fazer uma torre!” (com os rolos grandes empilhados uns nos outros).

(Nota de campo da estagiária, 26 de abril de 2021)

Através das reações e dos comentários das crianças, observámos que se envolveram inteiramente na proposta e que gostaram de brincar, interagindo muito umas com as outras. Em concordância com Silva et al. (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13).

Figura 5 Brincadeiras das crianças



No primeiro grupo, no final da atividade, estávamos com dificuldade em transmitir às crianças a forma como queríamos que organizassem os materiais, aspeto que no grupo a seguir tentámos melhorar, arranjando critérios de organização (como ilustra a figura abaixo), o que acabou por resultar bem. De salientar que o último grupo resolveu ir procurar onde estavam guardados os materiais e colocaram-nos por categorias dentro dos sacos que tínhamos levado, o que nos levou a concluir que esta estratégia estava a fazer mais sentido, por saberem que a seguir não haveria mais nenhum grupo, pelo que nos adaptámos e aceitámos a sua decisão. Este aspeto demonstra que as crianças nos estão constantemente a surpreender e sempre um passo à frente.

Figura 6 Organização dos materiais



Cada sessão do jogo heurístico teve a duração de aproximadamente cinquenta minutos, sendo que foi o tempo possível tendo em conta a rotina estabelecida. Contudo, ficámos com a ideia de que as crianças gostavam de permanecer mais tempo na brincadeira. De salientar também a concentração de algumas crianças, durante a atividade, pois ficaram muito tempo nas brincadeiras a que se propuseram. De acordo com Bitencourt, Ribeiro et al. (2018), este tipo de proposta pretende “provocar a ação sobre os objetos e desenvolver a capacidade de concentração” (p. 62). Por outro lado, houve crianças que mudaram algumas vezes de brincadeira, mas que permaneceram igualmente interessadas e motivadas.

Durante esta atividade, estivemos sempre disponíveis para as crianças, sendo que mantivemos uma postura de observador atento, verificando como utilizavam os materiais, quais os que lhes despertavam mais a atenção (foram os feijões, as latas, os frascos, os passadores, as lupas e os

pompons), quais as suas reações e comentários e o seu interesse pela atividade. Assim, só intervimos quando considerámos realmente necessário, nomeadamente, para resolvermos alguns conflitos que não conseguiram resolver sozinhas. Na perspetiva de Portugal (2012), “o adulto necessita de perceber quando é conveniente intervir ou quando pode dar espaço para que as crianças resolvam por elas próprias os conflitos” (p. 11).

No início desta atividade, estávamos um pouco reticentes por não sabermos como as crianças iriam reagir, mas ao mesmo tempo com muita curiosidade para ver as suas reações e comentários. Verificámos através da nossa observação que foram muito positivas e que as crianças revelaram muita persistência, interesse, alegria e vontade de descobrir, podendo concluir que foi uma atividade gratificante e bem-sucedida. Como tal, decidimos deixar alguns destes materiais no Jardim de Infância, para que as crianças continuassem a ter contacto com eles, verificando muitas vezes que os utilizavam nas suas brincadeiras.

Neste dia, na hora da história, numa lógica de dar continuidade à nossa temática e, consequentemente, à atividade que estava a ser desenvolvida, contámos uma história adaptada da autora Patty Lopes (*Anexo H*), com recurso a materiais não estruturados, em que a borboleta era constituída por duas molas; a flor era uma colher de pau com molas; o vaso era uma caixa; a menina era um rolo de papel higiénico; e a manta era um retalho de tecido. As crianças estiveram sempre muito atentas e ficaram encantadas e curiosas com os elementos.

De acordo com o pensamento de Roldão (1994), citada por Marchão (2012), “livros, histórias e conversas entusiasmam as crianças nesta fase pré-escolar e através delas a “criança desenvolve-se como um pensador e um falante, de forma interactiva” (p. 218).

Figura 7 História com materiais não estruturados



Os materiais da história também ficaram na sala de atividades e foram utilizados pelas crianças com alguma regularidade, levando-nos a considerar que eram atrativos e possibilitaram várias aprendizagens. De facto, a disponibilização de materiais “(fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação (...) são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Silva et al., 2016, p. 52).

Através da observação, de gravações, de fotografias e de notas de campo, avaliamos que as crianças gostaram muito de realizar a atividade, pois, todas se entregaram imensamente e estavam bastante entusiasmadas.

Uma última ideia que gostaríamos de reforçar, é a importância de as crianças contactarem com este tipo de materiais que oferecem mais oportunidades de brincar e estimulam ao máximo a sua imaginação. Diariamente temos contacto com eles e, como tal, é uma forma de os reutilizarmos e, consequentemente, atribuir-lhes uma utilidade. Na verdade, Bitencourt, Dias et al. (2018) salientam que “proporcionar uma coleção de materiais não estruturados, diversificada e rica, potencializará as investigações das crianças” (p. 91).

Atividade 2 – “Brincar com tecidos” (27 de abril de 2021)

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: usufruir de um ambiente promotor de exploração sensorial e de brincadeira; desenvolver a imaginação; treinar a sua autonomia; exercitar a sua concentração e atenção; explorar e utilizar diferentes tecidos e papel celofane; descobrir sombras e cores, através da luz.

Recursos: computador para colocar as músicas; coluna portátil; cortinados pretos; três caixas com retalhos de tecidos e papel celofane; duas lanternas; rolos de papel higiénico com papel celofane.

Análise e Discussão dos Resultados

Para esta atividade, tínhamos em mente criar uma área *suspense*, como forma de cativar a atenção das crianças e para ser um cenário diferente. Nesse sentido, pensámos que a área dos livros seria o lugar indicado para realizar esta atividade, por ser o sítio que tinha as condições de que precisávamos para a implementar, tentando não interferir muito na organização do espaço. Para criar esta área *suspense*, colocámos previamente três cortinados pretos a delimitá-la, com o objetivo de diminuir a luz presente no espaço e apagámos também as luzes da sala que iluminavam essa parte da área, por esse mesmo motivo.

Verificámos que foi realmente uma boa estratégia, pois assim que as crianças chegaram à sala e se depararam com a “surpresa”, ficaram muito empolgadas, felizes e com curiosidade por descobrir o que estava escondido atrás dos cortinados, inclusive algumas tentaram adivinhar o que poderia ser. A maioria das crianças manifestou que queria ser o primeiro grupo, para ir fazer a atividade, o que demonstra também o seu interesse.

Em concordância com Bitencourt, Dias et al. (2018), o espaço necessita de ser organizado e pensado antecipadamente, sendo que ao organizá-lo o/a educador/a deve ter como intuito criar um ambiente acolhedor e calmo, facilitador das suas explorações.

Dentro desta área, colocámos uma “caixa de cartão surpresa” com vários buracos pequenos, no lado de fora, sendo que em cada um dos buracos estava a ponta de um tecido (de várias cores, tamanhos e texturas) ou papel celofane (de várias cores), os quais as crianças tiveram oportunidade de puxar, retirar para fora da caixa e utilizá-los na brincadeira. No seu interior, estavam presentes lanternas e, à volta da mesma, encontravam-se nove rolos de papel higiénico, tapados numa das superfícies com papel celofane, os quais as crianças utilizaram para fazer de binóculos ou para colocar em cima das lanternas.

Seguidamente, ilustramos imagens que espelham o que foi referido:

Figura 8 Área suspense e caixa surpresa



Tal como na atividade anterior, decidimos dividir as crianças em três grupos, sendo que para cada um preparámos exatamente os mesmos materiais. Assim, enquanto um dos grupos estava a realizar a nossa proposta, as restantes crianças encontravam-se nas várias áreas da sala, a brincar. Esta decisão possibilitou-nos estar mais atentos e concentrados na sua exploração, não deixando totalmente de supervisionar o restante grupo que se encontrava a brincar na sala.

Quando descobriram o que estava escondido por detrás dos cortinados, foi notória a satisfação das crianças, sendo que o que despertou de imediato a atenção de todos os grupos, foram as lanternas, pois a luz projetava contra o papel celofane, como se pode verificar na figura acima. Contudo, os rolos também despertaram o interesse de algumas crianças, dizendo que estavam a ver os colegas de outras cores. No geral, todos os grupos observaram primeiro a caixa e os materiais e, de seguida, começaram a puxar o papel celofane e os tecidos, iniciando a sua exploração. Sempre que encontravam/descobriam algo novo, ficavam radiantes mostrando aos colegas o que tinham encontrado e, conseqüentemente, diziam o que era.

Durante a exploração livre, colocámos também algumas músicas (do som da chuva, dos pássaros, do mar...), no computador portátil, as quais foram preparadas previamente, de forma a criar um ambiente calmo e acolhedor. Foram poucas as crianças que dançaram ao som da música com os materiais e, em alguns momentos, a música mal se ouvia devido ao barulho que as restantes crianças, que estavam a brincar nas áreas, faziam. Contudo, consideramos que isso não foi nenhum impedimento, pois as crianças interessaram-se de igual forma em descobrir a que elemento correspondia aquele som e a música deixou-as mais “relaxadas”. Apesar de tudo consideramos que tenha funcionado bem e que as crianças gostaram.

Criança 8: “Eu estou a ouvir o barulho de águias!”
Criança 1: “Há uma surpresa lá dentro? Uau! É uma lanterna! Estou a ouvir um grilo!”
Criança 13: “Eu tenho uma mantinha!”
Criança 3: “Tanta coisa que há aqui por baixo!” (referindo-se à caixa).
Criança 7: “Não há mais nada na caixa? Pera lá, deixa-me lá ver!”
Criança 14: “Encontrei uma lanterna!”
Criança 8: “Mais uma para a nossa coleção!” (referindo-se a um tecido).
Criança 8: “Olhem lá, nós temos o mar!” (referindo-se ao som do mar).
Criança 2: “Encontrei um cachecol!”
Criança 4: “Melhor surpresa de sempre!”
Criança 9: “Parecia uma buzina!” (referindo-se a um som).

(Nota de campo da estagiária, 27 de abril de 2021)

As reações das crianças e, consequentemente, os seus comentários levam-nos a crer que estavam a adorar cada momento e com uma enorme vontade de descobrir o que estava à sua volta.

O auge de envolvimento das crianças aconteceu quando começaram a inventar as suas brincadeiras e, consequentemente, a descobrir as múltiplas potencialidades dos materiais. Nesse sentido, as crianças brincaram com a luz e com a sombra, em que a maioria colocou tecidos em cima da lanterna ou encaixou um rolo com papel celofane na mesma, projetando-a contra o cortinado preto ou contra um placar branco que estava na parede; fizeram dos tecidos uma cama; colocaram papel celofane na cara e queriam saber de que cor estavam e diziam aos outros de que cor os viam; fizeram dos tecidos um cobertor e um cachecol; entre outras brincadeiras que a seguir se apresentam:

Criança 6: “Queres vir viver na minha casa?” (para um amigo, tapado com um lenço).
Criança 5: “Eu vou para a escola!” (com um lenço à sua volta).
Criança 6: “Ana, podes prender-me a capa? Eu sou um super-herói!”
Criança 6: “Olha um vestido, Ana!” (enquanto se enrolava num lenço).
Criança 6: “Olha aqui esta mantinha, podia ser a nossa almofada! Estou a procurar mantas fofinhas!”
Criança 7: “A nossa tenda é maior!”
Criança 6: “Enquanto vocês estão aqui eu vou buscar galos! Ai, vizinho pára de telefonar-me!”
Criança 15: “Vou descobrir pegadas!” (com uma lanterna apontada para o chão).
Criança 8: “Sou o detetive!” (com uma lanterna).
Criança 16: “Agora vou limpar!” (com um retalho de tecido).
Criança 8: “Estou a fazer um foguetão!”
Criança 4: “É um coelho!” (fez sombras com a mão, utilizando a lanterna).
Criança 8: “Eu sou o aventureiro amarelo!”
Criança 4: “Bora fazer uma cabana!”

(Nota de campo da estagiária, 27 de abril de 2021)

De salientar que em todos os grupos, algumas crianças dividiram-se em subgrupos e iam interagindo umas com as outras. No segundo, foi curioso de observar que, num dado momento, cada grupo estava escondido debaixo de lenços, a conversar ou a contar histórias. Depois ainda decidiram juntar-se todos debaixo de um lençol, a conviver uns com os outros. As crianças utilizaram os tecidos para as cobrir e com uma lanterna contaram histórias. De seguida, retratamos alguns diálogos entre elas:

Criança 17: “Deixa desligar a luz!”
Criança 18: “Estou com frio!”, “Ei, sai da frente da televisão! Ai ai!” (para um amigo que se estava a aproximar), “Vamos viver para outro planeta, anda!”

Criança 17: “Queria contar uma história assustadora!”
Criança 10: “Era uma vez uma menina e depois apareceu um gigante que visitou a sua amiga. E sabes quem era? O coronavírus e também era um zombie a conduzir!”

Criança 3: “Era uma vez uma menina que estava no bosque...”
Criança 7: “E zás... Despido, o lobo encontrou-nos! E depois tu disseste uma menina... Oh oh oh!”
Criança 5: “E tinha muito medo... vamos enfrentar, o que é que estás à espera! Vou chamar o lobo! Lobo vem aqui!”
Criança 7: “Auuu!”
Criança 11: “Lobo mau!”
Criança 6: “Quem se quer tapar?”
Criança 7: “Eu quero!”
Criança 5: “Festa do pijama! Festa do pijama!”

(Nota de campo da estagiária, 27 de abril de 2021)

Através destes diálogos, é demonstrado o envolvimento das crianças nas brincadeiras e que a sua criatividade e imaginação não têm limites e, portanto, estas reações e comentários levam-nos a

concluir que o grupo gostou e se interessou pela atividade. De frisar que esta proposta também permitiu aumentar o tempo de concentração das crianças, pois, a maioria estava a gostar tanto da brincadeira que permaneceram muito tempo na mesma, desfrutando assim do momento. Em alguns momentos, as crianças quiseram que participássemos nas suas explorações, o que fizemos.

Figura 9 Exploração com lanternas e tecidos



Nesta atividade, estivemos a observar atentamente as crianças, sendo que só intervimos em alguns conflitos que não estavam a conseguir resolver por si mesmas, nomeadamente, no que se tratava à partilha das lanternas.

Para além de tudo o que já foi referido, verificámos que o espaço onde realizámos a atividade era reduzido para o número de crianças que estava em cada grupo, pois os seus movimentos estavam um pouco limitados. As crianças não expressaram, nem se importaram com isso, mas consideramos que se tivessem mais espaço teriam conseguido movimentar-se melhor e a exploração ainda teria sido mais estimulante.

No final, as crianças não queriam acabar a brincadeira e pediram-nos se podíamos disponibilizar os materiais, o que nos levou a considerar que foi uma atividade que lhes deu prazer, sendo a felicidade notória. Como afirma Ferland (2006), “dar a conhecer (...) o prazer de brincar é fazê-lo descobrir o prazer de se movimentar, de estar activo, de aprender, de partilhar uma actividade divertida com os outros, é fazê-lo descobrir o prazer de viver” (p. 222).

Nesse sentido, os tecidos ficaram disponíveis na área do teatro e notámos que foram utilizados regularmente e, como tal, pensamos que despertaram o interesse das crianças, proporcionando-lhes aprendizagens significativas.

No momento da hora da história, resolvemos ler o livro *Um presente diferente*, de Marta Azcona. Esta história começava com Tristão a dar um presente ao seu amigo Marcelo que era um retalho de tecido, ficando este um pouco desanimado porque o que queria mesmo era um pião. Contudo, quando se apercebe das potencialidades daquele tecido (podia servir para atravessar um rio, para abrigar-se do vento, para fugir dos obstáculos), agradece ao seu amigo o presente. Este livro transmitiu às crianças que, recorrendo à sua imaginação, algo que à primeira vista parece insignificante se pode transformar num verdadeiro tesouro, fazendo assim a ponte com a atividade implementada. De facto,

um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasias. Seja ele qual for, o livro será sempre uma fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo. (Rigolet, 2009, p. 9)

Registámos algumas notas de campo, que demonstram que as crianças entenderam a história:

Educadora Estagiária: “O que é que fariam com este pedaço de tecido?”
Criança 4: “Fazia um paraquedas!”
Criança 11: “Lavava a loiça!”
Criança 2: “Brincava com o lenço no banco alto do meu avô!”
Criança 9: “Usava para tapar um barco!”
Criança 15: “Fazia uma fralda para a mana!”
Criança 10: “Fazia um barco pirata!”
Criança 19: “Tapava-me com o lenço!”
Criança 20: “Metia na cama para me tapar!”
Criança 7: “Uma capa de super-herói!”

(Nota de campo da estagiária, 27 de abril de 2021)

Através destes comentários, podemos considerar que as crianças perceberam que utilizando a sua imaginação e criatividade, tudo se torna possível. Bilton et al. (2017) salientam que “com criatividade e imaginação, as crianças atribuem novos propósitos e significados aos objetos” (p. 144).

Atividade 3 – “Construir brinquedos” (28 de abril de 2021)

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: desenvolver a imaginação e a criatividade; saber trabalhar em grupo; treinar a sua autonomia; exercitar a sua concentração e atenção; explorar e utilizar diferentes materiais do dia-a-dia.

Recursos: caixa de cartão embrulhada com papel celofane, com vários buracos no cartão e dentro da caixa, luzes; caixa de cartão decorada com revistas; caixa de cartão decorada com papel de alumínio e “plástico bolha” sobreposto ao anterior; materiais para a construção dos brinquedos (embalagens de cereais, de pasta de dentes, de iogurtes e de medicamentos, outras embalagens do dia-a-dia, rolos de papel, caixas de ovos, caricas, rolhas, garrafas de água, tampas de garrafas, ramos, latas, tecidos, ráfia, colas, cola quente, lãs, revistas, botões, tesouras, tintas, pincéis e algodão); folhas A4; canetas; lápis; borrachas.

Análise e Discussão dos Resultados

Nesta atividade, dividimos as crianças em três grupos, que realizaram a atividade em momentos diferentes. Para cada um, tínhamos preparado previamente uma caixa diferente, sendo que todas continham objetos do dia-a-dia e elementos da Natureza, com um laço que dava a ideia de um presente, como ilustra a figura abaixo. A cada grupo dizíamos que alguém lhes tinha vindo deixar uma prenda e para tentarem adivinhar o conteúdo da mesma, sendo que houve uma criança que respondeu que devia ter sido o pai natal que a tinha deixado no Jardim de Infância.

Figura 10 Caixas de cartão decoradas



As caixas resultaram muito bem, pois estavam muito apelativas, despertando interesse e curiosidade nas crianças.

Cada grupo teve o prazer de desembulhar a sua caixa e explorar os diversos materiais livremente, dando asas à sua imaginação. Cada vez que descobriam um material faziam questão de mostrar aos colegas, pelo que era notório o seu entusiasmo. De salientar que demos espaço e tempo para a exploração.

Figura 11 Exploração das caixas



Terminada a exploração, quisemos ouvir a opinião das crianças sobre o que achavam que iam fazer com os materiais e, a maior parte, achou que ia brincar e tivemos uma criança que respondeu que achava que iam reciclar. Valorizámos as suas respostas e propusemos construir um brinquedo (cada grupo construiu o seu), em grupo, ao que de imediato foi visível a alegria das crianças, começando logo a pensar no que gostariam de fazer. Isto no primeiro grupo, porque nos outros como algumas crianças viram o que os colegas estavam a fazer, apesar de cada grupo ter uma caixa decorada de forma diferente, já sabiam que iam também construir um brinquedo, pelo que algumas vieram ter connosco e diziam que já sabiam o que iam escolher quando fosse a vez delas, revelando interesse.

Nesse sentido, perguntámos a cada uma qual era o brinquedo que gostava de construir e o mais escolhido foi o que as crianças realizaram, sendo que obtínhamos respostas do género: “Vamos fazer o unicórnio, foi o que ganhou porque escolheram cinco *meninos!*” (era um grupo com nove crianças). Em todos os grupos, incentivámos as crianças a explicarem umas às outras, quando existia essa necessidade, isto é, quando alguma não compreendia o porquê de optarmos por determinado brinquedo. Todas aceitaram muito bem essa decisão, aspeto que foi muito positivo.

De seguida, procedemos à divisão de tarefas, sendo que todas tiveram uma função, contribuindo de igual modo para a elaboração do brinquedo. Enquanto as crianças mais velhas faziam o esboço (projeto), numa folha A4, para uma melhor visualização do que era pretendido, as restantes ajudavam a escolher os materiais.

Figura 12 Esboço de um projeto



Como o objetivo era ser algo feito inteiramente por elas, deixámos que fizessem as suas próprias escolhas, chegando a um acordo relativamente aos materiais e como queriam decorar e embelezar as suas criações, sendo que iam perguntando umas às outras como consideravam que deveria ser feita cada parte, acompanhando sempre o esboço. Quando as notávamos um pouco perdidas, perguntávamos se já tinham decidido como iam fazer a boca, a cabeça, por exemplo, para não se esquecerem de nenhuma parte. Terminado o esboço, escrevemos ao lado a que material correspondia determinada parte, para ser mais fácil de as orientarmos, caso fosse preciso.

Criança 3: “Precisamos de quatro rolos para fazer as patas! E se usássemos esta caixa para fazer a cabeça? O que acham de os olhos serem botões?”
Criança 1: “Isto podia ser o pescoço da girafa!”
Criança 19: “Podemos usar algodão para o pêlo do unicórnio!”
Criança 5: “Vai ficar mesmo giro!”
Criança 17: “Eu gostava que os olhos do unicórnio fossem com isto (caricas).”
Crianças 5 e 19: “Eu quero pôr o algodão!”
Criança 7: “Eu quero pintar a caixa!”
Criança 8: “Temos de decidir como fazemos a boca! Podemos fazer os dentes do tigre com caixa de ovos. O que acham?”
Criança 4: “A juba pode ser com ráfia!”
Criança 8: “Estou a adorar! Depois podemos brincar com ele?”
Criança 12: “Olhem lá o nosso tigre!” (enquanto o mostrava com satisfação aos colegas).
Criança 8: “Ana! Olha lá! A boca do tigre abre e fecha!”

(Nota de campo da estagiária, 28 de abril de 2021)

Com base no excerto acima, podemos verificar que existiu muita entreajuda em prol de um objetivo comum, em que foram escutando as opiniões/ideias umas das outras. Segundo Brotto (1999), citado por Dantas (2017), a cooperação é considerada um processo no qual há objetivos comuns, incluindo ações que são do interesse de todas e que, eventualmente, podem resultar em benefícios coletivos.

Durante a escolha dos materiais, também fomos colocando algumas questões às crianças relacionadas com o Domínio da Matemática, para estimular o seu raciocínio e espírito crítico, mas também para compreender se sabiam exatamente o que estavam a fazer.

Criança 5: “As patas da girafa podem ser as garrafas?”

Criança 19: “Sim, parece-me boa ideia!”

Educadora Estagiária: “E quantas garrafas são precisas para fazer as patas?”

Criança 5: “Duas mais duas, precisamos de quatro!”

(Nota de campo da estagiária, 28 de abril de 2021)

Seguidamente, procederam à construção do brinquedo, em que ajudámos a distribuir funções às crianças, isto é, umas pintavam uma parte; outras, pintavam outra; umas colavam; outras recortavam e assim sucessivamente, nunca deixando nenhuma criança sem uma tarefa. As crianças participaram ativamente em todo o processo de construção do brinquedo, sendo que

ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade. (Silva et al., 2016, p. 34).

Em todo o processo de construção do brinquedo, o nosso papel foi mais de estimular o pensamento e a imaginação das crianças e auxiliar em tudo o que fosse necessário.

Durante todo o decorrer da atividade, notámos um grande interesse, entusiasmo, concentração e envolvimento das crianças. De acordo com Leavers (2008), citado por Calheiros e Piscalho (2013), “o envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores” (p. 260).

Figura 13 Processo de construção dos brinquedos



Importa, ainda, ressaltar que demos sempre a total liberdade para as crianças fazerem e pensarem em que brinquedo gostavam de construir, sem nunca nos intrometermos nas suas escolhas. Aspeto que resultou muito bem, pois, assim, as crianças sentiram que as suas ideias eram sempre tidas em conta e valorizadas, sendo o entusiasmo ainda maior. Na perspetiva de Bilton et al. (2017), “é dada a possibilidade de a criança escolher o que quer fazer e como, com a certeza de que a sua decisão será respeitada” (p. 111).

Durante esta atividade, estivemos num lugar estratégico da sala para conseguirmos tomar atenção e responder às necessidades dos grupos que iam realizando a atividade connosco, mas também para supervisionar as restantes crianças que se encontravam a brincar nas áreas daquela sala. Terminada a construção dos brinquedos, colocámo-los a secar e deixámos à disposição das crianças para que os pudessem observar e utilizar sempre que quisessem nas suas brincadeiras livres. Nesse sentido, o primeiro grupo construiu uma girafa; o segundo, um unicórnio; e, por fim, o terceiro grupo construiu um tigre. Em baixo, demonstramos o resultado final:

Figura 14 Brinquedos construídos pelas crianças



Na hora da história, lemos o livro *De que cor é um beijinho?*, de Rocio Bonilla, com recurso a uma boneca (feita inteiramente por nós com retalhos de tecidos e outros materiais reutilizáveis), que representava a personagem principal da história (a Minimoni) e a tecidos da cor dos beijinhos que são referidos na história que, consequentemente, foram alguns dos que as crianças tinham estado a explorar na atividade do dia anterior e semelhantes aos que tínhamos disponibilizado nesta atividade, para decorarem os seus brinquedos.

Figura 15 Leitura do livro De que cor é um beijinho?, de Rocio Bonilla



No dia seguinte, num momento em grande grupo, perguntámos às crianças se ainda se recordavam do brinquedo que tinham feito e quem eram os respetivos “artistas” de cada um. Pedimos que uma

criança de cada grupo, com a ajuda dos colegas, explicasse aos amigos que brinquedo construíram e que materiais utilizaram, sendo que fomos buscar cada um para ser mais fácil de as crianças explicarem. Foi um momento de partilha muito agradável, pois souberam explicar exatamente o que tinham feito, manifestando-se orgulhosas, por terem sido elas a fazer. Na perspectiva de Marchão (2012), sustentada nas ideias de Lino (2005), “as oportunidades criadas para a partilha entre pares e com adultos constitui, entre outras coisas, um momento ótimo para o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia das crianças” (p. 250).

Voltamos assim a reforçar a importância de existir uma certa continuidade entre as atividades, para que tudo faça mais sentido para as crianças.

Atividade 4 – “Leitura do livro *A Caixa*, de Min Flyte e exploração livre de caixas” (29 de abril de 2021)

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: usufruir de um ambiente promotor de exploração sensorial e brincadeira; desenvolver a imaginação e a criatividade; treinar a sua autonomia; exercitar a sua concentração e atenção; explorar as várias caixas de cartão de forma livre; adquirir gosto e interesse pelos livros.

Recursos: uma caixa de cartão com feijões; uma caixa de cartão com rafia; uma caixa de cartão com pequenos tubos; uma caixa vazia; uma caixa com o livro *A caixa*, de Min Flyte; lençol branco; caixas de cartão de vários tamanhos e formatos.

Análise e Discussão dos Resultados

A presente atividade iniciou-se num momento em grande grupo, com a exploração de cinco caixas de cartão, sendo que o espaço foi preparado previamente. Começámos por dizer às crianças que as caixas estavam na nossa casa e que não sabíamos o que fazer com elas, questionando-as se as devíamos deitar para o lixo, ao que de imediato responderam que não. Continuámos o diálogo e perguntámos o porquê de considerarem que não as podíamos deitar fora, se achavam que nos poderíamos ter esquecido de alguma coisa dentro delas e dissemos que, provavelmente, seria melhor irmos confirmar, sendo o entusiasmo e a curiosidade constantes naquele momento.

Para cada uma das caixas, abanámos-las e perguntámos se achavam que estava alguma coisa no seu interior e quisemos ouvir as ideias de cada uma das crianças, dando-lhes a oportunidade de as abanarem. Relativamente à caixa que continha os feijões, as crianças pensaram que poderiam estar escondidos berlindes, guitarra, moedas, terra, tambor, pedras e algumas disseram que eram feijões. Quanto à caixa que continha os tubos, consideramos que esta foi a mais difícil de adivinhar, pois, as crianças diziam que podia ser uma nota de cem, metal, paus, tambor, ossos, conchas e pedras grandes, referindo que o que estava dentro da caixa fazia muito barulho. Na caixa que incluía rafia, as crianças acharam que podia conter farinha de trigo, terra e água, inclusive uma criança referiu que esta tinha “um som mais suave”. Foi notável a criatividade das crianças, demonstrando-se muito participativas.

Depois de todas terem tentado adivinhar o conteúdo das caixas, revelámos o que estava escondido. Esta estratégia fez com que o grupo estivesse mais interessado e motivado. Quando abanámos a

quarta caixa, responderam rapidamente que não devia ter nada pois não fazia barulho como as outras.

Figura 16 Exploração inicial de caixas de cartão



No momento em que abanámos a última caixa, criámos um certo *suspense*, despertando assim a atenção e a curiosidade das crianças. Retirámos o livro *A caixa*, de Min Flyte, e perguntámos se gostavam de ouvir a história e procedemos à leitura da mesma, de forma muito expressiva e com muita entoação. Esta história falava de três amigos que tinham ido visitar um sótão e acabaram a brincar com diversos brinquedos que estavam no interior de algumas caixas de cartão. Estes amigos aperceberam-se que podiam atribuir várias utilidades às caixas e dão asas à sua imaginação, construindo diversos brinquedos com elas.

Durante a leitura da mesma, as crianças estiveram muito atentas e iam participando, existindo momentos de admiração e gargalhadas. Com base nas suas reações, pensamos que gostaram da história, porque era muito interativa, visto que tinha partes que dava para levantar e descobrir o que estava escondido dentro de cada caixa, criando assim uma dinâmica muito interessante. Em concordância com Marchão (2012) “a leitura da história possibilitou um momento de envolvimento e de ‘magia’, mergulhando a sala num ambiente misto de calma e entusiasmo” (p. 266).

Figura 17 Leitura do livro *A caixa*, de Min Flyte



Após a leitura da história, realizámos um diálogo com as crianças de modo a compreendermos as aprendizagens do grupo. Como forma de introduzirmos a segunda parte da atividade, utilizámos a

questão que aparecia no final da história, perguntando ao grupo o que faria com uma caixa, o qual partilhou ideias de algumas transformações:

Criança 10: "Fazer um dinossauro!"
Criança 6: "Fazer um forte!"
Criança 21: "Um foguetão!"
Criança 7: "Uma casinha!"
Criança 15: "Um carro!"
Criança 11: "Um elefante!"
Criança 14: "Um panda!"
Criança 5: "Uma nave espacial!"
Criança 8: "Transformar num iphone!"
Criança 13: "Num robô!"
Criança 20: "Numa casinha!"
Criança 16: "Num unicórnio para mim e para a minha irmã!"
Criança 7: "Num camião!"
Criança 6: "Numa guitarra!"

(Nota de campo da estagiária, 29 de abril de 2021)

O segundo momento da atividade foi realizado a seguir à hora da fruta, em que dividimos as crianças em dois grupos. O espaço foi preparado previamente, onde colocámos diversas caixas de cartão de diferentes tamanhos e formatos, em cima umas das outras, de forma a formarem uma torre e outras ao lado, todas devidamente tapadas com um lençol branco. Este momento foi realizado no exterior, para que as crianças tivessem o espaço necessário para se poderem movimentar livremente.

Cada grupo teve a oportunidade de retirar o lençol e não há palavras que descrevam a felicidade das crianças quando descobriram que o que estava escondido eram caixas. Começaram aos gritos de tanto entusiasmo e manifestaram logo o que gostavam de fazer com elas, revelando uma vez mais a sua imaginação e criatividade. Segundo Amabile (1996), citado por Brito (2015),

a semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos. Enquanto crescem, as crianças vão construindo universos inteiros de realidade em suas brincadeiras. (p. 11)

Figura 18 Caixas tapadas com o lençol



O pico do envolvimento foi, sem dúvida, quando as crianças começaram a explorar livremente as diversas caixas pelo espaço e, tal como na história, também elas descobriram as múltiplas potencialidades das caixas. Segundo Hohmann e Weikart (2011),

materiais de desperdício como caixas de cartão ou tubos de papel-higiénico são apelativos para as crianças porque podem ser usados de diversíssimas formas para atingir inúmeros objectivos. São igualmente atraentes para os adultos dado que são facilmente acessíveis, existem em quantidade e, frequentemente, são gratuitos. (p. 42)

Durante o momento de brincadeira, as crianças estavam muito interessadas e os sorrisos e as gargalhadas eram contagiantes, surpreendendo-nos a cada instante com as brincadeiras que criavam, em que uma caixa facilmente se transformava num carro ou numa banheira. Neste sentido, criámos um ambiente propício à brincadeira e, conseqüentemente, à aprendizagem. Em baixo, apresenta-se um excerto de algumas brincadeiras desenvolvidas pelos dois grupos:

Criança 6: "Vou construir uma casa! Aqui temos uma chaminé e um computador! Vou fechar a porta!"
Criança 7: "Aqui é o meu quarto! Aqui é a mesa de jantar!"
Criança 5: "Estamos a fazer uma casa! E uma torre!"
Criança 18: "Isto é uma fonte!"
Criança 13: "Isto é um robô!" (com uma caixa na cabeça).
Criança 18: "Isto é uma encomenda!"
Criança 16: "É a caixa surpresa!" (enquanto escondia uma amiga).
Criança 11: "Isto é um castelo de princesas!"
Criança 5: "Vamos para dentro do castelo! Este castelo é um máximo!"
Criança 17: "Isto é a caixa da mentira, quando vêm de perto assustam-se! Vou-me esconder!"
Criança 14: "Estou a tomar banho na minha banheira!"
Criança 22: "Estou a fazer um carro!"
Criança 14: "Encomenda! Encomenda!"
Criança 18: "Agora vou ser eu a encomenda!"
Criança 12: "Anda ver o nosso bebé!" (enquanto escondia um amigo dentro da caixa).
Criança 15: "É o meu carrinho!"
Criança 4: "Vamos fazer um comboio!"

(Nota de campo da estagiária, 29 de abril de 2021)

Através das respostas das crianças, conseguimos perceber o seu envolvimento na brincadeira, sendo mais uma prova que na imaginação delas tudo se torna possível.

Figura 19 Brincadeiras com as caixas



Num dos grupos, a uma dada altura, as crianças estavam quase todas escondidas dentro das caixas de cartão, sendo que enquanto algumas conversavam com os colegas que estavam perto de si, outras permaneciam escondidas e algumas iam fazendo barulhos ou interagindo com os amigos. Tornou-se num momento prazeroso e interessante, onde em cada recanto se descobria uma criança.

Recorrendo ao registo fotográfico, às notas de campo e às gravações e fazendo a respetiva análise, verificámos que as crianças interagiram muito umas com as outras, manifestando vontade de brincar em conjunto e participaram de forma interessada e ativa. Verificámos ainda que estavam imensamente felizes e satisfeitas, não presenciando a existência de muitos conflitos. Como salienta Goldschmied e Jackson (2006), citadas por Cruz (2018), “absorvidas por suas próprias descobertas não entram em conflito com outras no grupo, em grande parte porque há tantos materiais disponíveis que elas não precisam compartilhar nada” (p. 17).

Durante a atividade, mantivemos uma postura de observador atento e só intervimos para estimular a imaginação das crianças e para participar em algumas brincadeiras, quando considerámos necessário, com base na nossa intenção pedagógica. Na perspetiva de Bitencourt, Dias et al. (2018), “durante as sessões, o adulto assume o papel de observador e, se necessário, de facilitador para dar continuidade às investidas das crianças” (p. 96).

Cada grupo teve aproximadamente trinta minutos de exploração (um realizou a atividade das 11.00 horas às 11.00 horas e 30 minutos e outro das 11.00 horas e 30 minutos às 12.00 horas). Contudo, as crianças demonstraram descontentamento quando tiveram de parar a exploração, pois, queriam permanecer mais tempo na mesma – o que foi condicionado pela rotina institucional associada à hora do almoço. Também nos perguntaram se íamos disponibilizar as caixas, para continuarem as suas brincadeiras da parte da tarde, o que nos levou a crer que estavam verdadeiramente envolvidas na exploração e que foi uma atividade que lhes proporcionou momentos de puro prazer. Neste sentido, Ferland (2006) salienta que “os adultos que reconhecem à brincadeira a sua importância não terão apenas e sempre como alvo as aprendizagens da criança, mas também o seu prazer em movimentar-se, imaginar, construir, conviver com os pares” (p. 63).

Nos dias seguintes a esta atividade, algumas crianças perguntavam-nos regularmente se podiam continuar a utilizar as caixas, demonstrando assim o seu interesse e que a atividade fez realmente sentido para elas, pois, não caiu no esquecimento.

Avaliando a atividade, consideramos que foi muito bem conseguida, por toda a dedicação e entusiasmo demonstrado pelas crianças. Foi, sem dúvida, uma atividade que nos “aqueceu” o coração, por sentirmos que contribuímos para a sua felicidade e aprendizagem, o que é muito gratificante e realmente das melhores sensações que um/uma educador/a pode ter.

Do nosso ponto de vista, é muito importante que as crianças descubram as potencialidades dos materiais não estruturados e aprendam a criar os seus próprios brinquedos, pois podem usufruir deles de diferentes formas. Cada vez mais, é preciso estimular a imaginação e a criatividade das crianças com este tipo de atividades, visto que é a melhor maneira de a criança se expressar e concretizar os seus desejos, nestas idades.

Atividade 5 – “Construir animais ou bonecos com elementos da Natureza” (5 de maio de 2021)

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: desenvolver a imaginação e a criatividade; treinar a sua autonomia; exercitar a sua concentração e atenção; adquirir interesse pela arte e pela Natureza; explorar diferentes texturas; explorar diferentes materiais da Natureza; construir animais/bonecos utilizando materiais naturais.

Recursos: árvore feita em cartão, com vários elementos da Natureza (bugalhos, ramos, folhas da Natureza, avelãs, castanhas, cascas dos pistachos e pinhas pequenas) presos por fios de lã; cesta com mais materiais naturais; cesta com outros materiais: rafia, palitos, tecidos, olhos de brincar, lã, algodão, tesouras, *bostik*, cola quente e outras colas.

Análise e Discussão dos Resultados

Neste dia, quando as crianças chegaram à sala, já tínhamos preparado o espaço para a atividade; colocámos, em cima de uma mesa, uma árvore feita em cartão que continha elementos da Natureza, uma cesta com os mesmos elementos e outra cesta com materiais para auxiliar nas construções dos animais/bonecos.

Consideramos que a primeira impressão que as crianças tiveram, assim que viram a surpresa, foi muito positiva, pois os materiais estavam organizados de forma muito apelativa. Inclusive houve uma criança que referiu que a árvore estava muito bonita. De um modo geral, manifestaram curiosidade em saber qual era a surpresa que tínhamos preparado para elas, pelo que a nossa estratégia de captar a sua atenção funcionou. De facto, “os materiais são eleitos e colocados, intencionalmente, em um espaço para seduzir e provocar a ação da criança” (Bitencourt, Dias et al., 2018, p. 91).

Relativamente à organização do grupo, dividimos as crianças em três grupos, os quais realizaram a atividade em momentos diferentes. Para cada um, preparámos exatamente os mesmos materiais referidos nos recursos.

Numa fase inicial, as crianças observaram e exploraram livremente os materiais, sendo que à medida que os exploravam, iam reconhecendo alguns elementos da Natureza (a castanha, os ramos, as pinhas) e, em alguns casos, reconheciam os outros, mas não se recordavam do seu nome. Nesse sentido, aproveitámos a sua curiosidade para lhes perguntar o nome e, se não soubessem, referíamos qual era. De salientar o facto de, num dos grupos, as crianças terem retirado os elementos da árvore e voltado a colocá-los na mesma.

Figura 20 Exploração livre dos elementos da Natureza



A certa altura, verificámos que as crianças estavam a perder o interesse pela exploração, visto que queriam saber o que iam fazer com os materiais, pelo que avançámos para a fase seguinte.

Terminada a exploração, perguntámos a cada uma o que gostava de construir, pelo que estas foram as ideias das crianças dos três grupos:

- Girafas;
- Cão;
- Unicórnios;
- Bonecos;
- Tubarão;
- Boneco de neve;
- Coelho;
- Cavalo;
- Peixe;
- Polvo;
- Tigres;
- Égua;
- Esquilo;
- Joaninha;
- Dinossauro.

(Nota de campo da estagiária, 5 de maio de 2021)

Com base nas respostas das crianças, podemos afirmar que foram muito diversificadas, o que nos leva a considerar que o facto da atividade ter sido realizada em grupos não condicionou as respostas da maioria das crianças.

Num segundo momento, as crianças reuniram os materiais de que precisavam para fazer os seus bonecos ou animais e procederam à construção dos mesmos. De referir que não nos intrometemos nas suas escolhas e, conseqüentemente, na sua imaginação.

Figura 21 Processo de construção dos animais/bonecos



No decorrer da atividade, fomos acompanhando as crianças perguntando o que estavam a fazer e que materiais pensavam utilizar para cada parte, de modo a verificar se estavam encaminhadas. Obtivemos respostas muito interessantes, como a que ilustramos de seguida:

Educadora Estagiária: “O que são estes paus?”
Criança 22: “São os braços!”
Educadora Estagiária: “Mas os peixes têm braços?”
Criança 22: “Este tem! É um peixe humano zombie!”

(Nota de campo da estagiária, 5 de maio de 2021)

Além do mais, fomos auxiliando as crianças em tudo o que precisavam, sendo que umas precisaram de mais ajuda e outras realizaram a atividade de forma mais autónoma. De um modo particular, houve uma criança que nos surpreendeu bastante, pois, com apenas três anos, foi deveras autónoma e independente, pelo que não precisou de qualquer ajuda. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2013), “a independência em relação ao adulto é, sobretudo, para a criança pequena, um caminho de autonomia” (p. 83).

No início, sentimos uma criança um pouco “perdida”, pois estava a focar-se apenas na cartolina e não conseguia pensar em como fazer um boneco também com elementos da Natureza, pelo que intervimos, dando-lhe um reforço positivo e dizendo que podia escolher os elementos que mais gostasse e utilizar também a cartolina.

Quando cada criança terminava de fazer a sua criação, incentivávamos a ajudarem um amigo que precisasse de ajuda, apelando assim à cooperação entre as crianças. Segundo Arezes e Colaço (2014) “a promoção da interação e cooperação entre pares poderá, assim, constituir uma estratégia do educador para elevar os níveis de bem-estar das crianças, podendo contribuir igualmente para fomentar um maior envolvimento das mesmas nesses momentos” (p. 121).

De um modo geral, as crianças participaram ativamente na construção dos animais/bonecos, revelando entusiasmo e orgulho, por ser algo que foi decidido e feito por elas, desde a escolha dos materiais até ao processo de construção. De tal modo, que sabiam explicar aquilo que fizeram e como fizeram.

Criança 19: “Vou usar o palito para fazer o chifre do meu unicórnio! O meu unicórnio é mesmo bonito!”
Criança 6: “A cabeça é uma castanha e estes palitos são os tentáculos do polvo!”

(Nota de campo da estagiária, 5 de maio de 2021)

De seguida, apresentamos um registo fotográfico referente ao resultado final de algumas criações das crianças:

Figura 22 Animais/Bonecos construídos pelas crianças



Com base nos mesmos materiais, podemos afirmar que as crianças criaram animais/bonecos completamente diferentes e, conseqüentemente, únicos. Foi visível todo o seu envolvimento, interesse e originalidade, mostrando uma vez mais as suas capacidades, criatividade e imaginação. Elogiámos as suas criações e reconhecemos o seu esforço e dedicação, pois deram o seu melhor. Com efeito, segundo Webster-Stratton (2013), citada por Teixeira (2015), “o elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças nos muitos pequenos passos que lhes são necessários para dominar novas competências, para as ajudar a construir uma autoimagem positiva e a fornecer a motivação necessária” (p. 25).

Assim que cada grupo ia terminando, colocávamos as suas “obras de arte” a secar para, posteriormente, ficarem com a recordação da nossa atividade e poderem brincar com elas.

Analisando e avaliando de uma forma global a atividade, ficámos com a percepção de que as crianças gostaram de a realizar, pois permaneceram interessadas. No final, escutámos muitas vezes as crianças dizerem umas às outras “Este é o meu!”, “Olha o meu!”, manifestando orgulho e satisfação por aquilo que fizeram. Com base nas suas reações e comentários, consideramos que estavam muito atentas e concentradas nas suas produções, levando-nos a crer que participaram com entusiasmo.

Na nossa perspetiva, consideramos crucial proporcionar oportunidades para que as crianças possam contactar com elementos da Natureza, valorizando o que esta nos tem para dar e fazendo-lhes perceber que partindo de algo tão simples, podemos concretizar os nossos desejos e fazer os nossos próprios brinquedos. Na perspetiva de Bilton et al. (2017), “aquilo que a Natureza oferece, de forma espontânea e imprevisível, torna-se mais interessante para as crianças do que objetos fabricados, plásticos e com um fim predefinido” (p. 48). Com este tipo de atividades, as crianças têm a total liberdade de ingressar no mundo imaginário e dar vida aos seus sonhos. De acordo com o pensamento de Loro (2010), “as crianças, ao criar os seus próprios brinquedos, estão aprendendo espontaneamente” (p. 138).

Atividade 6 – “Criação de pincéis partindo de elementos da Natureza” (6 de maio de 2021)

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: desenvolver a imaginação e a criatividade; treinar a sua autonomia; exercitar a sua concentração e atenção; saber trabalhar em grupo; adquirir interesse pela arte e pela Natureza; explorar diferentes texturas; explorar diferentes elementos da

Natureza; construir pincéis utilizando elementos da Natureza; contribuir para uma pintura coletiva; participar num diálogo em grande grupo sobre os pincéis construídos e as pinturas criadas.

Recursos: tintas; folhas da Natureza; flores; erva; ramos; palha seca; outras plantas secas; elásticos; rafia; tesouras; dois papéis cenário; lençol branco; computador portátil com músicas.

Análise e Discussão dos Resultados

No dia 6 de maio, como forma de terminar o nosso projeto de investigação-ação, decidimos propor às crianças a realização de uma pintura com pincéis criativos feitos por elas. O objetivo era proporcionar o contacto com materiais heurísticos, de forma a levá-las a compreender outra maneira de dar utilidade a este tipo de materiais.

Na parte da manhã, optámos por dividir as crianças em dois grupos em que um realizou a atividade antes da hora da fruta e o outro depois desta hora, por considerarmos ser a estratégia mais benéfica para respeitarmos as rotinas e para facilitar as suas aprendizagens. Assim, enquanto um realizava a nossa atividade, o outro encontrava-se a brincar. Esta forma organizativa possibilitou estarmos mais disponíveis para o grupo que estava connosco.

Primeiramente, as crianças fizeram a exploração livre de diversos elementos da Natureza muito diversificados (de várias cores, tamanhos e formatos), os quais estavam colocados em cima de um lençol branco, no espaço exterior. Estes foram organizados de forma apelativa, com o intuito de captar a atenção das crianças, aspeto que foi bem-sucedido, pois ficaram eufóricas quando se depararam com os materiais. Além do mais, colocámos música ambiente para tornar o ambiente mais acolhedor e calmo, no entanto, verificámos que esta estratégia não resultou como esperado, pois, mal se ouvia devido ao barulho existente e não podíamos colocar o som mais alto para não perturbar as aulas dos alunos do 1.º Ciclo.

A exploração decorreu de forma positiva, uma vez que as crianças permaneceram envolvidas, interessadas e curiosas em explorar os elementos disponíveis. Nesta parte da atividade, as crianças partilharam ideias e interagiram umas com as outras, o que permitiu o desenvolvimento das relações entre crianças e das suas competências sociais, fortalecendo os laços entre elas. Nesse sentido, Silva et al. (2016), referem que “estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais” (p. 28).

O espaço para a atividade foi uma boa opção, pois, se estavam a explorar materiais naturais, nada melhor do que o fazerem em contacto com a Natureza. Neste lugar, a atividade tornou-se mais dinâmica, pelo que tinham o espaço necessário para circularem e explorarem livremente os materiais, não ficando os seus movimentos condicionados. Como afirmado por Mitchell e Popham (2008), citados por Bilton et al. (2017), “o contacto com o meio natural apresenta efeitos positivos para a saúde, potenciando sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade” (p. 31).

Destacamos as seguintes fotografias que revelam o envolvimento das crianças durante a exploração livre:

Figura 23 Exploração e brincadeira livre



Várias foram as utilidades que as crianças deram aos elementos, como podemos verificar no excerto abaixo. Algumas optaram por fazer dos ramos espadas e fizeram uma fogueira com eles, recorrendo à sua maravilhosa imaginação e criatividade. Presenciamos também a sua alegria, pois este tipo de materiais desperta muito a atenção das crianças.

Criança 8: “Parece a varinha do Harry Potter!” (ao mesmo tempo que mostrava um ramo).
Criança 13: “Olha lá esta! Cheira bem, cheira muito bem! Isto é para as abelhas tirarem o mel!” (com uma flor na mão).
Criança 8: “Estas folhas do carvalho são muito suaves!”
Criança 11: “Isto parece um leque! Esta cheira muito bem!”
Criança 7: “Faz cócegas!”
Criança 12: “Isto parece uma alga!”
Criança 10 (colocou folhas em cima da cabeça): “Olhem o meu guarda-chuva!”
Criança 6: “Vou fazer uma casa de palha! Isto podia ser a nossa cama!”
Criança 5: “Vamos fazer lareira! Acendam o lume! É uma lareira gigantesca!”
Criança 13: “São de tantas cores!”

(Nota de campo da estagiária, 6 de maio de 2021)

Baseando-nos nos comentários e reações das crianças, consideramos que os materiais apelaram muito aos seus sentidos, pois, contactaram com diversas texturas, manifestando interesse em senti-los, cheirá-los e explorá-los. De acordo com Woolley e Lowe (2013), citados por Bilton et al. (2017), “os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e características de cada criança” (p. 48). Durante este momento, mantivemos uma postura de observador atento, verificando a forma como utilizavam os materiais, o seu interesse e que brincadeiras criavam. Demos-lhes espaço, tempo e muita liberdade, deixando ao seu critério a forma como desejavam explorar os materiais, pelo que podiam deixar a sua imaginação fluir. Em concordância com Bitencourt, Dias et al. (2018), o/a educador/a “não faz intervenções, garantindo que elas possam se concentrar na sua própria ação e que possam decidir sobre como explorar os materiais” (p. 97).

Assim que sentíamos que as crianças estavam a dispersar e, conseqüentemente, a perder o interesse pela exploração livre, avançávamos para o passo seguinte da atividade. Nesse sentido, colocámos duas questões iniciais, nomeadamente, questionámo-las sobre o que achavam que podíamos fazer com os elementos da Natureza e que materiais costumavam utilizar para pintar. Nos dois grupos, houve crianças que disseram que achavam que iam pintar, outras disseram que

iam fazer recorte e ainda houve quem dissesse que iam fazer desenhos. Pensamos que as respostas das crianças foram influenciadas por terem visto tesouras, tintas e o papel cenário perto do local da atividade. Quanto aos materiais que costumam utilizar para pintar, responderam que utilizavam tintas, tesouras e pincéis.

Como nos dois grupos as crianças responderam que utilizavam pincéis, aproveitámos a “deixa” e dissemos que como não tínhamos pincéis, se tinham alguma ideia de como os podíamos fazer, ao que obtivemos as seguintes respostas:

Criança 3: “Então vamos utilizar aqui as folhas!”
Criança 8: “Podemos usar o pau para fazer o pincel!”
Criança 3: “Olha! Se a gente pintar aqui a flor e pomos numa folha fica igual!”
Criança 12: “Podemos usar o pau e uma folha!”

(Nota de campo da estagiária, 6 de maio de 2021)

Surpreendemo-nos com as respostas das crianças, pois, nos dois grupos foram elas próprias que referiram como podíamos substituir o “pincel tradicional”. Nesse sentido, as crianças procederam à construção do pincel, sendo que reforçámos a ideia de que cada uma teria de construir pelo menos um e podia utilizar os elementos da Natureza que quisesse com recurso a outros materiais para prender os elementos, como a rafia e os elásticos.

Foi tão importante escutarmos as ideias e as opiniões das crianças, visto que isso fez com que sentissem desejo em participar na atividade e contribuiu para o seu bem-estar. Valorizámos as suas respostas e fomos dando um reforço positivo, elogiando as suas criações, o que elevou também a sua autoestima. Nesse sentido, “a construção da autoestima depende, (...) da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos” (Silva et al., 2016, p. 34).

Foi interessante observar que apesar de termos disponibilizado elementos da Natureza diversificados, algumas crianças fizeram pincéis muito semelhantes. Contudo, cada um era único pois tinha o “toque” especial de cada uma. Consideramos que o facto de terem sentido que podiam fazer o pincel à sua própria maneira as motivou e cativou bastante, pelo que o envolvimento e o orgulho foram notórios. Sentimos que, para elas, era quase uma prova que lhes estávamos a dar de que acreditávamos nas suas capacidades.

Criança 3: “Eu consegui fazer o meu pincel!”
Criança 1: “Olha o meu pincel!”
Criança 3: “Vou fazer outro pincel!”
Criança 4: “Eu quero uma folha muito grande!”
Criança 8: “O meu vai ser um pincel muito grande! Olha! Olha! O cabo do meu pincel!”

(Nota de campo da estagiária, 6 de maio de 2021)

Durante a construção dos pincéis, demonstrámo-nos sempre disponíveis para ajudar as crianças, orientando-as, mas não interferindo nas suas escolhas, isto é, os elementos foram todos escolhidos por elas e deixámos que ficasse ao seu gosto. Houve crianças que só quiseram colocar uma folha ou flor, mas para elas fazia sentido assim e isso para nós foi o mais importante.

Quando cada criança terminava de fazer o seu pincel, dizíamos para ir ajudar um colega, com o objetivo de incentivar a cooperação entre elas. Ficámos muito contentes por esta estratégia ter resultado da melhor forma, pois, notámos muita entreajuda, compreensão, paciência e

solidariedade, valores imprescindíveis para a sua vida. Consideramos deveras importante realçar a nota de campo de 6 de maio que evidencia um momento de cooperação:

Criança 4: “Queres que eu te ajude?”

Criança 10: “Sim!”

Criança 4: “Qual é a folha que tu queres? Olha esta, esta é bonita! Gostas? Queres que eu ponha que eu já sei?”

Criança 10: “Eu ponho!”

Criança 4: “Depois queres tirar uma fotografia?”

Criança 10: “Sim!”

Criança 4: “Assim fica feio... Olha esta, esta é bonita! A minha também devia ser com palha! Vai lá apanhar outra que fica mais giro, que eu ajudo!”

(Nota de campo da estagiária, 6 de maio de 2021)

De seguida, evidenciamos alguns pincéis construídos pelas crianças:

Figura 24 Pincéis construídos pelas crianças



Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar o seu pincel, em que inseriram a parte das folhas e/ou das flores na tinta e, de seguida, pintaram no papel de cenário que estava no chão. Fizemos uma pintura livre, pois tinham a liberdade de utilizar as cores que mais gostassem e pintar da forma que pretendessem, isto é, algumas crianças pintaram deitadas, outras em pé e outras preferiram ficar sentadas. Como na perspetiva de Marchão (2012), salientamos que “as pinturas, essas, ficaram cheias de cor e de traços explícitos de uma criatividade sem fim, elogiada pela educadora” (p. 182).

Figura 25 Pintura coletiva



De referir que a dada altura observámos que uma das crianças não queria iniciar a pintura, pelo que fomos ao seu encontro perceber o porquê. Respondeu que não queria “estragar” o pincel, ao que a fizemos entender que poderia utilizar esse e depois fazer um igual ou vice-versa. A criança ficou motivada e juntou-se aos colegas.

As interações das crianças referiam:

Criança 3: “Uau! A nossa pintura está a ficar super, super linda!”

Criança 8: “Estou a adorar isto! Está bueda giro!”

Criança 2: “Uauuu! Que cores lindas!”

(Nota de campo da estagiária, 6 de maio de 2021)

Por meio da observação, de gravações, de notas de campo e de registo fotográfico, consideramos que foi uma atividade que deu realmente prazer às crianças, na qual os risos, a entrega e a satisfação foram visíveis. Estavam todas imensamente felizes e orgulhosas da sua pintura, divertindo-se muito a experimentar o seu pincel de várias formas.

Durante a atividade, também percebemos que as crianças construíram sentimentos de partilha, amizade e compreensão. Desta forma, esta pintura livre possibilitou, num ambiente de exploração, que as crianças desenvolvessem a sua imaginação e criatividade, exercitassem a sua autonomia e a capacidade de saber trabalhar em equipa.

No término da atividade, colocámos o nome das crianças, que integraram cada um dos grupos, no respetivo papel cenário que pintaram, bem como a data, de forma a ficarem com o registo da atividade.

No momento em que as crianças realizaram a avaliação do PIT, reportaram-nos que o que tinham mais gostado de fazer durante o seu dia foi a nossa atividade, há exceção de uma criança, o que nos leva a concluir que a gostaram de realizar, sentindo-se livres e recetivas a novas experiências. Assim, tendo presente os seus comentários, consideramos que foi uma atividade bem-sucedida, na qual permitimos um ambiente desafiador e cativante.

Para além de tudo o que já foi referido, decidimos mostrar os dois papéis cenário que correspondiam aos dois grupos e os pincéis que cada criança criou, numa lógica de valorizarmos o seu trabalho, para uma melhor visualização do resultado final e para dar a conhecer aos amigos o que fizeram. Desta forma, perguntámos se ainda se lembravam de quem tinha feito cada uma das pinturas, sendo que como algumas crianças não se recordavam de qual era a sua, reforçámos o nome de quem as tinha feito. Fizemos o mesmo processo para os pincéis, mas desta vez também perguntámos que elementos da Natureza utilizaram para os fazer. As crianças demonstraram-se participativas e entusiasmadas e observaram que partindo dos mesmos materiais, conseguiram criar pincéis únicos e originais. De acordo com Silva et al. (2016), “é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças)” (p. 49).

No final do dia, resolvemos colocar esta documentação pedagógica (as pinturas das crianças) na parede, uma em cada sala, para que se pudessem observar as suas “obras de arte” e também como forma de valorizarmos o seu trabalho. As pinturas em papel cenário deram mais cor e vida à sala e tornaram o ambiente ainda mais “familiar” para as crianças. Além do mais, também disponibilizámos os seus pincéis na área da pintura.

De seguida, destacamos a documentação pedagógica criada, que se revelou ser uma verdadeira “obra-prima”.

Figura 26 Resultado final das pinturas



De um modo geral, fazemos um balanço muito positivo da atividade. Na nossa opinião, foi uma ótima maneira de terminarmos as atividades relacionadas com a temática do nosso projeto, pois, por ser uma experiência diferente, tornou-se bastante enriquecedora, na qual as crianças se envolveram e interessaram. Observámos as crianças mais curiosas e com a felicidade estampada no rosto. Esta atividade permitiu alargar a sua imaginação, demonstrando-lhes uma forma mais divertida e criativa de criar pincéis e, consequentemente, de pintar. Assim, os nossos objetivos foram cumpridos, pois as crianças compreenderam que estes materiais lhes davam a possibilidade de criar e inventar, apresentando assim um enorme potencial. Segundo Ferland (2006), “a criança experimenta as diversas possibilidades dos objectos e utiliza-os de todas as formas possíveis” (p. 42).

Veja-se a nota de campo:

Educadora Estagiária: “Já tinhas feito assim um pincel?”
Criança 12: “Nós temos pincéis verdadeiros!”
Educadora Estagiária: “E quais é que gostas mais?”
Criança 12: “Estes são mais giros!”

(Nota de campo da estagiária, 6 de maio de 2021)

Refletindo acerca das atividades que proporcionámos, num teor reflexivo, demos bastante apreço a que tudo fosse feito inteiramente pelas crianças, pois só assim é que faz realmente sentido para elas. Desta forma, em que o brincar foi devidamente intencionalizado, o desenvolvimento e a aprendizagem foram ocorrendo de forma natural e prazerosa. A cooperação entre as crianças foi muito evidente, bem como a sua imaginação e criatividade. Piorski (2016) salienta que “o brilho radiante da imaginação na criança, vale-se dos sentidos para trazer o mundo para os encantos da irre realidade – interioridade – criadora” (s.p.).

4. Entrevistas Semiestruturadas às Educadoras Cooperantes

4.1 Análise e interpretação dos dados das entrevistas

No início das entrevistas às Educadoras Cooperantes com que realizámos a PES em Creche e Jardim de Infância, apresentámos a temática em estudo, bem como os principais objetivos que pretendíamos alcançar com a realização da entrevista, nomeadamente, conhecer as suas conceções acerca do brincar heurístico e a importância que lhe atribuem.

De seguida, começamos por apresentar sumariamente a identificação de cada entrevistada, em termos académicos e profissionais (Bloco B do guião da entrevista):

- A Ed. C. da Creche contava com 39 anos e possuía uma Licenciatura em Educação de Infância. Tinha 15 anos de serviço, 7 deles em Creche e 8 em Jardim de Infância. Não trabalhava segundo um modelo pedagógico concreto.
- A Ed. C1. do Jardim de Infância tinha 62 anos e possuía um Curso Normal de Educadores de Infância e um Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Contava com 39 anos de serviço, sendo que não trabalhou diretamente em contexto de Creche e, em Jardim de Infância, não precisa ao certo o número de anos exercidos em sala, pois, trabalhou em diversos projetos exteriores. Não sustentava a sua prática em um modelo pedagógico concreto.
- A Ed. C2. do Jardim de Infância contava com 50 anos e possuía um Bacharelato em Educação de Infância e incorporou o Órgão de Gestão, no qual esteve como adjunta da Direção e como Subdiretora. Tinha 24 anos de serviço, 12 anos em Jardim de Infância e nenhum deles em Creche. Não baseava a sua ação em um modelo pedagógico concreto.

Referente ao Bloco C do guião de entrevista, questionámos as Educadoras Cooperantes relativamente às brincadeiras que criavam na sua infância, com quem brincavam e os materiais que utilizavam, apelando assim à sua memória. Assim:

A Ed. C. lembrava-se de usar as latas das salsichas e do atum, a terra, as ervas e a planta malva. Salientou ainda que passava muito por brincadeiras de rua, pelo que desenhava a macaca no chão, brincava ao jogo do caracol e com os carrinhos de linhas, saltava aos pauzinhos e jogava aos berlindes e ao pião. Brincava com os seus irmãos e com outra rapariga da mesma idade. Por volta dos oito anos, teve a sua única boneca, a barbie Gina. A Ed. C1. referiu que morava no campo e brincava sozinha com materiais não estruturados. Recordava-se de fazer as roupas das bonecas a partir das meias velhas do seu pai e de espalhar pela casa fora feijão ou grão. Inclusive reforçou que brincou com muita terra, com muita lama, com ervas e folhas. A Ed. C2. jogava ao elástico, à apanhada, às cartas, ao berlinde, ao “mata”, referindo que adorava esse tipo de brincadeiras, principalmente, no espaço exterior, com outras crianças e com outras pessoas. Sozinha brincava à “doutora” e às compras. Os materiais eram a bola, os elásticos, as cartas, os berlindes, folhas e cadernos velhos e lápis.

Quanto à construção dos próprios brinquedos, salientam-se as seguintes respostas:

A Ed. C. recordava-se apenas de terem construído fisgas, com a ajuda dos seus avôs e que, apesar de utilizarem as latas e os carrinhos das linhas, nas brincadeiras, não lhes faziam grandes alterações, pois, reforçou que o formato original dava para aquilo que eles pretendiam. A Ed. C1. lembrava-se de ter feito um carrinho com canas e com outros materiais, circulando pelos caminhos com o mesmo, e de brincar com caixotes grandes, afirmando que fazia casinhas com os materiais que havia. Referiu que a mãe lhe deve ter comprado algumas bonecas e que uma ainda está na sua casa, mas, que não lhes dava grande importância.

A Ed. C2. revelou que fazia o bloco da “doutora”, arranjava algo para pôr a mesa, fazia uma mesa, mas apesar de afirmar que não construída nada em concreto, refere que recorriam ao improvisado, isto é, não tinham uma bola, solucionavam com um bocado de papel ou com outra coisa, salientando ainda que as brincadeiras não exigiam uma grande construção.

No Bloco D do guião, tínhamos como objetivo conhecer as perspetivas das educadoras de infância face à importância do brincar heurístico e compreender de que forma este brincar é valorizado pelas educadoras. Salienta-se que:

A Ed. C. declarou que, em pré-escolar, o brincar é a chave de tudo e que, por via da brincadeira, pretende cativar as crianças a envolverem-se nela, a qual foi pensada, estruturada e preparada, e, também, que lhes possibilite aprendizagens significativas. Em seu entender, se não for através da brincadeira, deixa de ser tão interessante e apelativo para elas. Reforçou que o brincar é fundamental e determinante na vida das crianças, pois, é a maneira de descobrirem o mundo que as rodeia, destacando que *“Nós paramos e vemos uma criança a brincar e ela está feliz, (...) ela está a explorar, ela está a descobrir! Se há uma forma tão simples de fazer com que a criança esteja feliz e esteja a aprender, esse é o brincar!”* (Ed. C.).

A Ed. C1. referiu que brincar é o trabalho das crianças e é aquilo que estrutura o seu desenvolvimento. Afirma que, enquanto adultos, temos a responsabilidade de lhes proporcionar as melhores brincadeiras e as que melhor as desenvolvem, sendo que tanto em contexto de exterior, como de sala, tenta organizar o ambiente educativo de forma a que a brincadeira aconteça. Nas brincadeiras, tenta que as crianças se organizem livremente e que a organização que criarem seja de um brincar com sentido. A educadora destacou ainda que as crianças precisam muito de brincar com elementos da Natureza e com objetos do dia-a-dia, pois, podem ser utilizados para brincar com terra, com água e para fazer lama e, também, porque considera que as crianças, hoje em dia, não se sujam e não brincam com materiais naturais.

A Ed. C2., defende que através do brincar, as crianças aprendem a negociar; a trabalhar em equipa; a se autorregular; a resolver problemas; aprendem que existem regras e que têm de saber lidar com elas e respeitá-las. Reporta-nos que as brincadeiras que criam e desenvolvem ajudam a estruturar o seu raciocínio, a encontrar soluções, bem como a lidar com a frustração, compreendendo que nem sempre se consegue tudo aquilo que idealizamos. Além disso, salienta que o brincar é importantíssimo, quer a nível mental, quer a nível de todo o sistema imunitário, referindo que o que fazem *“na Educação Pré-Escolar, (...) é proporcionar atividades através da brincadeira. É assim, claro que às vezes há necessidade de uma atividade mais orientada, mas, existe sempre aquela premissa de que tem que ser algo que dê prazer à criança. E, portanto, como*

é que nós podemos fazer isso? Através do brincar! A organização do Jardim de Infância apela precisamente a isso, à brincadeira, ao descobrir, ao experimentar!” (Ed. C2.).

O facto de as educadoras privilegiarem o brincar e oferecerem oportunidades para que as crianças brinquem livremente, é crucial para o seu desenvolvimento harmonioso. Sem dúvida, que estão a dar os melhores estímulos às crianças e a contribuir para que sejam mais autónomas e, sobretudo, mais felizes. Referimos, assim, quer pelo que observámos nos contextos educativos, quer pelas suas respostas, que dão espaço e tempo para que o brincar aconteça e, conseqüentemente, para que as crianças sejam isso mesmo “crianças”.

Quando questionadas sobre o que entendiam por brincar heurístico, a Ed. C. respondeu que é pegar um pouco em tudo o que sejam elementos da Natureza e, também, materiais que muitas vezes deixamos fora e que gosta de reutilizar. Refere que leva estes materiais para a sala, com uma intenção pedagógica e que os coloca à disposição das crianças, para explorarem, de modo a verificar o que conseguem criar com eles. Declarou que *“Às vezes, fazem coisas que eu nunca imaginaria que iam acontecer! Eu acho que eles vão ser capazes de fazer (...) uma torre e, depois, eles fazem qualquer coisa de maravilhoso, completamente o oposto daquilo que a minha cabeça conseguiu pensar. E isso é fantástico!”* (Ed. C.).

A Ed. C1. ressaltou que: *“percebi que tem a ver com o brincar natural da criança, que tem a ver com a interação com alguns materiais, com materiais naturais, que tem a ver com a liberdade que é dada à criança na exploração dos materiais, com a estruturação de algumas atividades em termos de organização do material, para que a criança depois crie as suas próprias brincadeiras...”* (Ed. C1.). Contudo, afirmou que não teve contacto com o brincar heurístico antes da implementação das nossas atividades e, como tal, não podia avançar muito com um “conceito estruturado”.

A Ed. C2. declarou que já tinha ouvido falar do brincar heurístico e que fez leituras sobre o assunto, em que concluiu que existe pouca informação e poucos estudos sobre ele, afirmando que é algo relativamente recente. Na sua opinião, o brincar heurístico passa muito por atividades de exploração e de descoberta, referindo que pensa que existem três atividades essenciais, nomeadamente, o cesto dos tesouros, a bandeja das experiências e os jogos. Considera que o brincar heurístico está muito orientado para Creche e que são utilizados diversos objetos da Natureza, com os quais as crianças exploram e descobrem as hipóteses em termos das propriedades e das possibilidades de construção.

A Ed. C. considera que cada vez mais o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que os elementos da Natureza possibilitam que conheçam o mundo que as rodeia. Referiu que há a possibilidade de levar elementos do exterior para dentro da sala e a partir daí desenvolverem uma quantidade de projetos, que poderão estar relacionados com alguma dúvida das crianças. No seu ponto de vista, necessitam de aprender que, por exemplo, um pau pica, para perceberem que, da próxima vez que tocarem, têm de ter cuidado. Considera que, cada vez mais, se concentram e se interessam por materiais do brincar heurístico, pois, *“estão cada vez mais saturadas (...) da imensidão de brinquedos que têm em casa (...) eles estão tão cansados de tanta informação (...) porque eles normalmente, podem ter ali vários graus de dificuldade, diferentes formas de serem utilizados, mas estão um bocadinho pensados em “São para usar desta*

forma!” (...) Eu tenho ali aquele material todo o ano, a criança encaixa hoje, encaixa amanhã, encaixa no outro dia e desmotiva-se!” (Ed. C.).

A Ed. C1. salientou que não tinha dados suficientes para dizer se considera que o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em conta o que observou da nossa implementação. Na sua ótica, este tipo de brincar faz mais sentido para crianças de três/quatro anos e que não conhece que organização e estruturação existirá para crianças de cinco/seis anos. Contudo, não tem qualquer dúvida que faz sentido brincarem com materiais naturais, criar situações surpresa e de envolvimento com aquele tipo de material.

A educadora sentiu que a interação com os materiais não estruturados gerava uma outra forma de criatividade do que brincar com jogos *standard*, reforçando que também têm o seu valor, mas que só eles por si só, não considera que sejam suficientes, pois *“um carrinho com rodas anda sempre daquela maneira (...)”,* agora, com *“um conjunto de possibilidades de paus, de madeiras (...) ela criará um carrinho e depois criará outras coisas e ao criar essas outras coisas, ela está a pôr-se à prova, está a conhecer-se, está a conhecer as possibilidades dos materiais, está a interagir criativamente com o mundo que a rodeia (...)”* (Ed. C1.). Declarou que o que dão às crianças já pré-feito, não lhes possibilita essa plasticidade de criação e que quanto mais materiais não estruturados as crianças tiverem, mais possibilidades têm de inovar e criar.

No caso da Ed. C2., revelou que sendo brincar contribui e que toda a forma de brincar é importante. Reforça que tudo o que possibilite trazer novidade e proporcionar gosto e prazer às crianças é importante. Em seu entender, este brincar apela à imaginação, à criatividade, ao sentido estético e ao raciocínio das crianças e dá o exemplo da atividade que fizemos de construção de pincéis, para explicar que neste tipo de atividades, têm de tomar decisões sobre o que querem fazer, escolher os materiais mais adequados e depois construir.

Ainda dentro deste bloco da entrevista, perguntámos se valorizavam mais os brinquedos industrializados ou os materiais não estruturados.

A Ed. C. respondeu que valorizava mais os não estruturados, porque estimulam mais a criatividade das crianças.

A Ed. C1. ressaltou que valorizava muito os materiais não estruturados e que dá muita importância a esse tipo de interação das crianças com esses materiais, uma vez que afirma que, no jogo, as crianças gastam as possibilidades daquilo, ao fim de um certo tempo. Salientou ainda que os materiais não estruturados aumentam as possibilidades de brincar, fornecendo utilizações mais diversificadas: *“Se tu deres um cavalo de plástico à criança, esse cavalo é sempre um cavalo. Se lhes deres um outro material, ela vai fazer um cavalo agora, depois vai fazer outra coisa a seguir e depois outra...”* (Ed. C1.). Reutilizar materiais também faz parte daquilo que a educadora valoriza e, nesse sentido, referiu que: *“até por questões ambientais, valorizar aquilo que normalmente se põe para o lixo direto, valorizar isso acho que é muito importante! Hoje, temos de pensar que o planeta não é infinito”* (Ed. C1.).

Por outro lado, a Ed. C2. considera que *“é possível e é mais benéfico, a nível do processo educativo, haver em equilíbrio entre os dois! Eu valorizo os dois! (...) Uns porque proporcionam um tipo de aprendizagem e de conhecimento que os industrializados não permitem. (...) Não nos podemos é esquecer que elas estão inseridas numa sociedade e nessa sociedade existe todo um conjunto de*

brinquedos industrializados muito apelativos. (...) Agora, (...) também não acho que são coisas que colidam, acho que são coisas que se complementam” (Ed. C2.).

No Bloco E do guião da entrevista, começámos por questionar as educadoras sobre se no seu planeamento tinham por hábito incluir oportunidades de brincar heurístico.

A Ed. C. respondeu que, na altura em que estivemos na sua sala, tinha um dia somente destinado a este brincar. Salientou que vão trazendo materiais tendo em conta o que as crianças vão referindo e que, por vezes, pede a colaboração dos pais. Noutras situações, disponibiliza uma caixa com diferentes materiais, para as crianças irem explorando, sendo que a exploração ocorre numa área. A Ed. C1. declarou que, quando não está a chover, muitas atividades são desenvolvidas no exterior, mas, de seguida, permite que as crianças brinquem com os materiais que se encontram nesse espaço. Reforçou ainda que metade do tempo ou até mais, sempre que era possível, era de brincarem com materiais naturais, ao ar livre.

A Ed. C2. refere que apesar de incluir oportunidades de brincar heurístico, não é com o mesmo objetivo com que nós o fizemos. Afirma que, onde foi colocada, já tem uma paleta para as crianças lixarem, disponibilizou alguns copos e garrafas e manifesta que gostava de disponibilizar pneus, troncos de madeira e caixotes com paus e com outras coisas para as crianças brincarem. Reforçou ainda que sentiu necessidade de levar alguns paus para o espaço exterior e que os utilizou para fazer um boneco na terra, deixando as crianças encantadas. Nesse sentido, referiu o seguinte: *“E depois é engraçado que se eles tiverem essas coisas de uso comum, muitas das vezes, eles preferem esse tipo de objetos aos outros, é interessante de se ver, é engraçado de se analisar! (...) Porque nesse aspeto, o espaço exterior tem muitos brinquedos industrializados e que eu acho que eles próprios estão cansados! E precisam ali de um estímulo, de um estímulo diferente para utilizarem outras competências e, pronto, proporcionar-lhes outro tipo de experiências” (Ed. C2.).*

Quanto aos objetos ou materiais que disponibiliza às crianças, a Ed. C. afirmou que, este ano, levou para a sala, alguns frutos, cascas e outros materiais, e que já apanharam ramos das árvores, no exterior, que também trouxeram para a sala. Além disso, já levaram rolhas, cápsulas do café e caixas de cartão. Reforça que, são materiais de desperdício e elementos da Natureza que recolhem, os quais dependem do que as crianças vão referindo e do que vão aproveitando.

Por sua vez, a Ed. C1. ressalta que, na casinha do exterior, há um leque alargado de materiais, nomeadamente, caixotes, caixas e recipientes de vários tamanhos, diversos utensílios e objetos de cozinha e alguns materiais que as mães das crianças lhe arranjam. Destaca também uma área, na qual há ao dispor das crianças argolas, um conjunto de canudos grandes e rolos de várias cores e dimensões. Já na área da casinha interior, tem presente panos e trapos. É notória a preocupação da educadora referente ao estado dos materiais, pois, refere que há material que se estraga e vai substituindo, introduzindo assim novos objetos.

Ainda referente a este assunto, a Ed. C2. revelou que gostaria de disponibilizar folhas, paus, “bolas do cipreste”, cascas das árvores e pedras, acrescentando que seria todo o tipo de material que se possa recolher na Natureza.

A Ed. C. declarou que as crianças têm muito tempo de brincadeira livre, afirmando que se a manhã tiver três horas, duas horas são de brincadeira livre ou até mais. Quanto às suas brincadeiras prediletas e aos materiais do seu interesse, referiu que preferem os elementos da Natureza e os

materiais recicláveis e que, de uma forma geral, as suas brincadeiras favoritas são com estes materiais. Não deixa de reforçar que *“Quando o brinquedo é novo, os tais brinquedos industrializados, a criança numa primeira descoberta gosta e utiliza, mas depois noto que acabam por facilmente pôr de lado. É a curiosidade do momento e não exploram tanto”* (Ed. C.).

A Ed. C1. possibilita um 1/3 do tempo diário para esses momentos de brincadeira livre, referindo que em cinco horas diárias, as crianças encontram-se uma hora e meia/duas horas a brincar no espaço exterior. Em seu entender, uma atividade que as crianças escolhem com frequência e que lhes é agradável, é brincarem e ficarem durante um certo tempo a encher e despejar, com terra e água misturadas e com terra e ervas que vão apanhando nesse espaço e flores. Outra atividade que refere que também optam com regularidade é brincar com pneus a partir dos quais fazem várias construções.

A Ed. C2. ressalta que todos os dias as crianças usufruem de momentos de brincadeira livre, afirmando que pelo menos meia hora brincam sempre todos os dias. Na sua opinião, as brincadeiras das crianças variam dependendo do espaço. No espaço exterior, revela que gostam da terra e dos utensílios de cozinha. Na sala, referiu que os mais novos preferem a casinha, atividades de modelagem, jogos de chão e construções e, os mais velhos, gostam da casinha, dos jogos, das construções grandes e da ciência. Segundo a educadora, também houve outro material que as crianças gostaram, pois, referiu que *“na altura em que você lá esteve, eram as caixas, as caixas andaram lá... serviram de tudo e mais alguma coisa! (...) Eles gostam desse tipo de material! Portanto, eu acho que tudo o que possa enriquecer o dia-a-dia deles, o processo educativo, acho que é uma mais-valia!”* (Ed. C2.).

Uma das questões deste bloco estava relacionada com as funcionalidades que as crianças atribuem aos materiais.

A Ed. C. declarou que as crianças utilizaram rolos de papel higiénico mais largos, para fazerem de garagem, colocando dentro deles as viaturas estacionadas. Deu ainda outro exemplo, em que referiu que uma das crianças aproveitou uma asa de um balde, que se estragou, enfiou num galho de uma árvore e depois puxava. Pensou que a criança estava a reproduzir a mesma atividade que já deve ter observado alguém do seu contexto familiar fazer, referindo que poderia ser podar árvores ou algo deste género.

Afirmou ainda que *“às vezes, são pequenas coisas que parece que não têm qualquer utilidade e que na cabecinha deles, surgem coisas muito engraçadas! (...) Eles fazem construções fantásticas, desde cortar, em fazer dobragens desses materiais... Nós olhamos para aquilo e está ali um turbilhão de coisas todas amontoadas, mas, no meio daquele turbilhão de coisas amontoadas, está uma criatividade espantosa e está uma dedicação (...)”* (Ed. C.).

Nessa linha de ideias, a Ed. C1. respondeu que: *“Há uma forma de tarte, aquela forma de tarte serve de volante de carro, de volante de barco, de volante de avião, para fazer tartes e para fazer outras coisas da cozinha. Já serviu para muita coisa e é uma forma!”* (Ed. C1.).

A Ed. C2. referiu que atribuem sempre funcionalidades aos objetos, referindo que *“As caixas de papelão (...) fizeram de barco, fizeram disto, fizeram de casota, fizeram de tudo e mais alguma coisa! (...) aquelas estruturas que existiam, que eles fizeram uma bateria lá com os paus (...) As*

paletes fizeram de rampa de lançamento e fizeram de cabana! (...) o pneu servia de base para fazer uma mesa ou o pneu estava incluído na construção de uma casa” (Ed. C2.).

Referindo-se às competências e capacidades, que são mais evidentes nas brincadeiras livres das crianças, a Ed. C. revela que a representação que a criança faz ao brincar ao faz de conta, permite-lhe compreender o papel do outro, conhecer-se a si própria e o outro e obter conhecimento sobre as diversas profissões e o que caracteriza cada uma delas, realçando que a criatividade também está presente nesses momentos. A Ed. C1. respondeu que era, sobretudo, a capacidade de interação e de socialização. Por sua vez, a Ed. C2. destacou a capacidade de se organizarem, o tipo de inter-relações estabelecidas entre as crianças, a criatividade, as capacidades interpessoais, o trabalho colaborativo e a capacidade de cumprirem regras.

Pretendíamos também perceber se futuramente as entrevistadas pensariam integrar as propostas cesto dos tesouros e/ou brincar heurístico nas suas práticas educativas/pedagógicas.

A Ed. C. salientou que já as inclui na sua prática, porque considera que é uma forma lúdica de apresentar às crianças alguns materiais desafiantes, que por norma, são organizados de maneira a criar determinada dinâmica para atingir um certo objetivo e que lhes possibilita explorar livremente e chegar por si mesmas, sem qualquer imposição. Afirmou que, em contexto da última sala de Creche, com base no tema das cores, disponibilizaram materiais heurísticos, no espaço exterior, porque notou que muitos meninos ainda tinham dificuldades relativamente às mesmas e, como tal, recorreu ao brincar heurístico e foi criando atividades. Realçando que é uma forma de alcançarmos as competências que consideramos que necessitam de ser mais trabalhadas. Nesse sentido, ressalta que ao explorar de forma lúdica, muito na base do brincar, as aprendizagens tornam-se muito significativas, pois, as crianças estão satisfeitas.

Na opinião da educadora, *“Enquanto no brincar heurístico, há liberdade para eles manusearem como quiserem e descobrirem mil e uma coisas e ensinarem até a nós adultos como usar de formas completamente diferentes, que nós nunca tínhamos pensado nisso! Portanto, há uma aprendizagem, diria mesmo, conjunta! A criança aprende e o adulto também tem muito a aprender nessas situações!”* (Ed. C.).

No caso da Ed. C1. e da Ed. C2., ambas declararam não terem informação suficiente para o fazer, tendo a Ed. C1. afirmado que teria de investigar mais sobre o assunto e referido que: *“Não te posso dizer que vou fazer ou que não, tenho de ter mais segurança e tenho de saber melhor o que estou a fazer. Só porque sim, não! Só porque é novidade, só porque é nova moda, não me faz sentido”* (Ed. C1.).

Por sua vez, a Ed. C2. acrescentou que não lhe parece de todo descontextualizado daquilo que se faz no Jardim de Infância. Portanto, o cesto dos tesouros pode ser utilizado, mas, com objetivos mais direcionados para as faixas etárias, referindo ainda que *“Se calhar não assim como aqui está, dando-lhe outras nuances e outros objetivos, mas sim, não é de todo impossível de inserir na minha prática pedagógica, de forma alguma! Porque as crianças gostam de brincar com materiais da Natureza! Porque acho que é importante, porque tem texturas, tem coisas diferentes”* (Ed. C2.). Para além disso, refere que as crianças que são desta zona, de forma geral, contactam com este tipo de material, no entanto, haverá outras crianças em que este tipo de material e este tipo de

abordagem poderia ter mais impacto, não tirando o valor ao mesmo, pois, afirma que não há qualquer dúvida de que elas gostam e que há sempre impacto.

No Bloco F, questionámo-las sobre qual era, por norma, a sua atitude pedagógica durante a brincadeira das crianças.

Sobre esta questão, a Ed. C. afirmou que, preferencialmente, fica a observar, para compreender o que é que a criança consegue realizar e quais as características que vai revelando nesse momento, para depois poder planear o seu trabalho. No entanto, também se faz de convidada na brincadeira quando verifica que começam a existir conflitos que as crianças não conseguem resolver sozinhas. Transmitiu-nos que as deixa livres na organização das brincadeiras e das escolhas dos pares, porém, afirmou que as áreas têm regras e, portanto, devem cumpri-las para mudar de área. Também, declarou que lhes dá liberdade de escolherem um amigo, para irem no comboio para o refeitório e para irem à rua.

No caso da Ed. C1., esta assevera que a sua atitude pedagógica era de observação; de questionar; alguma vezes, de dar sugestões; de encontrar maneiras de potencializar a brincadeira; monitorizar todas as crianças; compreender se estão ou não em ação; fazer com que se encontrem em interação; monitorizar os comportamentos desajustados de algumas crianças; compreender se a brincadeira está a ser prazerosa e se alguém não está bem na brincadeira e se algum líder está muito ativo e os outros muito passivos relativamente a esse líder. Reforçou que o seu papel era também de tentar ajudar a que a brincadeira decorra, retirando-se sempre que necessário. Referiu ainda que deixa o mais possível as crianças livres na organização das brincadeiras e das escolhas dos pares, aspeto importante pois atribui-lhes um papel ativo, reconhecendo a criança como um ser capaz de tomar as suas próprias decisões.

Por sua vez, a Ed. C2. revelou que, inicialmente, assume um papel de observadora e sempre que necessário, intervém, nomeadamente, quando observa que as crianças não têm uma intenção na brincadeira ou se encontram perdidas. Quando isto acontece, brinca com elas e, quando se encontram mais organizadas, afasta-se, afirmando que *“se estiver sempre a existir a intervenção do adulto, deixa de ser uma brincadeira livre! Se o adulto estiver sempre ali, está ali a condicionar!”* (Ed. C2.). Quanto a deixar as crianças livres na organização das brincadeiras e das escolhas dos pares, a educadora respondeu que as crianças escolhem e, caso seja necessária uma orientação, está lá com elas.

Uma das nossas intenções era também compreender que critérios as educadoras cooperantes utilizam na escolha/organização dos materiais e do espaço para facilitar o brincar livre das crianças. A Ed. C. considera que o interesse das crianças e as características do grupo podem determinar a organização do espaço da sala e dos materiais. Realça que a escolha dos materiais pode ser feita por si ou por elas e que tem em consideração o que as crianças lhe levam, o que lhe mostram que sabem e o que têm curiosidade em saber mais.

Quando organiza a sala, refere que, por norma, costuma dizer: *“a primeira semana tenho a sala de uma forma e se calhar daí a três semanas, já está ao contrário, porque vejo que não funciona. Eu já conheço o grupo, mas depois dependendo do espaço, do objetivo e das regras que nós vamos construindo para que eles utilizem esse espaço, vamos vendo se funciona, se não funciona e vamos ter que ir alterando”* (Ed. C.). A educadora declarou ainda que *“Dentro do material e do espaço que*

temos, o objetivo é que haja um espaço mais amplo, sem muita coisa, mas com materiais suficientes que lhes permita moverem-se autonomamente (...) É esta questão que tudo esteja muito ao alcance da criança, para lhe permitir esta autonomia” (Ed. C.).

A Ed. C1. revela uma certa preocupação quanto aos materiais, na medida em que refere que tem em consideração materiais que sejam seguros para as crianças e que lhes possibilitem brincadeiras criativas e com sentido simbólico. Quanto ao espaço, a educadora refere-se ao exterior e salienta que tenta encontrar alternativas para lhes proporcionar diferentes possibilidades, para *“que seja possível brincar com coisas diferentes e que o espaço esteja também um bocadinho organizado. (...) Tenho é de ir monitorizando o que é que é preciso mais (...) Portanto, ir organizando para que as brincadeiras tenham mais sentido, mais criatividade e mais interação entre elas”* (Ed. C1.).

Segundo a Ed. C2., quanto à organização do espaço, separa as áreas em que a criança necessita de maior concentração, das áreas que implicam mais barulho. Já os materiais, afirma que devem ser apelativos, que despertem a curiosidade e o interesse das crianças e que possibilitem a sua utilização autónoma, referindo que devem estar ao seu alcance.

Analisando e refletindo sobre as respostas dadas, apesar de termos entrevistado três educadoras e cada uma ter a sua própria opinião sobre o assunto, verificámos que, de um modo geral, as suas respostas foram muito ao encontro umas das outras e que dão muita liberdade e autonomia às crianças. Referiram alguns aspetos que evidenciámos, na primeira parte do nosso relatório, relativamente à importância dos materiais não estruturados; aos contributos do brincar; à atitude pedagógica do adulto no brincar das crianças e aos critérios a ter em conta na escolha/organização dos materiais e do espaço. As suas respostas remetem para a importância e valorização do brincar e dos materiais não estruturados, por acreditarem nas suas potencialidades e nos seus benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Comprovámos também que há um maior conhecimento e uma maior valorização do brincar heurístico, por parte da Ed. C., pois, inclui este tipo de propostas na sua prática pedagógica e revela uma enorme vontade de continuar a investir nesta área. Além disso, sempre se demonstrou muito recetiva em relação às nossas propostas, transmitindo que o grupo só teria a ganhar com elas. A Ed. C1. e a Ed. C2., apesar de ainda revelarem um certo desconhecimento acerca desta temática, também proporcionavam às crianças oportunidades de exploração e brincadeira livre com materiais não estruturados, aspeto que pudemos comprovar através dos momentos de observação e das suas respostas. Tenderemos a afirmar que, apesar de desconhecerem a designação, em alguns momentos criam oportunidades de brincar heurístico para as crianças.

De facto, as educadoras, ao incluírem oportunidades de brincar heurístico, na sua prática pedagógica, de uma forma ou de outra, estão a possibilitar às crianças aprendizagens significativas e um desenvolvimento harmonioso.

5. Reflexão global da ação educativa e pedagógica desenvolvida na Creche e no Jardim de Infância

Fazendo um balanço geral sobre o nosso percurso nos dois contextos educativos (Creche e Jardim de Infância), consideramos que foi extremamente importante estarmos sempre a observar, planejar e refletir, no sentido de adaptarmos e melhorarmos a nossa ação educativa/pedagógica. Apesar de não termos implementado as atividades na Creche, retirámos também muitas aprendizagens que nos permitiram adquirir mais conhecimento e ficar com mais bases para o futuro. Apresentamos assim uma reflexão global acerca do trabalho desenvolvido relativamente ao contexto de Creche e acerca do nosso trajeto no Jardim de Infância, em que entre outros aspetos, explicitaremos as opções pedagógicas e curriculares assumidas.

5.1 Contexto de Creche

Relativamente ao contexto de Creche, apesar de não termos chegado a implementar as atividades devido à pandemia “Covid-19”, tal como já referimos, várias foram as aprendizagens e os conhecimentos que obtivemos, durante o período de observação e cooperação e com o projeto de intervenção que realizámos, que substituiu a componente de investigação da unidade curricular de PISC. O estágio foi suspenso mesmo quando íamos dar início às nossas intervenções, no entanto, sempre mantivemos a esperança de que iríamos regressar. Foi difícil de aceitar quando percebemos que não seria possível, pois, embora este projeto tenha sido muito enriquecedor e tenha contribuído para a nossa formação, não há realmente nada melhor do que estarmos em ação no contacto direto com as crianças, que é a melhor forma de aprendermos e ganharmos experiência.

Em primeiro lugar, começamos por salientar a nossa experiência durante o período de observação e cooperação e, em segundo, os desafios e as aprendizagens adquiridas com o projeto de intervenção.

Desde o primeiro momento em que entrámos na instituição, a receção foi muito calorosa por parte de todos os profissionais que lá trabalhavam, colocando-nos muito à vontade. Sentirmo-nos bem num local é logo meio caminho andado para que tudo corra da melhor forma possível.

No que alude ao período de observação e cooperação, estivemos atentas às estratégias utilizadas pela educadora cooperante e ao modo como interagiu com as crianças nos vários momentos do dia, pois devemos sempre aprender com quem está há mais tempo no terreno. O facto de termos tido a possibilidade de assistir ao trabalho da educadora, permitiu-nos ficar com mais conhecimentos acerca do trabalho realizado com crianças em idade de creche, percebendo a responsabilidade que temos “em mãos”, devido a termos um papel preponderante e fundamental no que toca a possibilitar os melhores cuidados e educação às crianças, visto que é nestes anos que se inicia o seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Portugal (2000a) destaca que

os melhores educadores devem estar na creche, pelo tipo de atitudes e pela qualidade do apoio que é fornecido às crianças. Melhores educadores, significa os que têm uma maior capacidade de compreensão, que têm uma série de competências sociais (...) pois

trabalhar com bebés é um desafio. (p. 17)

De facto, aprendemos muito com a educadora, apesar do pouco tempo que estivemos em contexto, pois, alertou-nos sempre quando estávamos a fazer algo que considerava menos correto, para de seguida podermos melhorar. Assim sendo, foi sempre muito frontal e cuidadosa na maneira como nos transmitia aquilo que pensava, ajudando-nos a não voltar a cometer os mesmos “erros”. Por outro lado, também tivemos sempre a preocupação de tomar uma atitude reflexiva acerca das nossas práticas, para que conseguíssemos ter noção de como estava a ser o nosso desempenho, dos conhecimentos que iam sendo transmitidos e da nossa postura, pois, só assim é que conseguimos evoluir e tornar-nos melhores profissionais. Nesse sentido, Portugal e Luís (2016) referem que, quando o educador reflete, tendo como modelo a sua ação e a influência na experiência da criança, as suas atitudes e práticas modificam-se, pois espelham mais respeito, atenção e confiança nas crianças.

As rotinas implementadas na sala são momentos imprescindíveis para as crianças, na medida em que para além de adquirirem autonomia física e psicológica, também estabelecem relações calorosas com os adultos. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de participar nas várias rotinas da sala, nomeadamente, na hora da sesta, na parte da higiene e nos momentos de alimentação, estabelecendo contacto com elas e transmitindo-lhes a segurança necessária, para que sentissem que tinham mais um adulto com quem podiam contar e recorrer sempre que precisassem. A oportunidade de integrar e observar estas rotinas, possibilitou-nos perceber como funciona toda a dinâmica e a logística que estes momentos acarretam, sendo preciso todo um “jogo de cintura” para ir ao encontro de todas as necessidades e saber como lidar com as imprevisibilidades decorrentes do dia-a-dia. De acordo com Post e Hohmann (2011), as rotinas são muito importantes na vida das crianças, pois o facto de saberem

o que irá acontecer no momento seguinte, ajuda-as a sintonizarem-se com o ritmo do seu próprio corpo e com o ritmo do dia. Ao seguir um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais, como por exemplo de alimentação, sono ou higiene. (pp. 195-196)

A educadora pretendia assim que as crianças ganhassem cada vez mais autonomia num contexto estimulante e dava-lhes a liberdade de escolherem onde e com que materiais queriam brincar, oferecendo muito espaço para se poderem movimentar livremente e, conseqüentemente, adquirirem independência. Nesse sentido, “durante todo o dia, as crianças fazem escolhas acerca dos materiais e das actividades, e os adultos apoiam e encorajam as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interacção de rotina” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Com a nossa observação, verificámos que as crianças gostavam muito de brincar nas várias áreas da sala e explorar os materiais, pois, estão na fase de querer sentir, tocar, cheirar e descobrir o mundo que está à sua volta, sendo que todos os dias fazem uma nova descoberta.

Nos momentos de brincadeira, pudemos observar melhor os comportamentos de cada criança e como é que brincavam e exploravam os materiais. Gradualmente, começámos a interagir com as crianças e a participar nas suas brincadeiras, para que se ambientassem à nossa presença.

Reforçamos novamente a importância do brincar para o desenvolvimento harmonioso da criança, por meio do qual explora o seu corpo, aprende acerca de si mesma e estabelece os primeiros contactos com as outras crianças e com os adultos. Para além disso, também contribuímos para o desenvolvimento da sua marcha, ajudando as crianças a andar pela sala e incentivando-as a darem alguns passos de forma autónoma.

Durante o pouco tempo que estivemos neste contexto, aprendemos muito com as crianças e com os adultos e, sem dúvida, que foi uma experiência maravilhosa que nos preparou para o futuro e para as diferentes situações que nos podem vir a surgir em contexto de Creche. Foi um grupo muito especial, que jamais iremos esquecer.

Falando agora do projeto de intervenção, este assumiu uma dimensão mais teórica e, como tal, tivemos de recordar o que observámos e recolhemos acerca do contexto, da sala, das rotinas implementadas e do grupo de crianças, bem como fazer uma pesquisa criteriosa e cuidada de forma a ficarmos com uma visão mais alargada acerca do contexto de Creche. Nesse sentido, baseámo-nos em diversos autores que abordam este assunto, para assim obtermos as informações necessárias e clarificarmos/aprofundarmos o nosso conhecimento, o que conduziu a um grande enriquecimento a nível pessoal e profissional. De acordo com Parente (2012),

trabalhar de forma qualitativamente superior em creche requer conhecimentos específicos e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e das finalidades educativas de todo o trabalho em creche (...) caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade. (pp. 13-14)

Com a realização deste trabalho, ficámos a perceber o que é preciso para que este contexto ofereça qualidade, de forma a possibilitarmos um bom crescimento e desenvolvimento às crianças. Entre elas, é necessário oferecer oportunidades para que participem ativamente na sua aprendizagem; importa que exista qualidade nas relações que se estabelecem com as crianças, possibilitando-lhes conforto e segurança; devemos responder adequadamente às suas necessidades físicas e psicológicas e aos cuidados; propiciar um espaço seguro e calmo, facilitador de explorações, interações e aprendizagem; devemos fazer observações significativas e escutar atentamente as crianças, para conhecer e aprender mais sobre cada uma. Em concordância com Parente (2012), “observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche” (p. 6).

Queremos também salientar que ficámos a conhecer os principais modelos, presentes na senda de Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), que temos ao nosso dispor para orientar/basear as nossas práticas em Creche, mais propriamente, a Pedagogia-em-Participação, a abordagem High/Scope, a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e a abordagem pedagógica de Elinor Goldschmied, ficando a perceber os princípios e ideias que cada um defende. Assim sendo, aprofundámos mais esta última abordagem, por ser a que mais se aproximava da temática do presente relatório, baseando-nos nela para planificar também as atividades.

Para além de tudo o que já foi referido, ainda compreendemos os princípios que devem orientar a nossa ação educativa na Creche, na perspetiva de Portugal (2000b) e Post e Hohmann (2011), como forma de nos elucidar do nosso papel e boas práticas que devemos assumir, no compromisso com as crianças, para oferecer uma resposta de qualidade, nunca descuidando a ideia de que, na Creche, não existe cuidar sem educar, nem educar sem cuidar. Tal como refere Caldwell (1995), citado por Bairos (2015),

não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar. (p. 14)

Toda esta pesquisa, sem dúvida alguma, nos tornou pessoas mais ricas e, sobretudo, mais competentes e responsivas. No entanto, estamos conscientes do caminho que ainda há a percorrer, um caminho que nunca tem fim, pois, devemos estar sempre em constante formação. A pesquisa teórica possibilitou-nos assim obter conhecimentos muito úteis para a nossa profissão enquanto futuras educadoras de infância e, conseqüentemente, para planificar as atividades que integrámos neste projeto.

No planeamento das atividades, tentámos pensar em estratégias e recursos que fossem adequados ao grupo em questão, tendo presente que cada criança tem o seu próprio ritmo, o qual deve ser respeitado. De referir que fomos sempre tendo um olhar crítico sobre elas para percebermos se estávamos a ir ao encontro das características, das necessidades e dos interesses do grupo e se iriam ou não resultar.

Assim, tivemos a preocupação de pensar em oportunidades de aprendizagem que privilegiassem a participação ativa das crianças e que estimulassem ao máximo os seus sentidos, a imaginação, a criatividade e conduzissem ao desenvolvimento da autonomia e da motricidade fina. Pensámos, por isso, em atividades dinâmicas, que propiciassem momentos de brincadeira e exploração livre, de constante descoberta e pura aprendizagem, em que as crianças tivessem oportunidade de sonhar, criar e imaginar. Para que tudo ocorresse da melhor forma possível, foi também essencial pensarmos em como iríamos organizar o espaço e o tempo para cumprirmos as atividades no tempo previsto, de forma a não interferir com as rotinas implementadas na sala.

Um dos grandes desafios no planeamento das oportunidades de aprendizagem, foi articularmos o tema sugerido pela educadora cooperante com a abordagem que escolhemos, ou seja, tínhamos de arranjar maneira de lhes possibilitarmos o contacto com experiências sensoriais e darmos a conhecer os animais. Como tínhamos de planificar seis atividades relacionadas com o mesmo tema, conduziu a que chegasse a uma certa altura em que já não sabíamos que aprendizagens poderíamos promover, sem repetir o que já tinha sido planificado. Queríamos também que se aproximassem o máximo possível do nosso projeto de IA e, portanto, gerir isto tudo não foi de todo uma tarefa fácil.

Outro aspeto bastante desafiante foi articular o nosso trabalho com o do outro elemento do par pedagógico, pois, ao mesmo tempo que tínhamos receio de conversar muito com a colega de

prática para não correremos o risco de repetirmos ideias, tínhamos de perceber o que cada uma estava a pensar, para as atividades terem uma certa lógica e continuidade.

No momento em que estávamos a descrever as atividades, tínhamos de pensar de forma crítica em que momentos precisaríamos da ajuda preciosa da colega de prática, das assistentes operacionais e da educadora cooperante, pois, se realmente fôssemos intervir teríamos de as informar previamente para que soubessem exatamente o que tinham de fazer e para que tudo se processasse da forma mais harmoniosa possível e não houvesse crianças sem um adulto disponível para elas. Nesse sentido, ficámos com a perceção de que temos de pensar/planificar tudo ao pormenor, pois, é necessária muita organização e gestão.

Todos estes desafios exigiram uma constante reflexão e ponderação e colocaram-nos muitas vezes à prova, mas se tivesse sido fácil, não teríamos crescido e aprendido tanto. Não descuidando a ideia de que se estivéssemos realmente no contexto, teríamos de nos deparar com a imprevisibilidade dos acontecimentos, pois, por mais que tenhamos tudo planeado, temos de nos adaptar a cada situação e criança.

De facto, ficámos com muita curiosidade sobre a realização das atividades em prática, pois, não há nada que substitua os sorrisos, os comportamentos e as reações que ficaram por ver e descobrir, de modo a verificarmos se realmente tudo iria decorrer como esperado e idealizado.

Ao longo do planeamento das atividades, mesmo à distância, fomos sempre dialogando e trocando ideias e opiniões com a educadora cooperante, acerca de cada oportunidade de aprendizagem, o que nos ajudou a superar as dificuldades e receios e a verificar se as propostas iam ao encontro do grupo de crianças. Nesse sentido, ajudou-nos a “limar” alguns aspetos e levou-nos a pensar e a refletir sobre como agiríamos perante determinadas situações no contexto, se realmente colocássemos as atividades em prática. Isto é, como estávamos em tempo de pandemia, levou-nos a pensar como adaptaríamos a canção do “Bom dia”, visto que a educadora ao mesmo tempo que referia o nome de todas as crianças presentes na sala, cumprimentava-as tocando com o seu indicador no indicador de cada uma; numa das atividades questionou-nos sobre como procederíamos se uma criança decidisse levantar-se e destabilizar as restantes ou retirar-lhes os materiais, por exemplo.

Este trabalho em parceria levou a que, juntas, encontrássemos soluções para as diferentes situações, o que se revelou bastante benéfico, pois como trabalha diariamente com as crianças, tem uma visão mais alargada dos acontecimentos. Uma das sugestões que a educadora também nos deu foi integrarmos na nossa planificação como iríamos proceder durante os momentos de rotina e como iríamos mobilizar os recursos que tínhamos ao nosso dispor, a nosso favor. Este aspeto foi crucial, pois, não importa somente planificar a atividade em si, visto que o dia todo é da nossa inteira responsabilidade.

De facto, só ganhámos com a ajuda inalcançável da educadora, pois, foi sempre muito compreensiva e prestável, ajudando-nos a abrir os horizontes. Só lhe temos mesmo a agradecer por toda a dedicação e por todo o amor que nos transmitiu e que é preciso ter nesta profissão. Podemos considerar que estabelecemos uma boa relação com a educadora, e que sempre existiu um clima de partilha. Segundo Mesquita-Pires (2007), “as relações que se estabelecem com as

educadoras cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional” (p. 155).

Apesar de todos os contratempos a que nos tivemos de adaptar, foi uma experiência diferente, mas muito enriquecedora, da qual levamos valores e ensinamentos para a vida. Reportamos que cada vez nos fascina mais este contexto, por ser tão gratificante acompanhar as crianças no início da sua vida, observar todos os dias uma nova conquista e saber que de alguma forma podemos contribuir para a sociedade do amanhã. Tal como salienta Formosinho (1998), citada por Mendes (2017), “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida atual da criança e para vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para construção da sociedade do amanhã” (p. 1).

5.2 Contexto de Jardim de Infância

O período de observação e cooperação em Jardim de Infância foi crucial para nos dar as bases de que necessitávamos para o planeamento das atividades e para a implementação das mesmas, bem como para ajustarmos a nossa prática educativa às necessidades e características do grupo. Assim, obtivemos um conhecimento mais aprofundado acerca do grupo; da metodologia de trabalho (PIT) implementada por uma das educadoras cooperantes; das estratégias que utilizavam para gerir e captar a atenção do grupo; das interações estabelecidas entre crianças e entre crianças-adultos; da organização da sala de atividades e das rotinas do grupo.

Gradualmente, fomos conquistando a confiança das crianças, interagindo e criando uma relação de amizade com elas. Deram-nos o privilégio de entrar no seu “mundo” e de participar nas suas brincadeiras, sendo que ao observá-las nestes momentos, ficámos a perceber os seus interesses, necessidades e dificuldades.

O nosso percurso também foi marcado por um período de incerteza, desmotivação e instabilidade, visto que quando íamos dar início à nossa intervenção no contexto, o nosso estágio foi suspenso, sem qualquer garantia que poderíamos voltar, devido à situação problemática (Covid-19) que o mundo enfrentava na altura. Rapidamente tivemos de nos adaptar ao ensino a distância, participando nas videochamadas que as educadoras cooperantes estabeleciam com as crianças, aspeto que acabou por ser positivo, pois foi uma forma de continuarmos a manter o contacto com o grupo, evitando que se esquecessem de nós e que perdêssemos a relação que estávamos a construir com o mesmo. Nesse sentido, Neto (2020) refere que “a escola mudou-se para casa e os professores reinventaram-se rapidamente para estarem com seus alunos através da utilização das novas tecnologias” (p. 22).

Este período de confinamento possibilitou-nos conhecer uma nova metodologia de trabalho e ter contacto com alguns familiares das crianças, ainda que pouco, o que permitiu que nos ficassem a conhecer e nós a eles. Também propusemos um conjunto de atividades, juntamente com o outro elemento do par pedagógico, para as crianças fazerem em casa com a ajuda dos pais; e, mais tarde, através de uma das educadoras cooperantes, solicitámos que enviassem fotografias das suas crianças, ao longo das semanas que estiveram em casa, para que quando estas regressassem ao Jardim de Infância visualizassem vídeos dos seus momentos. Envolvemos assim as famílias, sendo que este envolvimento é essencial na medida em que “como principais responsáveis pela

educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, (...) tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al., 2016, p. 16).

No início da nossa prática, sentimos alguma dificuldade em compreender o método de trabalho das educadoras cooperantes, pois, deparámo-nos com uma metodologia diferente, que exigiu mais de nós e nos fez sair da nossa zona de conforto. Contudo, olhámos para esse “obstáculo” de uma forma positiva, que nos fez crescer mais a nível pessoal e ficar com uma nova visão de trabalho, abrindo-nos assim os horizontes. Segundo Marchão (2012), a prática pedagógica das educadoras era baseada num método de planeamento aberto e flexível, privilegiando a participação das crianças. Esse planeamento inclui o planeamento das crianças que, ao longo do seu dia, fazem as suas próprias escolhas e responsabilizam-se sobre elas.

Na elaboração e planificação das atividades, estabelecemos diversos diálogos com as educadoras cooperantes, partilhando as nossas ideias, como forma de articularmos o nosso trabalho com o delas. De referir que houve sempre flexibilidade nas planificações, isto é, em alguns casos, as educadoras deram-nos sugestões, as quais tivemos em conta por considerarmos que só tínhamos a ganhar com a sua experiência.

Analisando agora as atividades³ que implementámos com as crianças relacionadas com a nossa temática, priorizámos o brincar e a exploração livre, proporcionando momentos muito prazerosos, únicos e ricos ao grupo. Reforçamos que o brincar é uma atividade intrinsecamente motivada, que contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Através da brincadeira, as crianças brincam, imaginam, exploram, interagem com as pessoas e com os objetos, desfrutam de um momento único e têm a possibilidade de criar e recriar um mundo do qual são autoras. Assim, tivemos a preocupação de criar atividades com base nos seus interesses e de lhes transmitir a confiança e a segurança de que necessitavam.

Vários foram os contributos destas atividades para o crescimento das crianças, pois, tivemos sempre a intenção de possibilitar-lhes novas experiências que colaborassem para o aumento da sua confiança e para o desenvolvimento da sua autonomia, imaginação e criatividade. Neste sentido, consideramos que as atividades promovidas foram cativantes, estimulantes e diversificadas. Todas tiveram por base uma intencionalidade pedagógica, sendo que pretendíamos que as crianças tivessem contacto com uma vasta gama de materiais naturais e objetos do dia-a-dia versáteis e atrativos.

Ao longo das diversas atividades, recorremos a jogos e a algumas estratégias para captar a atenção das crianças, nomeadamente, a fantoches e a outros materiais atrativos, o que tornou o processo de aprendizagem mais prazeroso, dinâmico, interativo e significativo.

Num contexto de Pedagogia-em-Participação, envolvemos as crianças no seu processo de aprendizagem, as quais tiveram uma participação ativa. Em todo o processo, a observação foi a nossa principal aliada a partir da qual obtivemos um conhecimento informado e pormenorizado sobre cada criança, privilegiando a escuta ativa. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a Pedagogia-em-Participação tem como objetivos apoiar “o envolvimento da

³ No Anexo I estão fotografias que documentam as diversas oportunidades de aprendizagem, além das referidas à temática deste Relatório.

criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora” (pp. 31-32).

Uma das nossas grandes referências e inspirações para planificarmos e implementarmos as oportunidades de aprendizagem relacionadas com o tema do presente relatório, foi a abordagem de Elinor Goldschmied. Na ótica de Fochi e Focesi (2018), esta proposta “parte de uma imagem de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma” (p. 46). Assim sendo, criámos um ambiente potencializador das ações das crianças, bem planeado e organizado, onde foram autoras das suas próprias descobertas e explorações. Demos também especial relevância às observações, mantendo a distância suficiente para que tivessem a oportunidade e a confiança necessária para fazerem as suas próprias escolhas.

Com a realização das atividades e durante outros momentos da intervenção, proporcionámos o contacto das crianças com conteúdos associados às diferentes áreas referidas nas OCEPE, tentando que a aprendizagem ocorresse de forma holística. Tivemos como objetivo que fossem o mais diversificadas possível e estimulassem o pensamento, o raciocínio, a criatividade e a imaginação das crianças. Assim sendo, trabalhamos a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo. Efetivamente, “ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 11).

A **Área de Formação Pessoal e Social** foi a área transversal a todas as atividades que implementámos, uma vez que esteve sempre presente no dia-a-dia do planeamento do quotidiano educativo-pedagógico. Portanto, criámos oportunidades para que as crianças resolvessem por elas próprias os conflitos, numa perspetiva de saberem lidar com os problemas e conviver com os colegas. Também desenvolveram diversas competências e demonstraram atitudes de respeito pelas ideias e opiniões dos outros, aprendendo a escutar e a serem escutadas; cooperaram umas com as outras em diversos momentos, revelando uma grande capacidade de entreaajuda e compreensão, favorecendo assim o processo de aprendizagem; procederam a votações para chegarem a um consenso; partilharam espaços e materiais, aprendendo a esperar a sua vez; assumiram responsabilidades em prol de um bem comum; desenvolveram a sua autonomia, na medida em que, tomaram as suas próprias decisões e fizeram escolhas; estabeleceram interações e fortaleceram as suas relações com os colegas e com os adultos. Em algumas atividades relacionadas com a nossa temática, também estiveram “a dar vida” a materiais, o que as levou a ficarem consciencializadas da importância de reutilizar.

Nesse sentido, criámos um ambiente educativo em que as crianças tinham uma voz ativa e onde todas foram tratadas por igual, preocupando-nos em dar atenção a cada uma. Silva et al. (2016) referem que “o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (p. 33). De facto, pensamos que lhes incutimos valores e atitudes que vão permanecer ao longo da sua vida e que,

de algum modo, contribuímos para o seu desenvolvimento pessoal e para que criem sentimentos positivos que as façam ser boas cidadãs.

Relativamente à **Área de Expressão e Comunicação**, nas atividades que desenvolvemos com o grupo, demos mais apreço a determinados domínios e subdomínios. No que alude ao *Domínio da Educação Física*, promovemos uma atividade que implicava “Deslocamentos e Equilíbrios” (como saltar a pés juntos e correr) e “Perícia e Manipulação” (como lançar e transportar), na qual as crianças puderam desfrutar de um percurso com seis estações, com níveis de dificuldade diferentes, mobilizando o corpo com precisão e desenvolvendo a sua autonomia, coordenação e concentração. Antes do percurso, também foi realizado um aquecimento que incluiu a canção “Cabeça, ombros, joelhos e pés” e o “Jogo do Semáforo”. Depois do percurso, fizemos um exercício de relaxamento, alongando os membros superiores e inferiores. Com esta atividade, as crianças foram desafiadas e apesar de sentirem algumas dificuldades em determinadas estações, foram muito persistentes, sendo que em alguns casos, conseguiram superar as suas dificuldades e quiseram desafiar-se ainda mais.

Dentro do Domínio da Educação Artística, iremos salientar o *Subdomínio das Artes Visuais*, o *Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro* e o *Subdomínio da Música*.

Referente ao *Subdomínio das Artes Visuais*, na realização das oportunidades de aprendizagem que proporcionámos relacionadas com o tema do nosso relatório, as crianças criaram pincéis com elementos da Natureza e fizeram uma pintura coletiva com os mesmos; construíram animais ou bonecos com elementos da Natureza e embelezaram os brinquedos que construíram recorrendo a tintas, revistas, tecidos, entre outros materiais. Durante um dos dias de intervenção de grupo, proporcionámos às crianças a experiência de cada uma decorar um cartão em formato de ovo utilizando a técnica de colocar cola e depois sal, para de seguida pintarem com aquarelas, sendo que estes ovos deram origem a um móvel coletivo.

Num dos dias da nossa intervenção, também demos continuidade ao trabalho desenvolvido pelas educadoras e incentivámos as crianças a fazerem um desenho que correspondesse à novidade do fim de semana. Por outro lado, diariamente, as crianças faziam um desenho livre no seu PIT, que podia estar relacionado com as áreas a que se tinham proposto naquele dia ou fazer outra ilustração. Na ótica de Freitas (2008), citada por Alcobia (2014), “ao desenhar, a criança expressa o que percebe, sente e conhece; comunica-se com o outro, mas expressa o que o outro comunica a ela” (p. 18). Neste subdomínio, foi estimulada a sua imaginação e criatividade e exercitada a sua capacidade expressiva, pelo que as crianças fizeram experimentações plásticas e contactaram/exploraram diversos materiais.

Quanto ao *Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro*, promovemos o jogo simbólico através da exploração de cartões com imagens, em que fomos colocando questões que estimulassem o pensamento e a imaginação das crianças (“E se o livro falasse, como seria a sua voz?”; “Se a cadeira voasse para outro lugar, para onde iria?”) e recorremos a alguns recursos (boneca e materiais não estruturados) para contar histórias de forma diferente, bem como a fantoches para interagir com as crianças e captar a sua atenção em algumas atividades.

No *Subdomínio da Música*, preparámos um reportório com algumas canções tradicionais para cantar com as crianças e, como tal, durante os momentos de transição das rotinas, cantámos

algumas em momentos de grande grupo, e inclusive trabalhamos uma com as crianças “Cabeça, ombros, joelhos e pés” na atividade que fizeram relacionada com o Domínio da Educação Física. Para além disso, no início do período de observação e cooperação, no dia dos reis, juntamente com o outro elemento do par pedagógico, colaborámos com as educadoras cooperantes e cantámos uma canção alusiva a esse dia e também fizemos uma roda com elas a cantar outras canções. Desta forma, proporcionámos a aprendizagem de novas canções.

Referente ao *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, atribuímos especial apreço aos diálogos que fomos estabelecendo ao longo do dia com as crianças, estimulando a comunicação oral, nomeadamente, durante os momentos de transição das atividades, no decorrer das suas brincadeiras livres e antes e depois da hora da história. Nas palavras de Silva et al. (2016), “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (p. 60). Também, nos momentos de transição, fazíamos uma brincadeira com as crianças em que procedíamos à divisão silábica dos seus nomes, dos nomes dos adultos e dos nomes dos animais, acompanhada por palmas, estratégia que resultava muito bem para captar a sua atenção. Ao longo do tempo, tivemos sempre a preocupação de escutar e valorizar as ideias e opiniões das crianças, o que conduziu a um aumento da sua autoestima e confiança. Segundo Maia (2019), “ouvir as crianças e vê-las em sua totalidade e singularidade, respeitar seu protagonismo, essa é a proposta metodológica para ir ao seu encontro” (s.p.).

Neste domínio, também procedemos à exploração de duas lengalengas e fomentámos o gosto e o interesse pela audição de histórias, recorrendo a recursos variados. No final, colocávamos algumas questões relacionadas com o que tínhamos lido, de modo a percebermos se tinham compreendido a história. Diariamente as educadoras liam um livro, uma vez que fazia parte da rotina do grupo e, por isso, em todos os dias de intervenção, fizemos questão de dar continuidade ao trabalho desenvolvido, contribuindo para o aumento da concentração das crianças e da sua capacidade de saber estar em grande grupo. Na escolha dos livros, tivemos em consideração selecionar os que faziam mais sentido tendo em conta a atividade que tínhamos planeado implementar, escolhendo livros de qualidade e adequados às diferentes idades das crianças.

No âmbito deste domínio, proporcionámos uma atividade em que apresentámos um conjunto de cartões e, para cada um, colocámos questões que estimularam a criatividade e imaginação das crianças e as conduziram para um mundo mágico, pois, tiveram de descobrir e pensar sobre aspetos relacionados com as imagens. Posteriormente, fizemos um jogo “Adivinha no que estou a pensar”, em que com os mesmos cartões e com uma breve descrição da imagem, tiveram de adivinhar a que objeto correspondia, utilizando a linguagem oral.

Durante os momentos de brincadeira livre, estimulámos a que algumas crianças reconhecessem e identificassem letras e palavras na área do escritório, contactando assim com o código escrito. Devido ao PIT, algumas crianças já conseguiam escrever determinadas palavras, mais propriamente, o seu nome e o nome das áreas da sala, umas com ajuda de cartões para copiarem as palavras e outras sem qualquer apoio.

No que diz respeito ao *Domínio da Matemática*, notámos que estava muito presente nas rotinas no dia-a-dia da sala de atividades, a saber: no momento da marcação das presenças, procediam à contagem das crianças que vieram e não vieram naquele dia; colocavam num cartaz as tampas que correspondiam ao número daquele dia e faziam a contagem; colocavam no calendário um círculo à volta do dia e contactavam com noções temporais (marcação do dia da semana: ontem, hoje e amanhã).

Também em algumas áreas, era estimulado o contacto com a matemática, nomeadamente, na área dos trabalhos em que faziam fichas; na área do computador, por vezes, realizavam jogos interativos remetendo para as figuras geométricas e, na área dos jogos, também tinham diversas possibilidades para trabalhar a matemática, isto é, observávamos as crianças a agruparem os animais por cores e por tamanhos e procediam à contagem dos mesmos, entre outras opções. A matemática também estava presente nas suas vivências, pois, só podia estar um certo número de crianças em cada área e, quando o ajudante do dia escolhia dois amigos para porem a mesa com ele, tinham de contar o número de pratos, talheres, copos e guardanapos que correspondessem ao número de amigos que tinham vindo naquele dia.

Durante as semanas de intervenção, nos momentos de transição das atividades, fizemos alguns jogos ligados a este domínio. Por exemplo, num deles, dizíamos o número um e as crianças tinham de bater palmas, dois tinham de fazer outra ação e assim sucessivamente.

Através da oportunidade de aprendizagem que desenvolvemos “Construção e interpretação de diagramas de Venn e decalque de folhas”, as crianças identificaram quantidades (tiveram de identificar o número de folhas da Natureza presente em cada conjunto dos diagramas de Venn), procederam à contagem de elementos e organizaram e interpretaram a informação por meio de diagramas de Venn. Desta forma, permitimos que as crianças construíssem noções matemáticas, nomeadamente, desenvolvessem o sentido de número através da contagem de objetos, despertando o interesse e o gosto pela matemática e ficando elucidadas da sua importância. Além do mais, desenvolveram o seu pensamento e raciocínio matemático.

No que concerne à **Área do Conhecimento do Mundo**, propusemos oportunidades de aprendizagem muito enriquecedoras para as crianças, que as levaram a descobrir o mundo que as rodeia. Na primeira atividade, possibilitámos às crianças a experiência de colocarem gotas de corante em copos com água e flores em cada um. O suposto foi as crianças irem verificando ao longo do tempo as pétalas a mudarem de cor para a cor do corante utilizado. Na segunda, as crianças pintaram com canetas as pontas de cada um dos lados de um papel de cozinha utilizando as cores do arco-íris e depois colocaram as extremidades do papel dentro de recipientes diferentes com água, ficando a observar as cores a unirem-se umas às outras, formando um arco-íris. Na terceira atividade, realizámos a germinação dos feijões com as crianças, em que utilizaram quatro copos: no primeiro colocaram algodão e feijões, os quais podiam ser regados e estar ao sol; no segundo colocaram terra e feijões, podendo ser regados e estar ao sol; no terceiro colocaram algodão e feijões, os quais podiam estar ao sol, mas não podiam ser regados e no quarto copo, colocaram também algodão e feijões, que podiam ser regados, mas não podiam estar ao sol. Ao longo das semanas da nossa intervenção, fomos incentivando as crianças a fazerem o registo através de desenhos, demonstrando como se encontravam os feijões.

Relacionado com esta área, proporcionámos um “Jogo de descoberta”, no qual as crianças tiveram de associar as partes das árvores à imagem da árvore de onde provêm, colocando-as no espaço respetivo, na caixa de ovos. Depois, os grupos puderam levantar a imagem da árvore e descobrir se as suas conceções estavam certas. Através desta oportunidade de aprendizagem, sensibilizámos as crianças a valorizar a diversidade na Natureza, neste caso, das árvores levando-as a compreender que são todas diferentes umas das outras e, por isso, as folhas, os frutos e as formas também são diferentes, ficando consciencializadas de que devemos respeitar o ambiente e preservar a Natureza. Durante esta atividade, as crianças questionaram-se, colocaram hipóteses, foram em busca de respostas para as suas várias experimentações e analisaram a informação, partilhando as suas ideias em pequenos grupos.

Na sala de atividades, as crianças tinham também a “área das ciências” (*Anexo F*), tal como já referimos, a qual permitia que tivessem contacto com seres vivos (caracóis e bichos-da-seda) apresentando um papel importante no cuidado e na alimentação dos mesmos. Por sua vez, também exploravam a atração e repulsão do íman com vários objetos, permanecendo muito tempo nessa exploração.

Na implementação das atividades, ao início, ficávamos sempre muito receosas pois não sabíamos como as crianças iriam reagir e participar ao longo das mesmas. Contudo, assim que as iniciávamos, ganhávamos confiança e entregávamo-nos inteiramente a elas, pois só queríamos que desfrutassem das oportunidades de aprendizagem. Foi sempre um grande desafio controlar o grupo, mas com as estratégias e os recursos adequados conseguimos superar.

Durante todo o nosso percurso neste contexto educativo, planificámos, analisámos e refletimos. No final do dia das nossas intervenções, demonstrámos sempre preocupação em tentar perceber os aspetos mais e menos positivos da nossa ação educativa, numa perspetiva de melhorarmos as nossas práticas numa próxima intervenção. Assim sendo, fomos refletindo com as educadoras cooperantes e com o outro elemento do par pedagógico, que nos ajudaram a limar alguns aspetos e deram-nos conselhos fundamentais que contribuíram para enriquecer as nossas atividades. Existiu sempre muita frontalidade por parte das educadoras, fator que nos ajudou a crescer e, consequentemente, evoluir. Graças à avaliação diária que fazíamos com as crianças, também conseguíamos perceber se a nossa atividade tinha sido prazerosa para elas, o que nos levou a refletir se estávamos realmente a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Com efeito, segundo Alarcão (2001), citada por Pereira (2014),

a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos. (p. 34)

Em todo o período de estágio, demonstrámo-nos sempre recetivas para aprender com as educadoras e com as crianças e disponíveis para colaborar em tudo o que fosse necessário. Vários foram os momentos em que existiu essa colaboração, não só nas sessões online, em que nos

mascarámos com as educadoras num dos dias de Carnaval e propusemos um conjunto de atividades para as crianças desenvolverem com ajuda dos familiares, ideias que foram partilhadas e discutidas com as educadoras, mas também na primeira semana, após termos voltado para o Jardim de Infância, pois, organizámos uma festa para as crianças, por termos chegado a acordo de que tinham passado muito tempo em casa e precisavam de voltar a conviver com os amigos e brincar muito, principalmente, ao ar livre.

Destacando as ideias de Neto (2020), garantidamente quando falamos de crianças pequenas, o ensino presencial não é substituível, pois, precisam de afetos, proximidade, toque, interagir com os amigos e estabelecer um contacto emocional e físico com os adultos. Quando regressaram ao Jardim de Infância, depois de terem estado confinadas, observou-se as crianças a apropriarem-se dos espaços exteriores revelando prazer e alegria, dando resposta aos desafios vindouros das aprendizagens planeadas em equipa.

Assim sendo, trabalhámos muito em equipa, em que tanto nós, juntamente com o outro elemento do par pedagógico como as educadoras, dividimos tarefas para proporcionar uma semana inesquecível às crianças, com muita diversão à mistura. Decorámos o espaço com balões, com bandeirolas decoradas pelas crianças e outras feitas por nós e colocámos músicas que escolhemos tendo em conta os seus gostos. Para além disso, tiveram a oportunidade de fazer postais para oferecerem aos amigos do 1.º Ciclo e fazer espetadas de fruta. Fizemos-lhes mini pinhatas, que continham rebuçados lá dentro, as quais foram um sucesso pelo entusiasmo demonstrado; visionaram três vídeos que fizemos para elas, entre outros momentos que lhes proporcionámos. Foi uma semana muito feliz, não só para as crianças, mas também para nós, pois, chegámos a casa de coração cheio e com o sentimento de missão cumprida. De facto, os membros de uma equipa “descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objectivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 131).

No que diz respeito ao grupo de crianças, foi um prazer termos a oportunidade de ter entrado nas suas vidas e termos contribuído de alguma forma para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Levamos estas crianças sempre no nosso coração, seres tão bonitos e especiais, que nos vão marcar para sempre, pois marcaram o início do nosso percurso profissional.

Durante o nosso percurso em Jardim de Infância, tivemos um grande crescimento pessoal e profissional, levando aprendizagens para a vida, o que contribuiu para ganharmos experiência e constituiu uma grande aposta na nossa formação. Com esta oportunidade e com todos os desafios e obstáculos que foram surgindo, adquirimos mais responsabilidade, confiança, perseverança, olhar crítico e atitude. Fomos analisando e refletindo acerca das estratégias utilizadas pelas educadoras e das suas práticas educativas, o que nos permitiu adquirir novos conhecimentos e ficar com mais bases para o futuro. Dedicámo-nos de “corpo e alma” e colocámos amor e afetos em tudo o que fizemos, ficando com mais certezas de que não fomos nós que escolhemos a profissão, foi a profissão que nos escolheu a nós. Como afirmado por Coelho (s.d.), citada por Mendes (2016), ser educador/a “é muito mais que uma profissão, é amor incondicional ao próximo, a fim de que ele seja, faça e tenha um amanhã” (p. 33).

Considerações Finais

Durante o nosso percurso em Creche e Jardim de Infância vivenciámos momentos de angústia, de desafio, de instabilidade, de motivação, de superação, de receios e contratempos, retirando múltiplas aprendizagens de todas as experiências. Ao longo do projeto, fomos adotando uma atitude responsiva e consciente, a qual foi essencial para o desenvolvimento da nossa ação educativa-pedagógica. Além disso, as observações e as reflexões realizadas foram imprescindíveis na nossa investigação.

Em ambos os contextos educativos, vivemos tempos bastante atípicos, devido à pandemia “Covid-19”, pelo que surgiram algumas limitações. Uma delas foi o facto de não termos tido a possibilidade de implementar as oportunidades de aprendizagem em contexto de Creche e, como tal, faltou-nos o contacto com as crianças. Outra limitação deveu-se a não termos realizado questionários aos encarregados de educação e entrevistas às crianças, aspeto que não nos permitiu alcançar todos os resultados idealizados, com os quais o nosso estudo só teria a ganhar. A última limitação foi o facto de o tempo de estágio no Jardim de Infância ter sido reduzido, o que implicou que tivéssemos oferecido menos oportunidades de aprendizagem do que aquelas que desejávamos e, como tal, algumas ambições foram postas de lado. No entanto, temos a plena consciência que demos o nosso melhor, pelo que tentámos rentabilizar o tempo ao máximo para oferecer as melhores experiências às crianças.

Ao longo do nosso percurso académico, foram vários os conhecimentos adquiridos, os quais contribuíram para a nossa formação profissional e pessoal. Estes foram mobilizados, principalmente, para o contexto de Jardim de Infância, possibilitando-nos oferecer uma resposta de maior qualidade e estar mais preparados para as situações que pudessem surgir. Durante o tempo em que estivemos neste contexto, também nos apercebemos de algumas exigências deste trabalho, pelo que fomos construindo conhecimentos. Contudo, estamos conscientes que ainda temos muito que aprender e, como tal, continuaremos a apostar na nossa formação, pois, a formação contínua é fundamental para estarmos em constante atualização profissional e aprendizagem, tal como afirma Loro (2010).

Com este projeto, tínhamos como intencionalidade possibilitar oportunidades de aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e proporcionar momentos de brincadeira muito prazerosos, que contribuíssem para o desenvolvimento harmonioso das crianças e lhes possibilitassem aprendizagens significativas.

É de extrema importância que os/as educadores/as criem oportunidades para que as crianças brinquem e que não estejam constantemente a intervir e a protegê-las de todas as adversidades, pois, se o fizerem estão a condicionar o seu brincar. De facto, as crianças estão a ser limitadas devido aos receios e pensamentos dos adultos e, portanto, deixam muitas vezes de investir nas suas explorações. É urgente darmos autonomia e liberdade às crianças para que possam brincar e descobrir o mundo por elas próprias, pois, sujar, correr riscos, explorar e cair, faz parte de ser criança e do seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as crianças precisam de explorar, experimentar e de conhecer o mundo através de momentos de brincadeira livre. Não esquecendo que os/as educadores/as devem tirar partido

dessas brincadeiras, de forma a lhes possibilitarem novas aprendizagens e potenciarem o desenvolvimento de mais capacidades e competências. As crianças precisam que lhes deem liberdade e espaço para criar e que acreditem nas suas capacidades, pois, podem fazer muito mais do que aquilo que imaginamos, se lhes dermos liberdade para tal.

Devemos assim apostar em situações de brincar heurístico, pois, é uma proposta que apela à descoberta das crianças e que tem em conta os seus interesses e as suas ações naturais. Estamos perante uma brincadeira livre e espontânea em que as crianças, movidas pela sua curiosidade, descobrem, exploram e experimentam todas as funcionalidades dos materiais. Acerca da brincadeira heurística, os autores Brock et al. (2011), referem que o “foco da criança está na descoberta, em descobrir os objetos por meio da manipulação deles, os encher os esvaziar colocar coisas dentro para depois tirar. Há uma aprendizagem “natural” acontecendo, muita experimentação e nenhuma resposta “errada” para ser medida” (p. 132).

Reportamos que o que torna estas propostas tão prazerosas e significativas, é o facto de os materiais oferecerem múltiplas possibilidades de exploração às crianças, de não existir uma maneira correta ou incorreta de os explorarem e de tudo decorrer naturalmente, onde estamos sempre perante um ambiente inesperado e mágico. Salientamos também duas vantagens do brincar heurístico. Uma delas é a reutilização dos materiais do dia-a-dia, permitindo-nos valorizar materiais que à partida não teriam mais nenhuma utilidade, ao mesmo tempo que nos possibilita salvar o planeta. Outra vantagem, é o facto de facilmente conseguirmos encontrar este tipo de material nas nossas casas e na Natureza e, como tal, economizarmos dinheiro, visto que não é necessária a compra da maior parte dos materiais.

Em contexto de Creche, era nossa intenção estimular os sentidos das crianças através de momentos de exploração livre, num contexto rico e estimulante, pois, nestas idades, sentem uma vontade intrínseca de explorar tudo o que as rodeia, especialmente, as propriedades dos objetos. Assim, pretendíamos possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da motricidade fina e estimular a sua imaginação. Por sua vez, em contexto de Jardim de Infância, potenciámos atividades livres de verdadeira brincadeira e exploração de materiais não estruturados e oferecemos oportunidades para construírem brinquedos e animais/bonecos, onde se privilegiou a sua participação ativa. Nesse sentido, assumimos a nossa ação educativa-pedagógica no sentido de oferecer diferentes experiências às crianças, atribuindo-lhes um papel central.

Relativamente à organização das sessões de brincar heurístico, este tipo de propostas requer muito trabalho, pois, exige uma grande logística e uma organização e planificação cuidada e rigorosa do espaço, dos materiais e do tempo, sendo que toda a gestão do ambiente é feita pelo adulto, apesar de não intervir no decorrer da brincadeira. Contudo, também acaba por ser uma proposta muito gratificante e desafiante, pelo que todo o esforço vale realmente a pena.

Neste contexto, foi nossa intenção pedagógica criar um ambiente agradável e calmo, facilitador das explorações livres das crianças, como forma de lhes oferecermos conforto e segurança. Quanto aos materiais, foram pensados e organizados de uma forma atrativa e intencional, para despertar o interesse e a curiosidade das crianças, tendo o cuidado de escolher materiais o mais diversificados possível para alargar as suas possibilidades de escolha. Nesse sentido, tiveram ao seu dispor uma vasta gama de materiais versáteis que lhes ofereceram diversas possibilidades e aprendizagens. A

maioria dos objetos ficou na instituição, de forma a permitirmos que as crianças continuassem as suas explorações e criações, no tempo de brincadeira livre, e também para que tivessem mais hipóteses de desenvolver brincadeiras diferentes, continuando a adquirir competências imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Nas propostas, assumimos uma postura de observador atento e participante, o que nos permitiu observar as reações das crianças, a forma como exploravam e brincavam com os materiais e como agiam perante determinadas situações, nunca interferindo nas suas escolhas e ações. Fomos fazendo a gestão das situações, pelo que só intervimos quando era necessário, deixando primeiro as crianças resolverem os problemas por si próprias. As observações realizadas levaram a uma posterior reflexão que nos possibilitou analisar o que resultou e o que podia ter corrido melhor e pensar/refletir sobre as nossas escolhas. Gralik et al. (2014) referem que ser educadora é ser surpreendida

constantemente pelas ações das crianças, é aprender a olhar e a perceber a possibilidade de encantamento que reside nas coisas, aparentemente, mais simples (...). É, se posicionar em um lugar de aprendizado constante, pensando e repensando as práticas pedagógicas, refletindo sobre o que já se sabe e sobre aquilo que ainda se pode aprender acerca da infância. (p. 128)

Antes de iniciarmos as intervenções, tínhamos sempre algum receio, pois, não sabíamos como a atividade iria decorrer, o que poderia acontecer e quais seriam as reações das crianças. Aquando da implementação das atividades, rapidamente desapareciam esses receios e medos, pois, fomos ganhando cada vez mais confiança em nós e também porque tínhamos de lhes transmitir a confiança e a segurança de que precisavam para fazerem as suas explorações. Nesse sentido, ao sentirem que têm um adulto em quem podem confiar e que acredita nas suas capacidades e ideias, conduz ao desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança e é estabelecida uma relação de segurança beneficiadora das suas aprendizagens.

As crianças participaram de forma ativa e entregaram-se inteiramente às oportunidades de aprendizagem promovidas, as quais estimularam a sua imaginação, a criatividade e a interação entre elas e com os materiais, potenciaram o desenvolvimento da motricidade fina, da autonomia e da atenção e concentração, a tomada de decisão e a resolução de problemas, bem como a aquisição de valores em termos da sua formação pessoal e social, como é o caso da partilha, do respeito pelo outro, da responsabilidade e da cooperação. No fundo, as crianças tiveram a oportunidade de aperfeiçoar algumas competências e desenvolver outras. Estamos conscientes que lhes transmitimos valores essenciais para a sua vida, fornecendo-lhes alguns dos recursos necessários para conseguirem resolver os obstáculos vindouros.

Nas intervenções, privilegiámos a aprendizagem ativa, por acreditarmos que é esse o caminho para o sucesso. As crianças tinham liberdade suficiente para fazer as suas escolhas e, como tal, decidiam como queriam explorar os materiais e o que queriam fazer no momento da brincadeira. Nesse sentido, verificámos que observaram, manipularam e atribuíram diferentes utilidades aos

materiais, selecionaram-nos conforme o seu interesse, entre outras ações. Além disso, foi surpreendente a atenção e concentração que demonstraram durante as explorações livres.

As propostas de brincar heurístico foram todas pensadas ao máximo pormenor e, como tal, recorremos a elementos-surpresa, a uma organização do espaço diferente e realizámos as atividades em lugares distintos (dentro e fora da sala), tudo para cativar a atenção das crianças e para que a sua aprendizagem se tornasse mais prazerosa. Efetivamente, tentámos disponibilizar materiais e proporcionar atividades que marcassem pela diferença.

Analizando e avaliando as oportunidades de aprendizagem, consideramos que foram bastante pertinentes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tivemos o cuidado de oferecer propostas que fossem cada vez mais estimulantes e superassem as suas expectativas, aspeto que pensamos que foi bem conseguido. As crianças demonstraram-se bastante recetivas às atividades, tendo reações muito positivas e ideias muito criativas, que contribuíram para que obtivéssemos resultados muito interessantes. Tudo isto nos levou a crer que gostaram de participar, pois, a sua alegria foi realmente contagiante e retiraram aprendizagens significativas. Assim sendo, pensamos que atingimos os objetivos propostos.

Durante a nossa prática, recorremos constantemente à reflexão e ao diálogo e, como tal, em cada intervenção, fomos melhorando e adotando uma atitude reflexiva e crítica acerca das nossas vivências e observações, tentando encontrar as melhores soluções para melhorarmos as nossas práticas e respondermos de forma adequada às crianças. Além disso, durante todo o projeto, também mantivemos uma postura reflexiva, de forma a complementarmos as nossas observações, análises e registos.

Realçamos uma experiência única que vivenciámos, que foi a nossa participação nas videochamadas que as educadoras do Jardim de Infância estabeleceram com as crianças, em pleno período de pandemia. Ficámos a conhecer e adaptámo-nos a uma outra dinâmica de trabalho, que nos enriqueceu bastante em termos profissionais e nos fez compreender que temos de nos adaptar e reinventar e, daí, a importância de continuarmos a construir conhecimento.

Falando agora sobre as inseguranças e dificuldades sentidas, no início, levámos algum tempo a perceber a metodologia de trabalho (PIT) utilizada por uma das educadoras do Jardim de Infância, o que tornou todo o processo mais complicado, pois, tínhamos de encontrar uma forma de articular as nossas atividades com este método de trabalho. O percurso exigiu muito de nós, pois, tínhamos de estar em permanente investigação e perceber como poderíamos dar o nosso cunho pessoal ao tema escolhido. Foi todo um processo em que tivemos de aprender a confiar em nós e acreditar que estávamos a delinear propostas que iam fazer a diferença na vida das crianças. Assim, pretendíamos demonstrar através das oportunidades de brincadeira heurística, que é possível as crianças terem liberdade de escolha, seguirem as suas ideias e motivações e tomarem as suas próprias decisões.

Foi, sem dúvida, um caminho de constante superação, em que todas as experiências e aprendizagens adquiridas e todas as dificuldades sentidas, tornaram-nos mais resilientes, abriram-nos os horizontes e contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Queríamos reforçar o quão importante foi contarmos com a colaboração das educadoras dos dois contextos educativos, as quais contribuíram para o enriquecimento das nossas práticas, pois,

deram-nos conselhos e críticas construtivas, com vista a progredirmos e fomos aprendendo com a sua experiência. Sem dúvida, que é sempre uma mais-valia podermos aprender com quem está há mais tempo no terreno. Além disso, compreendemos que ao trabalharmos em equipa, proporcionamos momentos mais prazerosos e significativos às crianças. Efetivamente, foram diversas as competências e capacidades desenvolvidas e vários os conhecimentos adquiridos.

Concluímos que as entrevistas realizadas às educadoras permitiram-nos compreender as suas conceções acerca do brincar heurístico. Além disso, verificámos que todas valorizam bastante o brincar e os materiais não estruturados e criam oportunidades para que a brincadeira aconteça. De realçar que as educadoras do Jardim de Infância, apesar de dizerem desconhecer o tema (brincar heurístico), tiveram a preocupação de procurarem instruir-se melhor sobre o assunto aquando da implementação das nossas atividades.

Estamos plenamente conscientes que ainda há muito caminho a percorrer no que toca a mudar as mentalidades/conceções para este tipo de abordagem. Sabemos que não vai ser fácil, mas iremos caminhar para isso. Acreditamos que, quando existirem mais estudos acerca desta temática e se houver, por parte dos/as educadores/as, vontade de querer melhorar a qualidade da sua ação educativo-pedagógica, o brincar heurístico irá ganhar o merecido lugar nos contextos de educação de infância e irão compreender as suas potencialidades. Como afirmado por Neto (2020), “o caminho não é fácil, mas é possível. Sair da nossa zona de conforto pedagógico é o primeiro passo. Depois, é trabalhar de forma cooperativa com todos os intervenientes no processo educacional mais próximo ou distante” (p. 147).

Este projeto foi, sem dúvida, uma mais-valia, pois permitiu-nos aprofundar o nosso conhecimento acerca de um tema que, praticamente, desconhecíamos, investindo na nossa formação. Nesse sentido, fomos construindo a nossa própria identidade profissional, tendo por base todas as reflexões e conselhos que nos foram dirigidos. De facto, obtivemos as ferramentas necessárias para prosperar no futuro enquanto profissionais de educação de infância.

Comprovámos com a nossa investigação, a importância da exploração de materiais versáteis e do brincar heurístico para a educação de infância, pois, este brincar é uma fonte inesgotável de riqueza, que nos leva a viajar e a descobrir o prazer de criar e inventar. Como tal, os/as educadores/as assumem um papel fundamental no que toca a proporcionar momentos de brincadeira heurística em ambos os contextos, devendo reconhecer a sua importância e valor.

Fomos percebendo que este tema estava relacionado com a nossa maneira de ser e de ver a infância, com aquilo que acreditamos que as crianças merecem, com a mudança que acreditamos que pode existir nos contextos e, sobretudo, por acreditarmos que a melhor forma de as crianças aprenderem e crescerem, é através destes momentos de brincadeira e de exploração livre, onde não existem limites para os seus sonhos. No fundo, as crianças precisam de uma infância feliz e que os adultos as deixem ser isso mesmo, “crianças”.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Consultado a 10 de julho de 2021 em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Alcobia, M. C. P. D. (2014). *Relação imagem e texto: Um estudo no 1º ciclo do ensino básico* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6685>
- Almeida, S. (2015). *A aprendizagem ativa: Descobrindo novas culturas no jardim de infância e explorando os sentidos em creche* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/43644>
- Almeida, S. L., & Freire, T. (2000). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- Araújo, S. B. (2018a). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018b). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 139-160). Porto Editora.
- Arezes, M., & Colaço, M. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *INTERACÇÕES*, 10(30), 110-137. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (2019). *A convenção sobre os direitos das crianças*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Assis, M., & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *INTERACÇÕES*, 30, 138-158. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5345>
- Azevedo, J. A. (s.d.). *O cesto dos tesouros e o brincar heurístico: Uma proposta de prática educativa para bebês de 08 a 14*. <https://idoc.pub/documents/idocpub-1d4717qyr242>
- Bairos, A. F. O. (2015). *Organização das rotinas em contexto de creche e jardim-de-infância* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8539>
- Bento, A. (2011). *Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar* [Relatório Final, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2146>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bitencourt, A. F., Dias, F. S., Stein, J. M., Focesi, L. V., Fochi, P., & Menta, S. (2018). Jogo heurístico. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (pp. 85-106). Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.

- Bitencourt, A. F., Ribeiro, F. M., Marques, I. V., Ceron, L., Fochi, P., Pauli, V. B., & Heck, V. Z. (2018). Cesto dos tesouros. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (pp. 59-84). Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bordin, R., Souza, C. A., & Kunz, E. (2014). O brincar heurístico: Pensando a educação física para bebês. *ANAIS DO VII CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 1-12. <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5887/3137>
- Brites, L. (2020). *Brincar é fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância* (eBook). Gente.
- Brito, A. M. C. P. (2015). *A importância da criatividade no desenvolvimento da autoestima da criança* [Relatório Final, Escola de Educação e Desenvolvimento Humano de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21570>
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2011). *Brincar - aprendizagem para a vida*. Penso.
- Calheiros, M., & Piscalho, I. (2013). Que fazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *INTERACÇÕES*, 9(27), 257-282. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411>
- Cardona, M. J. (2005). *Infância e educação - investigação e práticas*. GEDEI (com o apoio da Porto Editora).
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche, crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Chauque, D., Pinheiro, A., Silva, B., Craveiro, C., Banze, D., & Medeiros, P. (2021). O brincar na infância: Uma reflexão teórica baseada no projecto tchovar nos bairros de Maputo. In A. Pinheiro, B. Silva, C. Craveiro, D. Gonçalves, D. Banze, D. Chaúque, I. Cortesão, I. Neves, I. Neves, M. Tito, P. Medeiros, & P. Pequito (Eds.), *ATAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL ÁFRICA PELA INFÂNCIA* (pp. 49-52). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. https://www.researchgate.net/publication/355374336_Atas_do_Congresso_Internacional_Africa_pela_Infancia
- Coelho, P. A. P. S. (2019). *O papel do educador de infância na promoção da autonomia nos contextos de creche e de jardim de infância* [Relatório do Projeto de Investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30518>
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação sobre a educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (Recomendação 3/2011, Relatora Teresa Vasconcelos).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>

- Cruz, J. A. (2018). *A exploração de materiais versáteis na creche e jardim de infância* [Relatório do Projeto de Investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20159>
- Cruz, M. N. (2015). O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (eBook). Summus.
- Dantas, G. P. (2017). *O brincar no desenvolvimento infantil* (eBook). Senac.
- Felipe, A., & Serafim, A. (2016). Diretrizes para a criação de bebetecas nas bibliotecas escolares: A promoção da leitura para crianças de 6 meses a 3 anos. *III CONEDU: Congresso Nacional de EDUCAÇÃO*. Realize. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20698>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida* (1.ª ed.). Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de educação de infância*, 90, 12-13.
- Ferreira, M. M. M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos” - relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Fochi, P., & Focesi, L. V. (2018). As contribuições de Elinor Goldschmied para a construção da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil – OBECI* (pp. 41-57). Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- Folque M. S., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2018). A educação em creche: Os desafios das pedagogias com nome. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 7-27). Porto Editora.
- Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 63-92). Artmed.
- Furley, A. K. L., & Pinel, H. (2020). *Por uma fenomenologia do brincar* (eBook, 1.ª ed.). Appris.
- Gaspar, M. F. R. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo. *Cadernos de educação de infância*, 90, 8-10.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação de infância*, 90, 45-46.
- Gonçalves, N. P. (2014). Aprender com as crianças a reformular e transformar a prática na creche. *Cadernos de educação de infância*, 101, 30-31.
- Gralik, C., Rocha, E. A., Steinbach, F., & Buss-Simão, M. (2014). Prepara tudo que nós vamos brincar!: Organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Zero-a-seis*, 1(29), 112-130. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p112>

- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância*. Legis Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte*, 1-20. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Kolling, E. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: Vivências, lembranças e contribuições teóricas. *Paidéia*, 135-158. <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1304/0>
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (pp. 109-138). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93-112). Porto Editora.
- Lira, N. A. B., & Rubio, J. A. S. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Saberes da Educação*, 5(1), 1-22. http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf
- Loro, A. P. (2010). *Formação de professores e representações sobre o brincar*. Ícone Editora.
- Magalhães, M. I. M. T. (2017). *O brinquedo no desenvolvimento da criança* [Relatório Final, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24860>
- Maia, M. (2019). Isso é que eu não sei responder: O currículo nas palavras das crianças. In S. Kramer, A. Pena, M. L. P. B. Toledo, & S. N. F. Barbosa (Orgs.), *Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil* (eBook, 1.^a ed.). Papirus.
- Majem, T. (2010). A cesta dos tesouros. In T. Majem & P. Òdena (Eds.), *Descobrir brincando* (pp. 1-35). Autores Associados.
- Majem, T., & Òdena, P. (2010). *Descobrir brincando*. Autores Associados.
- Marchão, A. (2010). *(RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/3788>
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Colibri.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144. <https://doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Marques, I. A. (2019). *A brincar também se educa*. Manuscrito.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Meirelles, D. S. (2016). *Brincar heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3*

- anos de idade [Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização, Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152904>
- Mendes, R. (2016). *Aprender para ser* [Relatório Final, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Coimbra. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14805>
- Mendes, S. (2017). *Abordagem à leitura e à escrita: Práticas pedagógicas do/a educador/a* [Relatório final de Investigação I, Escola Superior de Educação de Fafe]. Repositório Comum do Instituto de Estudos Superiores de Fafe. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/27805>
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância – teorias e práticas*. Profedições.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 66-83. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3962>
- Navarro, M. S., & Prodócimo, E. (2012). Brincar e mediação na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 633-648. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nunes, M. F. R. (2019). Uma leitura ética da política de educação infantil sobre os direitos das crianças. In S. Kramer, A. Pena, M. L. P. B. Toledo, & S. N. F. Barbosa (Orgs.), *Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil* (eBook, 1.^a ed.). Papirus.
- Òdena, P. (2010). A brincadeira heurística com objetos. In T. Majem & P. Òdena (Eds.), *Descobrir brincando* (pp. 37-67). Autores Associados.
- Oliveira, A. G., & Pinazza, M. A. (2019). Pedagogias sustentadoras das brincadeiras dos bebês em contexto de creche. *Humanidades e Inovação*, 6(15), 287-302. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1859>
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I - da sala à escola*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A visão panorâmica da investigação-acção* (pp. 7-14). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da associação criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira, I. M., & Padilla, A. M. (2015). A constituição cultural da criança e a brincadeira: Contribuições e responsabilidades da educação infantil. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu

- (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (eBook). Summus.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Pena, A., Silva, A. I., Lontra, P., & Trugilho, R. (2019). Aprender a ser: O encontro do eu pesquisador e do eu professor na pesquisa com histórias de vida. In S. Kramer, A. Pena, M. L. P. B. Toledo, & S. N. F. Barbosa (Orgs.), *Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil* (eBook, 1.^a ed.). Papirus.
- Pereira, J. F. G. (2014). *Re (agir) para desenvolver valores no pré-escolar: Responsabilidade e partilha* [Relatório Final, Escola de Educação e Desenvolvimento Humano de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8817?locale=en>
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão: A natureza, o imaginário e o brincar* (eBook). Peirópolis.
- Portugal, G. (2000a). *Educação de bebés em creche. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2000b). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?. *Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/295>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto. *SABER & EDUCAR*, 21, 66-75. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/207/223>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - como formar leitores ativos e envolvidos*. Porto Editora.
- Rosa, D. S. M. (2018). *O lugar dos materiais não-estruturados em creche e jardim de infância* [Relatório do Projeto de Investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20042>
- Rossetini, A. (2015). *Brinquedos e brincadeiras inclusivos*. Instituto Mara Gabrilli.
- Santos, A. B., Leal, E. C., Machado, J. P., & Colvero, R. B. (2019). *Fontes, métodos e abordagens nas ciências humanas: Paradigmas e perspectivas contemporâneas*. <http://quaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6394>
- Savio, D. (2017). A dimensão lúdica na creche. In L. M. Schlindwein, I. Laterman, & L. Peters (Eds.), *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola* (pp. 15-38). Copiart.

- Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. S., & Abreu, F. S. D. (2015). Imaginação no faz de conta: O corpo que brinca. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (eBook). Summus.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Teixeira, L. G. (2015). *À descoberta da educação de infância* [Relatório Final, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11439/1/LUCIA_TEIXEIRA.pdf
- Toledo, M. L. P. B. (2019). Pátios de escolas de educação infantil: A dimensão ética das políticas. In S. Kramer, A. Pena, M. L. P. B. Toledo, & S. N. F. Barbosa (Orgs.), *Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil* (eBook, 1.^a ed.). Papirus.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande – a prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Referências Legislativas

- Despacho n.º 8047/2021. Aprova as alterações ao Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre. <https://files.dre.pt/2s/2021/08/157000000/0026900277.pdf>
- Lei-Quadro n.º 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série – A – N.º 34 – de 10 de fevereiro de 1997.
- Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República, I Série – N.º 167 – de 31 de agosto de 2011.

ANEXOS

Anexo A: Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Creche

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO⁴

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código-Postal: _____ Telefone: _____

Email: _____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento: _____

Anos de funcionamento: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento?

a) Público:

- ☐ Ministério da Educação
☐ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
☐ Outros: _____

b) Privado:

- ☐ IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)
☐ Particular e Cooperativo
☐ Outros: _____

2. Localização geográfica da Instituição:

- ☐ Área Urbana
☐ Área Rural
☐ Área Suburbana

3. Em que tipo de instalações funciona:

- | | |
|--|--|
| ☐ Construção de raiz | ☐ Edifício adaptado |
| ☐ Edifício integrado em escola do 1º. Ciclo | ☐ E.B.I (Escola Básica Integrada) |
| ☐ Outros: _____ | |

⁴ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 80-84). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4. Estado de Conservação:

☐

Bom

☐

Razoável

☐

Mau

5. O edifício consta de:

Bloco Único:

Sim

☐

Não

☐

Blocos Independentes:

Sim

☐

Não

☐

Número de blocos: _____

Número de pisos: _____

6. Acesso e faixas de circulação:

☐

Rampas

☐

Escadarias

☐

Elevador

7. Limites do Domínio com o meio circundante:

☐

Presença de gradeamentos intransponíveis

☐

Presença de muros intransponíveis

☐

Presença de gradeamento ou muros convencionais

☐

Ausência de qualquer vedação

8. Tem espaços exteriores?

Sim

☐

Não

☐

9. Alguma zona é partilhada?

Sim

☐

Não

☐

Se sim, com quem? _____

10. É utilizado com regularidade?

Sim

☐

Não

☐

11. Quem Dinamiza/Supervisiona o espaço exterior? _____

12. Qual o tipo de pavimento? _____

13. Que materiais se encontram no espaço exterior? _____

14. Instalações Sanitárias:

Crianças	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				
Unissexo				
Pessoas com deficiência				

Educadores e assistentes operacionais	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				

15. Material:

Material Disponível	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Aquecimento/Arrefecimento				
Material SOS (Kit de primeiros socorros)				
Extintores				
Placares/Expositores				

16. Instalações:

Instalações	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Dormitório				
Lavandaria				
Cozinha				
Refeitório				

Ginásio				
Sala de Atividade				
Sala dos Docentes				
Biblioteca				
Outros/Quais?				

17. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim ☐ Não ☐

Crianças:

18. Número total de crianças na Creche:

19. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a Creche?

03 meses - 1 ano

1 ano - 2 anos

2 anos - 3 anos

20. Quantas crianças existem em lista de espera?

21. Quantas salas de atividades existem?

22. Qual a lotação máxima de cada sala?

23. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogêneos

Grupos homogêneos

24. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim ☐ Não ☐

a) Quantas crianças têm necessidades educativas especiais? _____

b) Que tipo de necessidades educativas apresentam essas crianças?

26. Qual a proveniência desses pais? _____

a) Horário de Abertura: __h: __m ; Horário de Encerramento: __h: __m.

Manhã das: __h: __m às __h: __m ; Tarde das: __h: __m às __h: __m.

Manhã das: __h: __m às __h: __m ; Tarde das: __h: __m às __h: __m.

28. Organograma do estabelecimento:

[illegible]

30. Qual o rácio adulto/criança na Creche?

Salas	Idades	Número de crianças	Números de Educadores	Número de Assistentes Operacionais

31. Qual o grau de participação da família na Creche?

a) ☐ Nula ☐ Pontual ☐ Frequente

b) ☐ Festas ☐ Reuniões ☐ Atividades e/ou projetos

- Exemplos de atividades em que as famílias participam:

32. Existe pessoal de apoio? Sim Não

a) Educador de apoio? ☐ ☐

b) Outros técnicos? ☐ ☐

Quais? (psicólogo, terapeuta)? _____

Financiamento:

33. Dê uma estimativa do custo por criança/ano (incluindo todas as despesas): ☐

34. Contribuição financeira dos pais:

a) Mensalidade única (diga o montante): _____

b) Comparticipação por capitação:

Mínima: _____

Máxima: _____

Média/Mensal: _____

35. Outras fontes de financiamento:

a) Autarquias: ☐ Montantes: _____

b) Projetos: ☐ Montantes: _____

c) Outros: ☐ Montantes: _____

Observações:

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES⁵

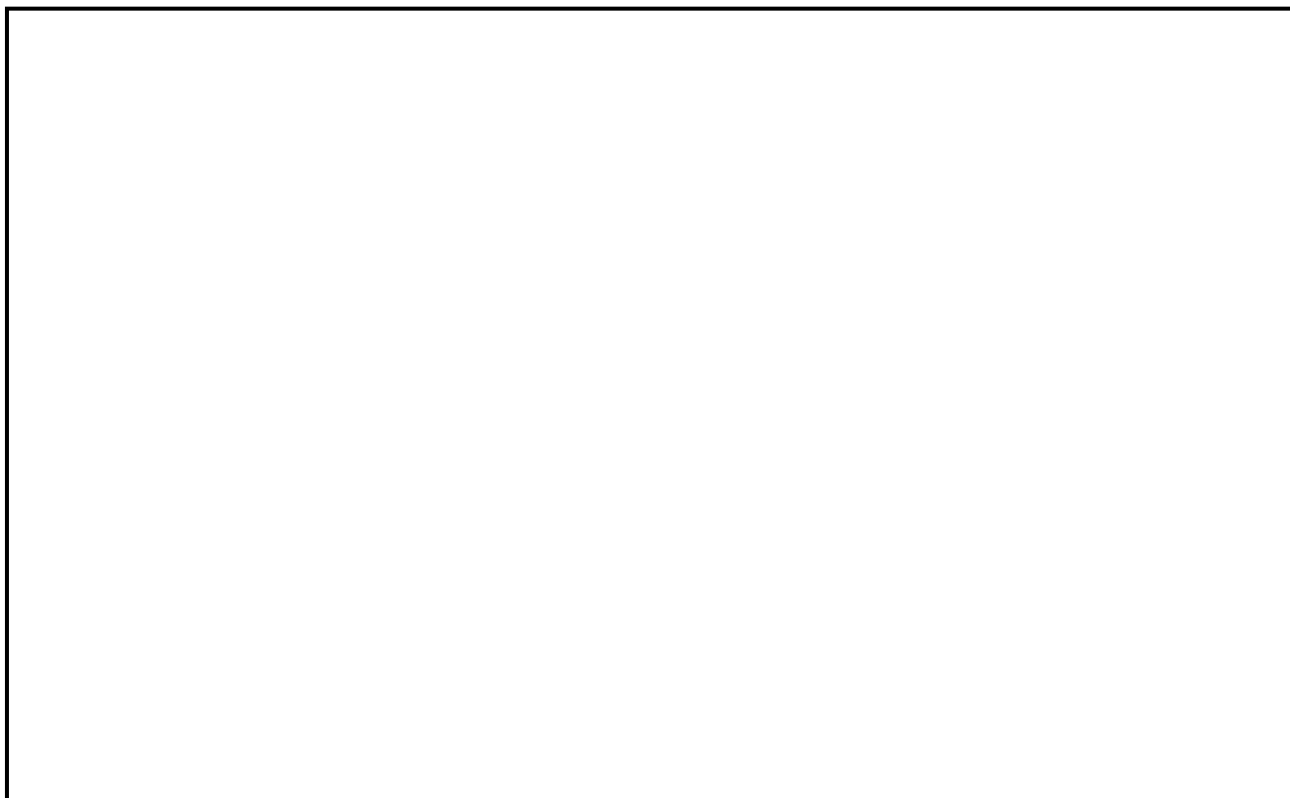
SALA: _____

ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m²: _____

2. Áreas em que está organizada e designação:

3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

⁵ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 86-92). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não):

- a) ☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences das crianças
- b) ☐ Vestiários
- c) ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) ☐ Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças:

b) Lavandaria:

c) Dormitório(s):

d) Cozinha:

e) Sala para movimento/ginásio:

f) Refeitório:

g) Sala de educadores e casa de banho para adultos:

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade):

i) Secretaria:

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos:

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos:

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim ☐ b) Não ☐

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta: _____

Área descoberta: _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe:

a) ☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)

f) ☐ Arrecadação exterior

b) ☐ Estrutura para trepar/escorrega/baloços

g) ☐ Jardim e/ou horta

c) ☐ Caixa de areia

h) ☐ Animais domésticos

d) ☐ Tanque de água

i) ☐ Outros? Quais?

e) ☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

6. Considera os materiais suficientes? a) Sim ☐ b) Não ☐

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material:

a) ☐ Novo

b) ☐ Velho

c) ☐ Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim ☐ b) Não ☐

Observações: _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

Observações:

FICHA DA EDUCADORA DE INFÂNCIA⁶

Nome da instituição/Creche: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato	☐	
Licenciatura	☐	
Complemento Formação	☐	Na área de _____
DESE	☐	Na área de _____

Curso de especialização:

Mestrado	☐	Na área de _____
Doutoramento	☐	Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2. a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento: _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente):

⁶ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 93-97). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças nos seguintes sectores:

a) Voluntariado:

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo:

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância:

anos

d) IPSS – Jardim de Infância:

anos

e) Creche:

anos

f) ATL:

anos

g) Hospital:

anos

h) Ludotecas:

anos

i) Bibliotecas:

anos

j) Outros. Quais? _____

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade de creche (entre os 0 e os 3 anos de idade):

Setor Privado: anos Setor Público: anos Setor Solidário: anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 0 aos 3 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo:

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) Mais satisfação:

b) Menos satisfação:

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador/a de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento, avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas/Jogos			
g) Escola inclusiva/Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural/Igualdade de oportunidades			
k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular/Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º Ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			

s) Outros:

11. Áreas Curriculares:

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do Mundo			

i) Outras:

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

a) Sim ☐ b) Não ☐

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

Observações:

Anexo B: Instrumentos de Recolha de Dados do Contexto de Jardim de Infância

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO⁷

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código-Postal: _____ Telefone: _____

Email: _____

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento: _____

Anos de funcionamento: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento?

a) Público:

☐

Ministério da Educação

☐

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

☐

Outros: _____

b) Privado:

☐

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

☐

Particular e Cooperativo

☐

Outros: _____

2. Localização geográfica da Instituição:

☐

Área Urbana

☐

Área Rural

☐

Área Suburbana

3. Em que tipo de instalações funciona:

☐

Construção de raiz

☐

Edifício integrado em escola do 1º. Ciclo

☐

Outros: _____

☐

Edifício adaptado

☐

E.B.I (Escola Básica Integrada)

⁷ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 80-84). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4. Estado de Conservação:

☐ Bom ☐ Razoável ☐ Mau

5. O edifício consta de:

Bloco Único:

Sim ☐ Não ☐

Blocos Independentes:

Sim ☐ Não ☐ Número de blocos: ____

Número de pisos: ____

6. Acesso e faixas de circulação:

- ☐ Rampas
☐ Escadarias
☐ Elevador

7. Limites do Domínio com o meio circundante:

- ☐ Presença de gradeamentos intransponíveis
☐ Presença de muros intransponíveis
☐ Presença de gradeamento ou muros convencionais
☐ Ausência de qualquer vedação

8. Tem espaços exteriores?

Sim ☐ Não ☐

9. Alguma zona é partilhada?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, com quem? _____

10. É utilizado com regularidade?

Sim ☐ Não ☐

11. Quem Dinamiza/Supervisiona o espaço exterior? _____

12. Qual o tipo de pavimento? _____

13. Que materiais se encontram no espaço exterior? _____

14. Instalações Sanitárias:

Crianças	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				
Unissexo				
Pessoas com deficiência				

Educadores e assistentes operacionais	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				

15. Material:

Material Disponível	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Aquecimento/Arrefecimento				
Material SOS (Kit de primeiros socorros)				
Extintores				
Placares/Expositores				

16. Instalações:

Instalações	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Dormitório				
Lavandaria				
Cozinha				
Refeitório				

Ginásio				
Sala de Atividade				
Sala dos Docentes				
Biblioteca				
Outros/Quais?				

17. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim ☐ Não ☐

Crianças:

18. Número total de crianças no Pré-Escolar:

19. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Pré-Escolar?

3 anos - 4 anos

4 anos - 5 anos

5 anos - 6 anos

20. Quantas crianças existem em lista de espera?

21. Quantas salas de atividades existem?

22. Qual a lotação máxima de cada sala?

23. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos

Grupos homogéneos

24. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim ☐ Não ☐

a) Quantas crianças têm necessidades educativas especiais? _____

b) Que tipo de necessidades educativas apresentam essas crianças?

26. Qual a proveniência desses pais? _____

a) Horário de Abertura: __h: __m ; Horário de Encerramento: __h: __m.

Manhã das: __h: __m às __h: __m ; Tarde das: __h: __m às __h: __m.

Manhã das: __h: __m às __h: __m ; Tarde das: __h: __m às __h: __m.

28. Organograma do estabelecimento:

[illegible]

30. Qual o rácio adulto/criança no Pré-Escolar?

Salas	Idades	Número de crianças	Números de Educadores	Número de Assistentes Operacionais

31. Qual o grau de participação da família no Pré-Escolar?

- a) ☐ Nula ☐ Pontual ☐ Frequente
- b) ☐ Festas ☐ Reuniões ☐ Atividades e/ou projetos

- Exemplos de atividades em que as famílias participam:

32. Existe pessoal de apoio? Sim Não

a) Educador de apoio? ☐ ☐

b) Outros técnicos? ☐ ☐

Quais? (psicólogo, terapeuta)? _____

Observações:

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES⁸

SALA: _____

ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m²: _____

2. Áreas em que está organizada e designação:

3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

⁸ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 86-92). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não):

- a) ☐ Cacifos ou cabides para guardar os pertences das crianças
- b) ☐ Vestiários
- c) ☐ Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) ☐ Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças:

b) Lavandaria:

c) Dormitório(s):

d) Cozinha:

e) Sala para movimento/ginásio:

f) Refeitório:

g) Sala de educadores e casa de banho para adultos:

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade):

i) Secretaria:

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos:

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos:

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim ☐ b) Não ☐

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta: _____

Área descoberta: _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe:

- a) ☐ Utensílios de exterior (pás, bolas)
b) ☐ Estrutura para trepar/escorrega/baloços
c) ☐ Caixa de areia
d) ☐ Tanque de água
e) ☐ Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

- f) ☐ Arrecadação exterior
g) ☐ Jardim e/ou horta
h) ☐ Animais domésticos
i) ☐ Outros? Quais? _____

6. Considera os materiais suficientes? a) Sim ☐ b) Não ☐

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material:

- a) ☐ Novo
b) ☐ Velho
c) ☐ Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim ☐ b) Não ☐

Observações: _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

Observações:

FICHA DA EDUCADORA DE INFÂNCIA⁹

Nome da instituição/Pré-Escolar: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato	☐	
Licenciatura	☐	
Complemento Formação	☐	Na área de _____
DESE	☐	Na área de _____

Curso de especialização:

Mestrado	☐	Na área de _____
Doutoramento	☐	Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2. a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento: _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente):

⁹ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 93-97). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças nos seguintes sectores:

a) Voluntariado:

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo:

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância:

anos

d) IPSS – Jardim de Infância:

anos

e) Creche:

anos

f) ATL:

anos

g) Hospital:

anos

h) Ludotecas:

anos

i) Bibliotecas:

anos

j) Outros. Quais? _____

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos de idade):

Setor Privado: anos Setor Público: anos Setor Solidário: anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 3 aos 6 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo:

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) Mais satisfação:

b) Menos satisfação:

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador/a de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento, avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas/Jogos			
g) Escola inclusiva/Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural/Igualdade de oportunidades			
k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular/Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º Ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			

s) Outros:

11. Áreas Curriculares:

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do Mundo			

i) Outras:

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

a) Sim ☐ b) Não ☐

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

Observações:

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS¹⁰

N.º de crianças que vivem com o pai e com a mãe	N.º de crianças que vivem só com o pai	N.º de crianças que vivem só com a mãe	N.º de crianças que vivem com outro familiar	Principais profissões desempenhadas pelos pais/outro familiar

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento do grupo	Domínios essenciais
• Autoestima • Auto-organização/iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo	• Competência social	• Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, concetual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES

Autoestima – Indicadores
As crianças...
a) <u>Evidenciam comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</u>
b) <u>Compreendem os seus próprios sentimentos e necessidades e têm autoconfiança suficiente que lhes permite expressá-los adequadamente?</u>

¹⁰ Adaptado do SAC. Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

c) Evidenciam autoconfiança e sentido de valor pessoal?

d) Apresentam sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo próprias e assertividade?

Auto-organização/iniciativa – Indicadores

As crianças...

a) Evidenciam “vontade” em se focalizarem num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?

b) São capazes de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

c) São capazes de conceber uma sucessão de ações necessárias para atingirem um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?

d) Conseguem distanciamento, quando envolvidas numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?

e) Estão altamente motivadas para usar as suas capacidades de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.
--

1. As crianças demonstram curiosidade e desejo de aprender?

2. As crianças revelam criatividade?

3. As crianças demonstram interesse em conhecer o mundo que as rodeia?

COMPORTAMENTO DO GRUPO

Competência social – Indicadores As crianças...
a) <u>Gostam de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e têm um interesse espontâneo pelas pessoas: gostam de as observar, procuram o contacto, iniciam interações e estabelecem relações positivas?</u>
b) <u>Reconhecem e identificam os seus próprios sentimentos, sendo capazes de os expressar e de os comunicar aos outros?</u>

c) Têm consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?

d) São capazes de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos?

e) Reconhecem diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e falam sobre elas?

f) Fazem boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipam e predizem o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?

g) São sensíveis às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõem de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente a situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade fina – Indicadores

As crianças...

a) Sentem-se atraídas por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gostam de manipular objetos e instrumentos?

b) Evidenciam destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?

c) Evidenciam destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?

d) Evidenciam destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?

e) Dominam capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprias, de objetos e/ou do contexto?

Motricidade grossa – Indicadores

As crianças...

a) Gostam de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?

b) Movimentam-se e orientam-se no espaço com eficácia e dominam uma série de movimentos básicos de locomoção?

c) Controlam e coordenam diferentes movimentos básicos quando se envolvem na exploração de diferentes estruturas físicas?

d) Utilizam adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?

e) Realizam adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?

f) Reconhecem a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e têm conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?

Expressões artísticas – Indicadores

As crianças...

a) Gostam de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz... para se expressarem e desfrutam de várias formas de arte (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?

b) Utilizam as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

c) Utilizam as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

d) Utilizam as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

e) Utilizam as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Linguagem – Indicadores

As crianças...

a) Gostam de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?

b) São capazes de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?

c) Comunicam oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?

d) Compreendem as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhecem símbolos, pictogramas, sinais e estabelecem ligação entre letras e sons?

Pensamento lógico, concetual e matemático – Indicadores

As crianças...

a) Gostam de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com os outros?

b) Agrupam objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?

c) Comparam objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determinam a sua posição numa ordenação e usam linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?

d) Utilizam adequadamente conceitos e operações simples quando lidam com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?

e) Lidam adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?

f) Lidam adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?

g) Utilizam o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?

Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores

As crianças...

a) Evidenciam uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenômenos naturais?

b) Observam, descobrem e identificam as suas características, reconhecem alterações e, sendo o caso, fazem previsões de ocorrências?

c) Conhecem formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?

d) Identificam características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?

e) Demonstram compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança?

f) Lidam com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sentem-se responsáveis pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?

Compreensão do mundo social – Indicadores

As crianças...

a) Mostram interesse pela realidade social: procuram perceber a organização da vida social, gostam de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e apreciam aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?

b) Têm uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?

c) Têm uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?

d) Conhecem formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?

e) Conhecem formas de expressão cultural, social e religiosa?

f) Compreendem a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos e conhecem a existência e objetivo das leis?

g) Conhecem os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?

h) Têm uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?

i) Têm um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identificam-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?

Síntese

Perspetivas das crianças (autoavaliação):
<u>Coisas que já aprendemos:</u>
<u>Coisas em que somos boas:</u>
<u>Coisas que gostávamos de melhorar:</u>

Anexo C: Pedido de autorização para a recolha de imagens ao grupo de crianças

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Pedido de Autorização



Caro/a Encarregado/a de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre que estou a frequentar, no decorrer do estágio em contexto de Jardim de Infância, irei desenvolver atividades pedagógicas sob a supervisão das Educadoras Cooperantes. Deste modo, venho por este meio pedir autorização para que possa documentar a participação efetiva das crianças nas atividades através de registo fotográfico. Comprometo-me a salvaguardar os registos recolhidos, utilizando-os única e exclusivamente para os estudos a serem desenvolvidos, sendo que as imagens onde possam aparecer as caras das crianças, serão devidamente protegidas não sendo expostas em qualquer lugar público. Sempre que possível irei fotografar, de modo a que não se veja o rosto das crianças.

Assim, sob ética e respeito pela proteção de dados, peço que, assinale o item abaixo, tendo em conta a sua preferência e que o entregue às Educadoras até ao dia 22 de janeiro de 2021, sendo que me disponibilizarei para qualquer informação/clarificação complementar e que estou disponível para partilhar consigo todo o material recolhido.

Eu, _____
Encarregado/a _____ de _____ Educação _____ de _____
_____, Autorizo/Não Autorizo o
registo fotográfico do meu educando, sempre que o mesmo seja cumprido com ética e salvaguarda da proteção de dados, e que apenas e exclusivamente diga respeito à sua participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela Estudante Ana Bengala, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sob a supervisão das Educadoras.

(Nota: preencha e risque a opção que não lhe interessa)

Assinatura do Encarregado/a de Educação:

Agradeço a vossa atenção e compreensão,
Com os melhores cumprimentos, a aluna estagiária:

Assinatura da estudante

Anexo D: Guião de Entrevista Semiestruturada às Educadoras Cooperantes

O presente Guião destina-se à entrevista às educadoras cooperantes com quem realizámos a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância.

Com esta entrevista semiestruturada, de um modo geral, pretendemos conhecer as perspetivas das educadoras de infância acerca do brincar heurístico, a importância que lhe atribuem, que lugar ocupa no contexto da educação de infância e as oportunidades de aprendizagem promovidas relacionadas com a temática.

Para uma melhor organização do guião, dividimo-lo em seis blocos, cada um com a respetiva designação, a saber: o Bloco A corresponde à “Validação e apresentação da entrevista”; no Bloco B é referida a “Identificação da Educadora Cooperante”; o Bloco C diz respeito às “Brincadeiras criadas pelas Educadoras Cooperantes na sua infância”; o Bloco D corresponde às “Considerações acerca da importância do brincar heurístico”; o Bloco E está relacionado com as “Oportunidades de aprendizagem de situações de brincar heurístico”; o Bloco F refere-se ao “Papel da Educadora de Infância no Brincar”. Cada bloco apresenta objetivos e questões orientadoras, como forma de tornar a sua interpretação mais perceptível.

Guião de Entrevista às Educadoras Cooperantes			
Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Observações
Bloco A: Validação e apresentação da entrevista.	Validar a entrevista, informar e obter os consentimentos dos entrevistados. Demonstrar aos entrevistados a importância da sua participação para o enriquecimento do estudo. Assumir um compromisso ético. Assegurar a confidencialidade dos dados e o anonimato.	➤ Informar os entrevistados dos objetivos da nossa investigação e no que esta consiste. ➤ Solicitar a colaboração dos entrevistados, a qual é indispensável para esta investigação. ➤ Assegurar que a entrevista é apenas utilizada para o desenvolvimento deste estudo. ➤ Pedir o Consentimento informado para fazer a recolha dos dados através de gravações áudio e vídeo.	Realização de entrevistas semiestruturadas, com uma estrutura aberta e flexível, permitindo uma interação dinâmica entre o entrevistador e os entrevistados. Gravar a entrevista (áudio e vídeo).

Bloco B: Identificação da Educadora Cooperante	Identificar as educadoras em termos académicos e profissionais.	➤ Qual a sua idade? ➤ Quais as suas habilitações académicas/profissionais? ➤ Quantos anos tem de serviço? ➤ Quanto tempo trabalhou em Creche? E em Jardim de Infância? ➤ Qual a filosofia, o modelo pedagógico que sustentam a sua prática pedagógica? Porquê?	
Bloco C: Brincadeiras criadas pelas Educadoras Cooperantes na sua infância.	Apelar à memória das participantes e identificar brincadeiras realizadas nas respetivas infâncias. Identificar materiais utilizados nessas brincadeiras.	➤ Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância? Com quem brincava e com que brinquedos ou materiais brincava? ➤ Construía os seus próprios brinquedos? Pode dar exemplos de alguns?	
Bloco D: Considerações acerca da importância do brincar heurístico	Conhecer as perspetivas das educadoras de infância face à importância do brincar heurístico. Compreender de que forma o brincar heurístico é valorizado pelas educadoras.	➤ Qual o papel e importância que atribui ao brincar no quotidiano educativo/pedagógico? ➤ O que entende por brincar heurístico? ➤ Considera que o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? De que forma? ➤ Valoriza mais os brinquedos industrializados ou os materiais não estruturados? Porquê?	Em seu entender, o brincar é crucial na vida das crianças? Porquê?

Bloco E: Oportunidades de aprendizagem de situações de brincar heurístico	Conhecer os momentos de brincadeira que são possibilitados às crianças. Perceber se são oferecidos espaços e tempo para que as crianças possam desenvolver as suas brincadeiras livres.	➤ No seu planejamento tem por hábito incluir oportunidades de brincar heurístico? Se sim, dê alguns exemplos. Se não, diga porquê. ➤ Quais os objetos ou materiais que disponibiliza às crianças nas situações de jogo heurístico? ➤ Qual o tempo diário ou semanal que estabelece para esses momentos de brincadeira livre? ➤ Na sua opinião, quais são as brincadeiras prediletas das crianças e quais são os materiais ou objetos de maior interesse para as crianças? ➤ Quando observa o brincar livre das crianças, denota que atribuem novas funcionalidades aos materiais, recorrendo à sua imaginação? ➤ A partir da observação das brincadeiras livres das crianças, o que é que destaca com maior relevo em termos das competências e capacidades das crianças? ➤ Futuramente, pensa incluir as propostas cesto dos tesouros e/ou brincar heurístico na sua prática educativa/pedagógica? Porquê?	
Bloco F: Papel da Educadora de Infância no Brincar	Perceber qual o papel das educadoras cooperantes no brincar das crianças.	➤ Durante a brincadeira das crianças qual é, por norma, a sua atitude pedagógica? Porquê? ➤ Que critérios utiliza na escolha/organização dos materiais e do espaço para	Intervém ou não; deixa as crianças livres na organização das

	Conhecer como são selecionados/organizados os materiais e o espaço para potencializar o brincar livre.	facilitar o brincar livre das crianças?	brincadeiras, das escolhas dos pares, etc...
--	--	---	--

Anexo E: Transcrição das Entrevistas às Educadoras Cooperantes

Contexto educativo: Creche

Participantes: Educadora Estagiária e Educadora Cooperante

Bloco B: Identificação da Educadora Cooperante

➤ **Qual a sua idade?**

Tenho 39 anos.

➤ **Quais as suas habilitações académicas/profissionais?**

Licenciatura em Educação de Infância.

➤ **Quantos anos tem de serviço?**

São 15 anos de serviço.

➤ **Quanto tempo trabalhou em Creche? E em Jardim de Infância?**

Foram 7 anos em Creche e 8 anos em Jardim de Infância.

➤ **Qual a filosofia, o modelo pedagógico que sustentam a sua prática pedagógica? Porquê?**

Não tenho um modelo estanque que siga rigorosamente. Há alguns modelos com os quais eu me identifico e onde vou beber e absorver alguns traços orientadores, nomeadamente, o modelo Montessori, o High Scope e, este ano em pré-escolar, algumas coisas da Escola Moderna. Tudo muito assente na pedagogia da situação também. Todos eles se interligam em alguns pontos, que faço deles a minha prática pedagógica, mas não sigo um modelo à risca. Eu acho que não há um modelo que eu possa dizer que consigo trabalhá-lo na íntegra, porque há algumas coisas que eu não concordo, que eu não me sinto confortável em trabalhá-las e, desde o momento em que eu não me sinto confortável, não estou preparada para o fazer. Acima de tudo, tenho de me identificar. O modelo pode ter vários traços que eu me identifico e ponho-os em prática. Nem todos por essa razão, porque não me consigo identificar com aquele traço orientador e, daí eu não o pôr em prática na totalidade, ou porque às vezes os

grupos não permitem. Por exemplo, este primeiro ano de pré-escolar, há muitas coisas da Escola Moderna que são muito difíceis de trabalhar com eles na íntegra. Portanto, há uma série de coisas que nos fazem depois optar, dependendo da faixa etária e do grupo que temos e das características dos meninos, por mais traços orientadores de um determinado modelo ou de outro, mas dentro destes que falei com a Ana.

Bloco C: Brincadeiras criadas pelas Educadoras Cooperantes na sua infância

➤ **Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância? Com quem brincava e com que brinquedos ou materiais brincava?**

Devido também ao contexto familiar, na altura, os meus pais não eram uma família que se diga que tinham grandes condições, porque sei que há amigos meus da mesma idade que tiveram outras facilidades, um leque mais vasto de brinquedos, digamos assim. Eu se calhar tive de puxar um bocadinho mais pela criatividade! Os meus pais não tinham essas possibilidades e nós brincávamos muito, eu com os meus dois irmãos que são da mesma idade. Lembro-me de usarmos as latas das salsichas, do atum e a terra, as ervas... Havia uma planta que é a malva, nós cortávamos aquilo para dentro das latas e depois púnhamos um bocadinho de água, arranjávamos um pauzinho e a água ficava verde. Pronto havia um bocadinho esta brincadeira. Os carrinhos das linhas! Os meus irmãos gostavam mais dessa parte e faziam estradas na areia e depois os nossos carrinhos tinham de rolar por entre as estradas que construíamos. Nunca tive assim bonecas, não me lembro! Já era crescida, talvez os meus oito anos quando tive uma barbie, era a barbie Gina! Lembro-me bem dela! Foi a única que tive! Em casa, não tenho memórias de brincarmos assim com nada, nem com brinquedos de compra. Lembro-me dessas brincadeiras de rua: desenhar no chão a macaca; um jogo que era o jogo do caracol; saltar aos pauzinhos... esse ainda às vezes usamos com os meninos no espaço exterior e também é muito giro! Colocamos os pauzinhos e vamos aumentando a distância! Também jogava aos berlindes com os meus irmãos, isso lembro-me! Tínhamos um pião e também jogávamos ao pião! São assim as principais brincadeiras, que me lembro agora assim de momento!

Eu vivia, nem sequer é aldeia, é um lugarzinho de uma freguesia e éramos muito poucas crianças, na altura. Era eu, os meus irmãos e tínhamos uma outra rapariga, da mesma idade. Era só com quem eu brincava até chegar ao 1.º Ciclo que, na altura, era a primeira classe. Tive de ir para a freguesia, portanto, eu com seis aninhos, fui para outra localidade. Ia na carrinha da Câmara, na altura, sem os meus pais, sem ninguém, sem nunca ter frequentado o pré-escolar. E aí fui eu à descoberta do mundo escolar, mais eles e essa rapariga, essa amiga de infância! Éramos só os quatro naquele lugarzito!

➤ **Construía os seus próprios brinquedos? Pode dar exemplos de alguns?**

Sim, fazíamos isso! Ah! Construir, construir... Lembro-me de fazermos físgas, mas isso era com a ajuda dos nossos avôs. Com as facas faziam a forma do paizito e depois acho que cortavam! Era uma borracha preta, devia ser das câmaras de ar das motas ou das bicicletas, não sei bem... essa borracha que é um material meio elástico! Esse lembro-me de construir! Os carrinhos das linhas e as latas, pronto, usávamos na brincadeira, não fazíamos grandes alterações, porque a forma original dava para aquilo que nós queríamos! Tirando essa das físgas que construíamos, não tenho presente nenhum brinquedo assim construído. Sei lá, fazer uma boneca em trapos ou uma bola de trapos, isso não! Não me lembro de fazer! Não quer dizer que não tenha feito, mas não tenho memória disso!

Bloco D: Considerações acerca da importância do brincar heurístico

➤ **Qual o papel e importância que atribui ao brincar no quotidiano educativo/pedagógico?**

O brincar é a chave, de tudo, em pré-escolar! Se eu chegar e vier com a ideia de que te vou transmitir isto e isto e isto ou quero que tu faças isto, é uma imposição! Eu tenho que tentar, de forma lúdica, através sempre da brincadeira, cativar os meus meninos a envolverem-se nessa dita brincadeira, que foi preparada, foi pensada e foi estruturada. E que lhes proporcione aprendizagens que sejam significativas para eles! Sempre tudo com a base na brincadeira, porque se não for assim, deixa de ser tão apelativo, deixa de ser tão interessante para as nossas crianças!

Ed. E. - Em seu entender, o brincar é crucial na vida das crianças? Porquê?

Ed. C. - Ele é fundamental! É determinante, sim! Porque é a base de tudo, é a forma de a criança descobrir o mundo à sua volta. Nós paramos e vemos uma criança a brincar e ela está feliz, ela está contente, ela está a explorar, ela está a descobrir! Se há uma forma tão simples de fazer com que a criança esteja feliz e esteja a aprender, esse é o brincar! Acho que resumindo e concluindo, é isso mesmo! Através da brincadeira, a criança está feliz e se for uma brincadeira organizada, estruturada, com uma intenção pedagógica, está a desenvolver aquilo que nós queremos!

➤ **O que entende por brincar heurístico?**

A minha definição de brincar heurístico, não sei se está correta ou não! Já tinha explorado um pouco, mas sinto que tenho muito mais para explorar nessa área. Mas é uma coisa que eu gosto! Desde sairmos à rua, recolhermos diversos materiais e depois chegamos à sala e organizamos e ficam à disposição da criança! Portanto, pegar um pouco em tudo o que sejam materiais do meio ambiente, materiais da Natureza... gosto dessa parte! Também outro tipo de materiais, até podem ser materiais de desperdício, que eu trago para a sala, com uma

intenção pedagógica e apresento aos meninos para eles explorarem. Portanto, o brincar heurístico é, para mim, fornecer materiais. Não são necessariamente brinquedos, o outro tipo de material mais didático, como jogos de encaixe, por aí, não! São materiais que nós até muitas vezes deitamos fora, deitamos no lixo, que eu gosto de reutilizar! Sejam as simples cápsulas do café, sejam os rolos de papel higiênico, caixas de cartão, ocorre-me agora isso! Trazer e colocar à disposição deles e ver o que é que eles conseguem criar com aquilo que eu lhes trouxe. Se trouxe material, ofereço, tenho uma intenção, quero ver o que é que eles conseguem criar com aquilo. Às vezes, fazem coisas que eu nunca imaginaria que iam acontecer! Eu acho que eles vão ser capazes de fazer, sei lá, uma torre e, depois, eles fazem qualquer coisa de maravilhoso, completamente o oposto daquilo que a minha cabeça conseguiu pensar. E isso é fantástico! Ver “Olha, afinal aquela criança conseguiu construir uma coisa que nenhuma outra se lembrou!” e acho que isso é muito giro! A reutilização dos materiais, também está aqui uma parte ambiental implícita! Quando são os elementos da Natureza também descobrem algumas características que eles têm. O facto de sairmos, de observarmos, de recolhermos, de organizarmos, de classificarmos e por aí fora! É um bocadinho esta a minha ideia do brincar heurístico!

➤ **Considera que o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? De que forma?**

Sim! Eu acho que cada vez mais! Eu acho que as nossas crianças estão cada vez mais saturadas dos brinquedos, da imensidão de brinquedos que têm em casa. Temos aqui também na sala alguns brinquedos e até jogos que eles começam a ficar muito cansados. À partida, seriam apelativos, mas eles estão tão cansados de tanta informação. Noto que cada vez mais as crianças se interessam e se concentram mais com materiais do brincar heurístico, do que com os simples puzzles de encaixe. Até pode ser um puzzle muito apelativo, muito colorido, mas cada vez mais, as crianças acho que estão cansadas! Têm muita oferta do outro tipo de material e acabam por achar muito mais interessante estes materiais que lhes vamos oferecendo!

Nós queremos que eles vão conhecendo o mundo à sua volta! Esta parte de tudo o que são elementos naturais do brincar heurístico traz muito esse conhecimento! Permite-nos trazer para dentro da sala o que está lá fora e, a partir daí, desenvolvermos mil e um projetos relacionados com tudo e mais alguma coisa que lhes ocorra a eles! Porque tiveram uma dúvida e nós a partir daquele simples pau ou daquela simples pedra, porque tem aquela forma, podemos fazer mil e uma coisas. Estes materiais da sala, não sei! Eu noto isso que eles começam cada vez mais a cansar-se facilmente, porque eles normalmente, podem ter ali vários graus de dificuldade, diferentes formas de serem utilizados, mas estão um bocadinho pensados em “São para usar desta forma!”. Isso é uma das coisas que Montessori nos deixou que é: este material é para ser usado assim, vem daquele sítio, é colocado aqui, é separado para explorar assim, voltas a arrumar assim, não há margem para mais nada. Pronto há ali pequenas coisas que eu discordo, que não fazem parte da minha prática pedagógica. E acho

que estes materiais têm isso, limitam um bocadinho, porque é chegar ali e encaixar! Eu tenho ali aquele material todo o ano, a criança encaixa hoje, encaixa amanhã, encaixa no outro dia e desmotiva-se! E qualquer elemento que venha de fora, serve para mil e uma outras coisas. Acho que tem um maior potencial do que estes materiais mais didáticos, de jogos, que sejam de encaixe. Tudo bem, eles também podem construir mil e uma coisas, mas é diferente! Não são coisas tão trabalhadas, são tudo materiais muito redondinhos, muito punidos, a pensar “Temos de proteger as nossas crianças, para não se magoarem!”. Mas, a criança também precisa de aprender que aquele material, se for um pau lá de fora tem um galho, tem um pico, ele pica e já sabe que a próxima vez quando for mexer tem de ter cuidado. Há uma zona em que eu posso pegar, há uma zona em que eu não posso pegar, para me proteger. A criança tem de perceber o bom e o mau das coisas e os contextos de sala são sempre muito protetores das nossas crianças. Claro! Quando os trazemos para a sala, não pode ser um material extremamente perigoso, mas pode ter assim umas saliências que eles vão aprendendo a se defender.

Ed. E. - Nessa linha de pensamento, penso que já respondeu, mas gostaria que reforçasse se valoriza mais os brinquedos industrializados ou os materiais não estruturados?

Ed. C. - Os não estruturados, claramente! Acho que oferecem há criança uma maior criatividade, principalmente isso! Acho que estimulam bastante a criatividade da criança, do que os brinquedos que são industrializados, digamos assim.

Bloco E: Oportunidades de aprendizagem de situações de brincar heurístico

➤ **No seu planeamento tem por hábito incluir oportunidades de brincar heurístico? Se sim, dê alguns exemplos. Se não, diga porquê.**

Sim! Quando a Ana esteve comigo, eu nessa faixa etária, até tinha um dia, acho eu, na semana só destinado ao brincar heurístico. Uma manhã, porque as tardes passam-se em higiene e pouco mais. E, neste momento, em contexto de sala, como eles já são mais crescidos, crio alguns espaços. Agora, neste momento, ainda não temos! Mas já explorámos algumas coisas! Vamos trazendo de acordo com o que eles vão falando. Às vezes, como já podemos vir trazendo algumas coisas para dentro da instituição, que até aqui por causa da pandemia não nos era permitido, vou pedindo também a colaboração dos pais nesse sentido. Por exemplo, agora, em relação ao Outono, “O que é que acontece no Outono?”, “O que é que vocês já sabem?”. Houve um menino que disse “Ah! Eu fui apanhar romãs com os meus pais!” Então, eu pedi se podiam trazer e trouxe também mais algumas. Acabámos por ver o que podíamos fazer a partir desses frutos. Vamos trazendo alguns elementos da Natureza, que vão sendo explorados, se calhar não naquele contexto das regras que existem relativamente ao brincar heurístico mas que, de certa forma, possibilitam! Depois, fizemos sumo, provaram, deixámos ficar as cascas e depois fizemos alguns trabalhos com esses materiais. Depois há outras situações em que deixo ficar uma caixinha com diferentes materiais. Por exemplo, fui guardando as cascas das nozes, a coroa das romãs; o milho que também é característico

desta altura do ano, deixar umas bagas de milho nessa caixa... Deixar uma caixa sensorial, digamos assim, que eles vão explorando esses elementos desta estação do ano, para irem descobrindo e percebendo o que podem construir estando a brincar simplesmente com aqueles materiais que foram ali deixados. E a criatividade deles não tem fim! E acho que isso estimula bastante a criatividade da criança! Normalmente, é assim, dentro deste contexto, que costumo vir trazendo, ou que trazem eles, ou que surge e vamos construindo pequenas caixas com este tipo de materiais, para eles irem explorando. Não acontece em grande grupo, acontece numa área. É uma área onde vou colocando esses materiais e que eles podem escolher essa área e passam por lá e vão explorando.

➤ **Quais os objetos ou materiais que disponibiliza às crianças nas situações de jogo heurístico?**

Este ano já trouxe para a sala, além dos frutos, das cascas e por aí fora, já fomos fazer a apanha de elementos lá fora! Trouxemos pauzinhos dos ramos das árvores... O que é que trouxemos mais... Por vezes, as rolhas, as cápsulas do café, as caixas de cartão... Em Creche, eu trabalho muito isso em grande grupo, disponibilizo para todos em número suficiente. Aqui, em pré-escolar, é como lhe digo, é um contexto de área! Eles podem escolher ir e explorar e, daí, deixar esse material à disposição deles. Mas, normalmente, é esse tipo assim de materiais, material de desperdício e elementos da Natureza que recolhemos. Dependendo daquilo que eles também vão falando e que vamos aproveitando.

➤ **Qual o tempo diário ou semanal que estabelece para esses momentos de brincadeira livre?**

Como eles ainda são muito pequeninos, eu costumo deixar trabalhar em pequenos grupos, durante o período da manhã, e o restante grupo trabalha de forma livre. No final do dia, também são sempre momentos de brincadeira livre. Portanto, durante o dia há vários momentos, se bem que de manhã as atividades são mais orientadas. Trabalho ainda muito em pequenos grupos. Se eu estiver a trabalhar aquela manhã com aquele grupo que são seis e, por norma, eles estão sempre entusiasmados e querem ser os primeiros a fazer... Às vezes, eu não me importava de ter só três ou quatro ali, só que eles estão a observar e querem ver como se faz e acabam por fazer o deles e observar o dos colegas. Eles têm muito tempo de brincadeira livre, têm! E acho que é importante! Se a manhã tiver três horas, duas horas são de certeza de brincadeira livre, diria até mais se calhar! Mas, duas são com toda a certeza!

➤ **Na sua opinião, quais são as brincadeiras prediletas das crianças e quais são os materiais ou objetos de maior interesse para as crianças?**

Quando o brinquedo é novo, os tais brinquedos industrializados, a criança numa primeira descoberta gosta e utiliza, mas depois noto que acabam por facilmente pôr de lado. É a

curiosidade do momento e não exploram tanto. Os outros materiais vão sendo se calhar trocados com mais frequência do que esse tipo de brinquedos que existe na sala, se bem que nós nos esforçamos para ir trocando esse tipo de materiais, mas, talvez sejam trocados com menos frequência. Mas sim, preferem este tipo de material que é novo e que se vai trazendo, estes materiais naturais, como eu às vezes chamo, ou o lixo que vou trazendo que é assim que também o designo, mas que é muito útil e que conseguimos reutilizá-lo em coisas muito interessantes, que eles gostam, sem dúvida!

Felizmente no nosso meio envolvente, na nossa comunidade, os nossos meninos, em concreto, ainda têm a felicidade de facilmente sair à rua e de brincar em espaços livres, onde observam muitas coisas. E acho que talvez os outros que lhe podem dar outras formas e que sabem que se estragar, como eu costumo dizer: "Vamos tentar encontrar um para substituir, não há problema!". Há materiais que têm de ser preservados, têm que ser limpos, têm que ser cuidados, não são para estragar. Os materiais que podemos reutilizar, facilmente adquirimos outros e vamos trocando.

Ed. E. - Sendo assim, considera que as brincadeiras prediletas das crianças são com esses materiais não estruturados?

Ed. C. - Eu acho que sim! De uma forma geral, sim!

➤ **Quando observa o brincar livre das crianças, denota que atribuem novas funcionalidades aos materiais, recorrendo à sua imaginação?**

Sim! Há dias, os rolos de papel higiénico mais largos, por exemplo, na garagem, cada um era a garagem daquele carrinho, portanto, eles puseram os rolos, cada um entrava e estava resguardado. Há dias que servem simplesmente para rolar. Mas, há este tipo de utilização! Normalmente, a garagem, aquele espaço muito limitado, tem aquele espacinho, tem uma estrutura em madeira, algumas têm inclinação, outras não, têm estacionamentos desenhados e eles sabem onde podem deixar as viaturas todas estacionadas. Mas é muito mais interessante, deixá-las protegidas, dentro de cada rolinho! Foi uma das coisas que eles fizeram agora há pouco tempo com esse tipo de materiais, assim que me lembre! Há dias na rua, tínhamos no espaço exterior uns baldes que se estragaram as asas. Então uma das crianças apanhou a asa e ao longo da asa tinha furinhos, como os nossos cintos, mas uns furinhos mais largos. E então um dos meninos, eu sei que o pai tem uma casa no campo e já deve ter observado alguma coisa desse género, pegou na asa do balde, enfiou num galho de uma árvore, que tinha assim para o lado e depois puxava, puxava, puxava. Portanto, aquilo era um instrumento qualquer! Às vezes, não precisamos de ter nada muito significativo. Até foi um balde que se estragou a asa, que saltou, que se partiu, mas ele foi aproveitá-la para fazer lá qualquer brincadeira que me dava ideia de que ele deve ter observado o pai ou alguém a podar árvores ou qualquer coisa assim, a puxar os ramos. E ele usou aquele objeto, que nada se assemelhava a nada, para fazer a mesma atividade que ele observou em algum lado certamente, no contexto familiar! Portanto, às vezes, são pequenas coisas que parece que

não têm qualquer utilidade e que na cabecinha deles, surgem coisas muito engraçadas! Quando eles são um bocadinho mais velhos, já conseguem pegar na tesoura, estes aqui ainda têm muita dificuldade, estou agora a introduzir a tesoura. Dou muito esse tipo de materiais! Eles fazem construções fantásticas, desde cortar, em fazer dobragens desses materiais... Nós olhamos para aquilo e está ali um turbilhão de coisas todas amontoadas, mas, no meio daquele turbilhão de coisas amontoadas, está uma criatividade espantosa e está uma dedicação, um empenho, uma concentração durante muito tempo a fazer aquela construção, aquela obra de arte! Mas, para já, ainda lhes estou a fornecer algumas ferramentas básicas para eles depois conseguirem construir.

➤ **A partir da observação das brincadeiras livres das crianças, o que é que destaca com maior relevo em termos das competências e capacidades das crianças?**

Essa parte da representação, do brincar ao faz de conta, da capacidade de perceber o papel do outro e conhecer-me a mim e conhecer o outro, perceber que eles já conseguem representar esses papéis sociais. E eles aprendem muito com isso. Aprendem, nomeadamente, as funções, por exemplo, se estão na casinha a brincar aos cozinheiros e já vão representando o papel dessa profissão, conhecem algumas coisas “O que é que faz o senhor cozinheiro?”, prepara refeições, prepara carne, prepara peixe, por aí fora. Se tiverem a brincar na casinha ao doutor, sabem que o doutor tem determinados utensílios... ainda falam muito mal, muitas palavras ainda não são perceptíveis, mas neste momento, alguns deles já dizem “Estou a utilizar o estetoscópio!”. Portanto, são estas coisas que eles vão adquirindo conhecimento, vão percebendo que os doutores utilizam aquele objeto para auscultar as pessoas e que tem um nome específico, que é difícil, mas que eu já sou crescido e até já o consigo utilizar e eles ficam muito orgulhosos disso! E depois têm tendência sempre a perguntar “E este como se chama? E aquele?” e eu vou introduzindo alguns objetos novos. Portanto, esta questão da representação, há aqui também a parte da criatividade a par, há conhecimento de várias profissões, de vários ofícios, o que caracteriza cada uma delas, a capacidade que cada um tem de representar... E depois nós percebemos, o que é que eles têm mais consciência ou não relativamente a tudo isso e o que é que precisamos de ir explorando mais com cada um deles.

➤ **Futuramente, pensa incluir as propostas cesto dos tesouros e/ou brincar heurístico na sua prática educativa/pedagógica? Porquê?**

Sim, sim! Já o ano passado trabalhámos muito isso, em contexto da última sala de Creche. Aproveitámos a Primavera e o Verão e acabámos por fazer muito no espaço exterior, deixar à disposição deles todo esse tipo de materiais, tendo por base um tema, que na altura era a exploração das cores! Porque vi que havia ali muitos meninos que ainda estavam com essa dificuldade e então de uma forma muito lúdica e recorrendo ao brincar heurístico, fui criando determinadas atividades relacionadas com isso. Porque é a forma, chamar-lhe-ia de informal,

de alcançarmos as competências que achamos que precisam de ser mais trabalhadas com eles! Claro que essa mesma atividade permite imensas coisas. Naquela altura, o principal objetivo era trabalhar um bocadinho as cores, permitir que eles tivessem essa oportunidade de experienciar, de falar e de adquirir mais essa noção, mas havia muitas outras competências que foram sendo trabalhadas com o brincar heurístico e que não teve apenas um objetivo. Isto é tudo muito transversal! Fui trabalhando com eles de forma muito lúdica essas competências que estava a referir.

Eu incluo-as na minha prática, porque acho que é uma forma lúdica de apresentar à criança alguns materiais desafiantes, que são normalmente organizados de forma a criar determinada dinâmica para atingir aquele objetivo. Mas claro que isto é tudo muito intencional, mas que permite à criança explorar de forma muito livre e chegar por ela própria, sem estarmos a impor nada! Porque se a criança explora de forma lúdica, muito na base do brincar, são aprendizagens que se tornam muito significativas, porque eles estão satisfeitos, estão digamos que, sem grande imposição de nada, a conseguir adquirir novas aprendizagens de uma forma simples e que eles gostam! Isso é o importante, é a criança sentir prazer no que está a fazer, estar entusiasmada e motivada! Para a criança estar motivada, tem de ser sempre na base da brincadeira! E acho que o brincar heurístico permite isso e a questão da criatividade que ele permite! Os outros materiais também permitem, mas eu acho que os materiais industrializados são mais limitativos da criatividade, sem dúvida! Normalmente, eles têm ali uma, ou duas ou três competências e têm que se usar daquela determinada forma! Enquanto no brincar heurístico, há liberdade para eles manusearem como quiserem e descobrirem mil e uma coisas e ensinarem até a nós adultos como usar de formas completamente diferentes, que nós nunca tínhamos pensado nisso! Portanto, há uma aprendizagem, diria mesmo, conjunta! A criança aprende e o adulto também tem muito a aprender nessas situações!

Bloco F: Papel da Educadora de Infância no Brincar

➤ **Durante a brincadeira das crianças qual é, por norma, a sua atitude pedagógica? Porquê?**

Eu gosto de estar do lado de fora! Às vezes, também me gosto de fazer de convidada, quando a coisa requer a minha presença. É muito feio convidarmo-nos, mas às vezes é necessário, como eu costumo dizer! Se começa a existir ali conflitos que não são capazes de ser resolvidos por eles e, que nesta idade, são muito comuns, eu tenho sempre que me fazer de convidada na brincadeira. Tenho que perguntar se também posso brincar, se também posso usar aquele brinquedo que estavam a entrar em conflito e não estavam a conseguir resolver, mas preferencialmente, deixo-os brincar e dou-lhes sempre margem para que possam aprender a resolver os conflitos. Portanto, “Ai tu não estás a ver que eles estão a começar a bater?”, ou empurrar, “Estou! Mas eles também têm de aprender a resolver a situação!”. Se eu vir que a coisa fica mais complicada, nesse momento, faço-me de convidada e interfiro na brincadeira, quando deixa de ser brincadeira e passa a ser uma disputa nada saudável do material, de um brinquedo que seja. Mas, normalmente, prefiro ficar de fora, a observar, ver como acontece,

para perceber o que é que a criança consegue fazer, quais são as características que ela vai apresentando nesse momento, para depois planejar o meu trabalho. Eu preciso de observar muito, para saber o que é que vou introduzir a seguir, para saber o que é que eu posso aproveitar daquela situação. Imagine que eu observei determinada coisa... Quando sentarmos em grande grupo, eu vou talvez referenciar isso: “Olha! Hoje observei uma coisa muito gira! Quando o A. e o M. estavam a brincar na garagem, eles estavam a discutir que os carros não podiam voar como os helicópteros que estão na garagem. Portanto, os carros só podem andar no chão, mas os helicópteros só podem andar lá, mas também pousam na terra” e a partir daqui partir para qualquer coisa. Eu apercebi-me que havia ali uma curiosidade, que havia ali uma disputa e posso trabalhar isso com eles. Eu posso-lhes acrescentar este conhecimento, que há determinados meios de transporte que são terrestres, os aéreos... Posso criar ali um projeto para trabalhar com eles, se eu for observando e estando atenta àquilo que eles fazem, àquilo que eles gostam, àquele conhecimento que eles têm e o que vem a seguir, o que precisa de ser trabalhado com cada um deles. Portanto, a observação é fundamental, a parte da reflexão e depois do planeamento do nosso trabalho.

Ed. E. - Nesse sentido, deixas as crianças livres na organização das brincadeiras e das escolhas dos pares?

Ed. C. - Sim! Se bem que as áreas têm esse “inconveniente”, têm regras, tal como tem a nossa sociedade! Tem uma limitação: na garagem, só podem estar três meninos; na casinha, só podem estar quatro... “Ana, posso ir para a casinha?”, “Vai ver quantos meninos estão lá...”. Eles contam, regressam “Estão três! Posso ir?”, “Podes!”. Neste momento, já conseguimos isto com a maior parte das crianças do grupo. Eu deixo-os escolher, deixo-os mudar, mas há uma regra: para se sair da área, tem de ficar arrumada e têm que vir falar com o adulto para mudar de espaço. Pronto, depois mais à frente, trabalhando a Escola Moderna, já temos um plano, onde é assinalado e é completamente diferente. Neste momento, eles ainda não têm ferramentas para conseguir fazer esse registo sozinhos e ainda estou a processar assim. Eu, pelo menos, é assim que costumo fazer! Mas deixo-os escolher... A pares no comboio, para irmos para o refeitório e para irmos à rua, também têm essa oportunidade de escolher um amigo, o que gera muitas das vezes discórdia e temos que ir sabendo gerir tudo isso, mas faz parte!

➤ **Que critérios utiliza na escolha/organização dos materiais e do espaço para facilitar o brincar livre das crianças?**

Tem a ver com os interesses das crianças. Aquilo que elas me trazem, aquilo que elas me mostram que sabem e aquilo que elas me mostram que gostariam de saber mais. Pego um bocadinho nisso tudo, a partir depois dessa observação. A escolha dos materiais, pode ser feita por mim ou pode até ser feita por eles. Como disse há pouco, que às vezes são eles que já nos vão trazendo e antes do Covid era assim que eu trabalhava muito, permitir que a criança traga para a sala e, daí a pedagogia da situação, agarrar naquela coisa que a criança nos

trouxe e explorar com eles. Criar projetos, levantar questões e a partir daí podemos fazer mil e uma coisas, indo sempre ao encontro dos interesses das crianças.

Quando organizo a sala, normalmente, eu costumo dizer, a primeira semana tenho a sala de uma forma e se calhar daí a três semanas, já está ao contrário, porque vejo que não funciona. Eu já conheço o grupo, mas depois dependendo do espaço, do objetivo e das regras que nós vamos construindo para que eles utilizem esse espaço, vamos vendo se funciona, se não funciona e vamos ter que ir alterando. E isso já aconteceu também este ano, já mudei algumas das áreas de lugar, tendo em vista os interesses da criança. Portanto, eu tinha um espaço muito pequeno de área dos livros, porque, normalmente, nesta faixa etária em questão, nem sempre estão muito despertos para esta questão de ir à leitura e de explorar os livros e então tinha uma mesinha pequenina com duas cadeiras. E depois comecei-me a aperceber que todos eles estavam a crer muito ir para aquele espaço e senti necessidade de criar mais dois espaços. Surgiu a necessidade de criar a área da música, vieram trazendo instrumentos, construímos alguns, fizemos uma bandinha da escola. Pronto, isto foi uma alteração que já fizemos depois de eu ter estruturado a sala para este grupo de meninos. Portanto, é em função do grupo que tenho, dos meninos e dos interesses deles. Agora neste momento, estou a sentir necessidade de criar um espaço em que eles já comecem livremente a fazer o uso da tesoura e de recortar materiais, que eles estão muito despertos para isso e estão muito interessados. A organização do espaço da sala, dos materiais e das áreas tem muito a ver com o interesse das crianças e com as características do grupo.

Dentro do material e do espaço que temos, o objetivo é que haja um espaço mais amplo, sem muita coisa, mas com materiais suficientes que lhes permita moverem-se autonomamente. Deixar os materiais à disposição deles! E, neste momento, é isso que estamos a fazer com este grupo, é dar-lhes autonomia para eles aprenderem a irem sozinhos buscar os lápis e irem sozinhos buscar as folhas. É esta questão que tudo esteja muito ao alcance da criança, para lhe permitir esta autonomia e muito um supervisionamento não só em termos de materiais na sala, como por exemplo, em termos de higiene.

Contexto educativo: Jardim de Infância

Participantes: Educadora Estagiária e Educadora Cooperante¹

Bloco B: Identificação da Educadora Cooperante

➤ **Qual a sua idade?**

Tenho 62 anos.

➤ **Quais as suas habilitações académicas/profissionais?**

Portanto, eu fiz aquilo que na altura se chamava Curso Normal de Educadores de Infância, que é o primeiro curso de Educadores de Infância estruturado em termos oficiais. Sou do 2.º curso de Évora que começou em 1976, acho eu, era três anos. Depois comecei a trabalhar três anos numa Instituição Particular de Solidariedade Social e, depois desses três anos, passei para o Ministério da Educação onde tenho estado sempre. Comecei um curso de Ciências de Educação, fiz três anos, mas não acabei, o curso na altura era de cinco anos. Estava a trabalhar em Elvas, na altura, e o curso era na Faculdade de Ciências de Educação em Lisboa e era muito complicado andar para cá, para lá e, portanto, aguentei em quanto pude. Entretanto abriu em Portalegre uma coisa que se chamou Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar e fiz também, foi durante alguns anos. A minha formação académica é essa. O curso de Ciências de Educação, como não terminei, não conta para a minha formação, conta para a minha aprendizagem que até hoje me servem algumas cadeiras.

➤ **Quantos anos tem de serviço?**

Em outubro de 2022, acho que são 40 anos.

➤ **Quanto tempo trabalhou em Creche? E em Jardim de Infância?**

Em Creche, não trabalhei diretamente. Nos três primeiros anos de trabalho, a instituição onde comecei a trabalhar tinha Creche e tinha três salas, basicamente, uma era o berçário, depois a sala intermédia e depois a parte de Jardim de Infância. Na altura, era a única educadora na instituição, tinha a responsabilidade dos mais velhos e colaborava com as pessoas que estavam na Creche. Quer dizer, mudei algumas fraldas e aprendi a dobrar fraldas de pano que era uma coisa que tínhamos de aprender. Sempre que podia estava no berçário, porque gostava muito, mas não tinha responsabilidade direta pelo berçário e não considero que seja uma experiência de Creche por aí além.

Em Jardim de Infância, tirando o tempo que estive em CERCI, que foram três anos, penso eu, estive algum tempo em equipa de Educação Especial, em Portalegre, no Crato, em Elvas vários anos também, em apoio a crianças de pré-escolar e 1.º Ciclo, fundamentalmente, e em intervenção precoce também vários anos. O resto do tempo estive em Jardim de Infância. Em Jardim de Infância, estive em Portalegre, em Alpalhão, estive no Algarve dois anos, em dois Jardins de Infância diferentes e, depois a partir daí, fui para este Agrupamento onde estou agora, em 2000 e pouco. Estive também alguns anos num centro de recursos que nós tínhamos cá, ajudei a criar esse centro de recursos, onde criámos um centro de formação também. A parte do centro de formação e centro de recursos também era em contacto com

crianças. Estive um ano na ESE, no Projeto Minerva, que foi um projeto que começou também nos anos 90. Foi o primeiro projeto de introdução de computadores nos Jardins de Infância. Alguns computadores que chegaram ao Jardim de Infância fui eu que os carreguei para lá literalmente e trabalhei com os colegas na forma de utilização do computador em pré-escolar. Nesse contexto, criámos ateliers, tínhamos robótica já, sempre à volta do início da informática no Jardim de Infância, portanto, nesse ano que estive na ESE do Projeto Minerva. No centro de recursos continuámos esta dinâmica e muitas crianças, o primeiro contacto que tiveram com computadores foi nos ateliers que existiam no centro de recursos. Na altura, também gerámos um projeto que se chamava “Projeto Aproximar” e esse projeto também introduziu computadores nos Jardins de Infância. Havia um outro projeto, nesse tempo, que era “Comunicação em Rede” e esse projeto tinha rádios dos Jardins de Infância, portanto, aqueles rádios que vocês veem dos camionistas. Havia nos Fortios, nas Carreiras, em Arronches, em Portalegre e nós comunicávamos diariamente com as crianças que estavam nesses Jardins de Infância. Havia todo um conjunto de atividades de partilha, de troca de informações, porque elas podiam falar entre elas e podiam falar connosco a partir do centro de recursos. Nós dinamizávamos as atividades e havia uma relação direta com as salas dos Jardins de Infância onde havia a comunicação em rede. Havia uma atividade decorrente desse projeto que era o Dia Mundial da Criança, em que aconteceram atividades nos vários concelhos à volta do Distrito de Portalegre. Nesse dia, todas as crianças do distrito estavam lá com as crianças do 1.º Ciclo daquela localidade, portanto, Crato, Castelo de Vide, Marvão, Nisa, Arronches. Tínhamos sempre mil e tal crianças que estavam em atelier permanente. Havia sempre atividades muito diversas, tentávamos encontrar para esse dia atividades mais lúdicas e diferentes.

➤ **Qual a filosofia, o modelo pedagógico que sustentam a sua prática pedagógica? Porquê?**

Eu não considero que tenha um modelo pedagógico específico. Ao longo da vida, fui lendo muita coisa! Na formação inicial, era o nascimento da Pedagogia de Projeto, trabalhámos a Pedagogia de Projeto já na minha formação. Digamos que foi um bocadinho por aí... Portanto, a Pedagogia de Projeto já apela para um tipo de imagem, um tipo de criança, um tipo de atividade, um tipo de interação e um tipo de organização do espaço e dos materiais já diferente daquilo que era a formação inicial na altura de métodos mais escolarizáveis como João de Deus. Depois contactei com pessoas da Escola Moderna e houve coisas que achei interessantes e que fui introduzindo. Li bastante coisas sobre o High/Scope, portanto, a criança em ação, dar à criança esse tipo de materiais, que também fui estudando e investigando. Os dados da Psicologia que na altura desse Curso de Ciências de Educação, estudámos muito Piaget. O Piaget fez parte das cadeiras do curso dessa altura. Depois fui criando um *mix* deste tipo de coisas. Da relação que estava a criar com as crianças também nasciam muitas coisas, formas de estar e de ser. Participei no princípio das Orientações Curriculares, nas primeiras Orientações Curriculares, nos grupos de trabalho que se decorreram a seguir em termos de

formação daquilo que se chamava o disseminação das Orientações Curriculares. Portanto, fui trabalhando estas questões assim um bocadinho digamos, por um lado à solta e, por outro lado, sempre com muita intensidade. Fui criando digamos a minha forma de estar como educadora, sem um método específico. Digamos que um bocadinho decorrente das leituras do High/Scope, quando uma criança chegou ao pé de mim e disse “Nós podíamos pensar o que é que nós queríamos fazer” e eu que andava a tentar organizar uma forma de pô-los a planificar e até o planificar com eles no dia-a-dia. Portanto, aquilo que vocês viram da organização do tempo ao longo do dia, foi uma criança que me desafiou para. Claro que eu adaptei e criei ali todo um conjunto de organização do dia e de, para mim, de fundamentação porque é que eu fazia aquilo e porque é que é importante eles decidirem como fazer. E quando chegaram as Orientações Curriculares novas está lá tudo. Portanto, para mim, se quiseses, não tenho método, tenho um método que foi um bocadinho a minha história e a história também da evolução da pedagogia ao longo destes anos, mas sem uma cartilha específica, sem um método próprio, sem um método *standart*.

Bloco C: Brincadeiras criadas pelas Educadoras Cooperantes na sua infância

➤ **Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância? Com quem brincava e com que brinquedos ou materiais brincava?**

Eu vivia no campo e era filha única, portanto, brinquei sozinha com materiais não estruturados. Acho que tinha pouca coisa! Quando comecei era eu que fazia as roupas das bonecas a partir das meias velhas do meu pai. Brinquei com milho, brinquei com feijão, a minha avó enchia-me um cesto, uma coisa qualquer de milho... Uma vez lembro-me da minha avó, por no meio lá do espaço da casa, um alguidar e eu brinquei com aquilo... atirava para fora, espalhei aquilo tudo. Portanto acho que das primeiras brincadeiras de que me lembro de criança é espalhar aquilo tudo pela casa fora, acho que era feijão ou grão, assim uma coisa dessas. Portanto, brinquei com muita terra, com muita lama, com ervas e folhinhas e terra e fazia papinhas e fazia esse tipo para as bonecas e depois arranjava, cortava as várias plantinhas e fazia efeitos com aquilo... Portanto, esse tipo de brincadeiras, são aquelas de que me lembro de mais pequena, mais nova antes da escola. Na altura, eu não tive Jardim de Infância.

➤ **Construía os seus próprios brinquedos? Pode dar exemplos de alguns?**

Sim! Lembro-me de fazer uma coisa com canas, uma coisa com rodas tipo carrinho em que se conduzia... Portanto, estás a imaginar uma cana enorme, na ponta, o meu pai ajudou-me a fazer duas rodas, já não me lembro de quê, e depois assim uma espécie de volante. E eu brincava, circulava pelos caminhos com aquilo. Aí já brincava com vizinhos, com miúdos que eram rapazes. Lembro-me também de brincar com caixotes grandes e fazia coisas dentro dos caixotes, tapava, fazia casinhas com os materiais que havia... Sei lá, a minha mãe deve-me ter comprado algumas bonecas, acho que uma ainda lá está para casa, mas também não ligava muito a isso.

Bloco D: Considerações acerca da importância do brincar heurístico

➤ **Qual o papel e importância que atribui ao brincar no quotidiano educativo/pedagógico?**

O brincar é o trabalho das crianças! Uma vez... apesar de ter um grupo que já fazia o seu plano, alguém escreveu “Brincar, Brincar, Brincar!”, portanto, nas três partes do dia “Brincar”. Para mim, fez o plano. Mas o brincar é aquilo que estrutura o desenvolvimento das crianças. Nós, os adultos, compete-nos de alguma forma, proporcionar-lhes as melhores brincadeiras e as brincadeiras que melhor as desenvolvem. Quer em contexto de sala, quer em contexto de exterior, eu tento organizar o ambiente educativo de modo a que a brincadeira aconteça. No exterior, que é um espaço que eu privilegio, tento que nas brincadeiras, eles se organizem livremente e que a organização que criarem seja de um brincar também com sentido. Embora há quem ache que o correr e o saltar e gritar é importante. Claro que é! Mas agora passar o tempo a correr, se calhar é bom, mas não é suficiente. A interação com os materiais e a interação deles uns com os outros, de uma forma mais construtiva, se quisermos, é o que eu tento que aconteça. Quer em jogos organizados, quer em interação com materiais, muito com materiais naturais, muito com materiais que são até do uso quotidiano dos adultos, como painéis, tachos, o que for, que servem para brincar com terra, com água, fazer lama, esse tipo de coisas! Portanto, acho que é o tipo de brincadeiras que as crianças precisam muito porque, no geral, quer vivam mais na cidade, quer vivam mais em aldeia, as crianças hoje não brincam com materiais naturais, não se sujam e isso eu acho que é importante! O contacto com os materiais naturais, seja com paus, plantas, com bugalhos, pinhas, esse tipo de material que é criativo. É um brincar a partir daquilo que proporciona criatividade. Claro que os legos também dão criatividade, há outros jogos mais estruturados que acho que é importante... Sei lá crianças que têm mais dificuldade com lateralidade, com as cores ou o que for, trabalhar diretamente com elas ou com quantidades, o que for, trabalhar com alguns jogos que ajudam ao desenvolvimento das crianças nesse aspeto. Os materiais naturais dão outro tipo de possibilidades que também são importantes. Uns para uma coisa, outros para outra! Como disse, o papel do brincar é o trabalho das crianças, portanto, é o dia-a-dia! Com qualquer coisa elas brincam! Hoje, quanto mais as tirarmos dos ecrãs, melhor! Porque hoje elas estão passivas e com os materiais que lhes proporcionamos, em contextos de interação entre elas e com materiais, dar-lhes de facto a dimensão do brincar.

Ed. E. - Nesse sentido, em seu entender, o brincar é crucial na vida das crianças?

Ed. C1. - Sim! As crianças só têm mesmo é que brincar!

➤ **O que entende por brincar heurístico?**

Olha... brincar heurístico, não te posso dizer. Percebi que tem a ver com o brincar natural da criança, que tem a ver com a interação com alguns materiais, com materiais naturais, que tem a ver com a liberdade que é dada à criança na exploração dos materiais, com a estruturação

de algumas atividades em termos de organização do material, para que a criança depois crie as suas próprias brincadeiras... Não tive contacto com o brincar heurístico antes da tua atuação e não te posso avançar muito o que é o brincar heurístico. Entretanto também andei a ler algumas coisas! Acho que é importante sim, se bem que sem a organização do brincar heurístico: brincar livremente com materiais naturais, proporcionar novos materiais no espaço para que as crianças tenham surpresas e os comecem a utilizar de outra maneira e lhes deem utilizações criativas, não sei se calhar é heurístico. Não faço ideia! Mas com o conceito estruturado só com a tua implementação é que tive!

➤ **Considera que o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? De que forma?**

Não tenho dados para te dizer isso, se sim ou não, percebes... Das conversas que tivemos sobre a tua atuação, senti que fazia sentido para crianças mais novas que aquelas que constituem a maior parte do grupo que tínhamos e que continuo a ter. Não sei que organização e estruturação existirá para grupos de cinco/seis anos, por exemplo. Não tenho dados para dizer se faz ou não sentido para crianças mais velhas ou como seria para crianças mais velhas, no sentido de cinco/seis anos. Senti muito que as propostas que fizeste tinham muito sentido para três/quatro anos no máximo. Sei que brincar com materiais naturais, criar situações surpresa, criar situações de envolvimento com aquele tipo de material, faz sentido sim! Isso não tenho dúvida! Não tenho muitos dados para te dizer: sim ou não em termos do brincar heurístico, da forma como ele se encontra estruturado, naquilo que me foi dado ver da tua atuação.

Ed. E. - De que forma é que acha que brincar com materiais naturais e objetos do quotidiano contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Ed. C1. - Eu acho que proporciona sobretudo criatividade! Porque um carrinho com rodas anda sempre daquela maneira e, claro que a criança pode brincar com o carrinho de mil e uma maneiras... Agora, um conjunto de possibilidades de paus, de madeiras, que a criança vai criar, portanto, ela criará um carrinho e depois criará outras coisas e ao criar essas outras coisas, ela está a pôr-se à prova, está a conhecer-se, está a conhecer as possibilidades dos materiais, está a interagir criativamente com o mundo que a rodeia, está a criar novidade com o mundo que a rodeia e com esses materiais. O carrinho, aquelas coisas que dão às crianças já pré-feitas, não lhes permitem essa plasticidade de criação. Portanto, quanto mais coisas não estruturadas as crianças tiverem por perto, eu acho que mais possibilidades elas têm de criar e de inovar, quer na utilização, quer na forma que dão, quer na conjugação que fazem de umas coisas com outras. Portanto, no ano passado, não estava lá na sala, mas eu tinha mais materiais diferentes naquele espaço das construções grandes. Tinha um conjunto de rolos grandes de vários tamanhos, de várias cores e larguras. Tinha muitas outras coisas, argolas, uma série de outros materiais que andam por aí, que são restos de indústria, restos de várias coisas que eu gosto de levar para lá para a sala – bocados de madeira, de várias dimensões

e espessuras. Senti que a interação com esse tipo de materiais gerava um outro tipo de criatividade do que brincar com um carrinho ou com outro tipo de jogos *standard*, que existem no Jardim de Infância, que têm o seu valor, mas que só eles por si, não acho que sejam suficientes.

➤ **Valoriza mais os brinquedos industrializados ou os materiais não estruturados? Porquê?**

Eu valorizo muito os materiais não estruturados! Dou muito mais importância a esse tipo de interação das crianças com esse tipo de material do que com o jogo, que ao fim de um bocadinho elas gastam as possibilidades daquilo. Claro que há jogos didáticos muito bons, não é isso que está em causa! Mas continuou a dizer que os outros, eu acho que são muito mais importantes. Para além do mais, até por questões ambientais, valorizar aquilo que normalmente se põe para o lixo direto, valorizar isso acho que é muito importante! Hoje, temos de pensar que o planeta não é infinito e que esse tipo de educação – valorizar as caixas que serviram para uma coisa na cozinha, mas que depois se lavou e continuou a servir na casinha das bonecas e continuaram a servir na rua para pôr terra, para passar de um sítio para o outro e para encher e despejar, têm de ser reutilizadas até ao mais possível! Portanto, reutilizar materiais também faz parte daquilo que eu valorizo! Os materiais não estruturados permitem mais criatividade por parte das crianças, portanto, as crianças têm mais possibilidade de brincar, no sentido de poder dar mais utilizações. O canudo que agora foi um cavalo, a seguir pode ser outra coisa qualquer. Se tu deres um cavalo de plástico à criança, esse cavalo é sempre um cavalo. Se lhes deres um outro material, ela vai fazer um cavalo agora, depois vai fazer outra coisa a seguir e depois outra. Portanto, é muito mais criativo!

Bloco E: Oportunidades de aprendizagem de situações de brincar heurístico

➤ **No seu planeamento tem por hábito incluir oportunidades de brincar heurístico? Se sim, dê alguns exemplos. Se não, diga porquê.**

Se considerar o brincar heurístico em alguns espaços da sala e o tempo de exterior, digamos... Quando não está a chover, muitas atividades decorrem no exterior, que podem ser pinturas, desenho, o que for, mas depois é o espaço de liberdade de brincar com esses materiais que estão disponíveis no exterior. No tempo de sala, acontece momentos em grupo, o tempo da história, o tempo de planificar o dia, o tempo das lengalengas, o tempo de fazer outras atividades que são mais lógicas dentro de sala – do desenho, da pintura, a utilização de lápis, de canetas, desse tipo de coisas. Digamos que entre um tempo e outro, se quisermos metade do tempo, sempre que possível ou mais até, é de exterior e é desse brincar com materiais naturais e ao ar livre. Portanto, a pandemia veio reforçar-me isto e eu já fazia, às vezes com algum esforço, mas agora tenho este escape e é possível estar mais tempo na rua. Se está

frio, vestimos um quispó. Não está frio, não tem problema. Está a chover, pomos o carapuço na cabeça, mas algum tempo de exterior temos de ter sempre.

➤ **Quais os objetos ou materiais que disponibiliza às crianças nas situações de jogo heurístico?**

Na casinha de exterior, neste momento, há caixotes de plástico para arrumar as coisas, depois há muitas caixinhas e vários recipientes de vários tamanhos, tachos, copos, frigideira, pratos de plástico e de alumínio. Há também aquilo que algumas mães me arranjam! Há caixas tipo tupperware – esse tipo de coisas, caixas de vários tamanhos. Depois há as pás, os baldes... Gostaria de ter mais materiais, é verdade! Já tivemos alguns que se foram estragando e não foram repostos, como funis e passadores. Utiliza-se vários objetos de cozinha. Depois há outra área que, neste momento, temos um conjunto de canudos grandes, temos argolas, temos rolos de plástico de várias dimensões e cores. Na área da casinha, temos um conjunto de panos de várias dimensões e trapos. Caixotes também na zona das construções. Depois há material que se vai estragado e vamos apanhando e encontrando outros. Portanto, nunca é sempre o mesmo material! É também de acordo com o que vou conseguindo arranjar e de acordo com o que, entretanto, se vai degradando e tem de ser retirar.

➤ **Qual o tempo diário ou semanal que estabelece para esses momentos de brincadeira livre?**

Neste momento, são diários. Entre as 10.00 horas e 30 minutos/11.00 horas e as 12.00 horas, portanto, estamos sempre neste tipo de atividade, todos em conjunto. É um 1/3 sempre do tempo diário. São cinco horas por dia, eles estão uma hora e meia/duas horas neste espaço.

➤ **Na sua opinião, quais são as brincadeiras prediletas das crianças e quais são os materiais ou objetos de maior interesse para as crianças?**

Depende dos grupos ao longo do tempo. Agora nesta altura, o brincar com terra e com areia já é bastante comum. Brincarem e ficarem durante um tempo razoável em encher, despejar, com terra e água misturadas, com terra e ervas que apanham por ali e flores. É uma atividade que é agradável às crianças, que elas escolhem com frequência. Depois, há pneus com os quais fazem várias construções e que também brincam com frequência.

➤ **Quando observa o brincar livre das crianças, denota que atribuem novas funcionalidades aos materiais, recorrendo à sua imaginação?**

Sim, sim, sim! Há lá um caixote que é de plástico. Aquele caixote já tem sido barco, já tem sido carro, viram ao contrário e põem por cima e fazem casas, para o cão, para eles... No outro

dia, estava uma criança estendida em cima daquilo e estava no hospital a levar uma pica de outras. Portanto, utilizam para as mais variadas situações, dão-lhe muita utilização, utilizações diferentes! Há uma forma de tarte, aquela forma de tarte serve de volante de carro, de volante de barco, de volante de avião, para fazer tartes e para fazer outras coisas da cozinha. Já serviu para muita coisa e é uma forma!

➤ **A partir da observação das brincadeiras livres das crianças, o que é que destaca com maior relevo em termos das competências e capacidades das crianças?**

Olha... a capacidade de interação, de relação uns com os outros, que é muito mais rica do que nos jogos em sala. Disso não tenho dúvida! De desafiarem-se uns aos outros, de convite e de brincadeira em conjunto, isso é frequente! Acho que, fundamentalmente, é a capacidade de interação e de socialização.

➤ **Futuramente, pensa incluir as propostas cesto dos tesouros e/ou brincar heurístico na sua prática educativa/pedagógica? Porquê?**

Não tenho informação suficiente para fazer esse tipo de coisa. Terei de ir investigar mais! Mas, há uma coisa que acho que é importante... Na nossa profissão, temos de ter segurança e temos de saber o que estamos a fazer. Se não soubermos o que estamos a fazer, não fazemos. Porque mesmo em termos de novidade e de inovação, devemos estar muito seguros do que estamos a fazer. Eu levei anos para começar a planificar com eles e só no momento em que eu senti que eu conseguia fazer aquilo, com sentido para mim e com segurança para mim, é que comecei a fazer. Não te posso dizer que vou fazer ou que não, tenho de ter mais segurança e tenho de saber melhor o que estou a fazer. Só porque sim, não! Só porque é novidade, só porque é nova moda, não me faz sentido.

Bloco F: Papel da Educadora de Infância no Brincar

➤ **Durante a brincadeira das crianças qual é, por norma, a sua atitude pedagógica? Porquê?**

É de observação; de regulação de comportamentos, quando a coisa não está bem; de questionar: "Mas olha lá, isso é porquê ou para quê?". Às vezes, muito vagamente, de dar sugestões, de encontrar formas de potencializar a brincadeira. Sei lá, estão a brincar com terra, mas se eu lhes levar o balde de água ou o regador para o pé, portanto, para perceber se eu meter lá a água, aquilo vai continuar e vai melhorar a brincadeira. Quando uma criança que está sozinha, se sugerir: "Olha lá podes brincar com aquele". Monitorizar as crianças todas, perceber se elas estão em ação ou não; fazer com que elas estejam em interação; monitorizar os comportamentos desajustados de algumas crianças, para que não estraguem a brincadeira dos outros; perceber se a brincadeira está a ser agradável, se alguém não está

agradado na brincadeira porque não o deixaram brincar; se algum líder esteja muito ativo e que os outros estejam muito passivos em relação a esse líder. Portanto, é um bocadinho de observação e de tentar potenciar e de tentar ajudar a que a brincadeira decorra e retirar-me sempre que necessário, para que tenham a liberdade de estar em conjunto. Os adultos devem interferir só quando necessário. Dar-lhes o espaço de liberdade, mas o espaço de observação para perceber se as coisas estão a correr corretamente e se é preciso a minha presença ou não. Ao longo do ano, sei que elas vão evoluindo e eu quero que essa brincadeira vá evoluindo, sempre no sentido de maior criatividade, de maior qualidade de relação entre elas, de maior qualidade de relação dos mais pequeninos com os mais crescidos, para que não se criem grupos fixos. Todas essas variáveis, temos de estar atentas. Dando-lhes a liberdade, mas por outro lado, também percebendo que interação é que está ali, que qualidade de interação está a acontecer ou não.

Ed. E. - Nesse sentido, deixa as crianças livres na organização das brincadeiras, das escolhas dos pares?

Ed. C1. - Sim, sim! O mais possível, sim, sim!

➤ **Que critérios utiliza na escolha/organização dos materiais e do espaço para facilitar o brincar livre das crianças?**

Bem... coisas que não sejam agressivas para as crianças, coisas que lhes permitam brincadeiras criativas e coisas que lhes proporcionem brincadeiras com sentido simbólico. Não sei muito bem especificar, mas, sobretudo que permitam a criatividade e as diferentes utilizações, a reutilização de materiais. O espaço é o espaço do exterior, em que eu tento encontrar formas de permitir diferentes possibilidades. Portanto, que seja possível brincar com terra, que seja possível brincar com pneus, que seja possível brincar com madeiras, que seja possível brincar com coisas diferentes e que o espaço esteja também um bocadinho organizado. Elas ao longo do tempo vão reorganizando. Se eu for ver o conjunto de fotografias que tenho das várias construções que elas criaram com bocados de madeiras e pneus e das várias coisas, são imensas, dá uma coleção imensa. Portanto, os mesmos pneus, os mesmos bocados de madeira, elas criaram agora um restaurante e depois um barco, em vários sítios ao longo do espaço do recreio. Tenho é de ir monitorizando o que é que é preciso mais. Se calhar se conseguíssemos ter ali mais uma paleta, podíamos fazer mais não sei o quê, se tivermos mais rolos ou outra coisa qualquer, os caixotes, o que fosse, permitia mais... Portanto, ir organizando para que as brincadeiras tenham mais sentido, mais criatividade e mais interação entre elas.

Contexto educativo: Jardim de Infância

Participantes: Educadora Estagiária e Educadora Cooperante2

Bloco B: Identificação da Educadora Cooperante

➤ **Qual a sua idade?**

Tenho 50 anos.

➤ **Quais as suas habilitações académicas/profissionais?**

Bacharelato em Educação de Infância. Outra formação não tenho, porque até aí há uns anos atrás, até que fiquei no Órgão de Gestão, a minha vida não me permitia porque era um ano aqui, um ano acolá. No Órgão de Gestão, tive como adjunta da Direção e como Subdiretora.

➤ **Quantos anos tem de serviço?**

Para aí 24 anos e uns diazitos. Isto são 24 anos porque é assim... Eu comecei a trabalhar no particular e depois que comecei a trabalhar, tive ali uns tempos em que não tive colocação. Portanto, para aí dois anos no particular e depois comecei a concorrer ao público e, desde aí, estive sempre no público. Só que entre de contrato para contrato... Por exemplo, houve um ano em que trabalhei um mês num sítio, depois mandaram-me para outro e, no meio disto, acabei por perder algum tempo de serviço. Mas, agora neste momento tenho 24 anos e qualquer coisa. São 24 anos!

➤ **Quanto tempo trabalhou em Creche? E em Jardim de Infância?**

Nunca trabalhei em Creche. Nos primeiros dois anos em que trabalhei, era uma Instituição Particular, recebiam ali algumas crianças, mas não deu para ter uma noção do que é trabalhar em Creche.

Ed. E. - E em Jardim de Infância, quanto tempo trabalhou?

Ed. C2. - Este tempo todo.

Ed. E. - Mas em Jardim de Infância, interrompeu ali uns anos, pelo que percebi... Em termos de trabalhar como educadora, como esteve no Órgão Administrativo, não trabalhou os 24 anos, certo?

Ed. C2. - Ah, certo! Exato! Nós nunca temos um horário completo a nível de Órgão de Gestão. A única pessoa que pode ter horário as 35 horas semanais dedicado ao Órgão de Gestão é o Diretor ou a Diretora. O Diretor poderá, eventualmente, se assim o desejar decidir ter uma turma. Mas quem tem exclusividade de horário no Órgão de Gestão é o Diretor, todas as outras

peessoas quer sejam Subdiretoras, quer sejam Adjuntos, têm que ter componente letiva. E eu na altura, por acaso tivemos lá uma inspeção e o senhor inspetor, na altura, considerou que no Jardim de Infância não havia necessidade de apoio. Portanto, o meu horário seria em apoio educativo. Regra geral, era sempre! E então... o senhor inspetor disse que eu teria que dar apoio ao 1.º Ciclo. Portanto, ainda foram, salvo erro, doze anos que eu estive fora, estive fora do ambiente vá da Educação Pré-Escolar e não é fácil.

Ed. E. - Assim sendo, em Jardim de Infância, foram 12 anos, é isso?

Ed. C2. - Se calhar foram, exato! Embora tivesse apoio, mas o apoio que eu tinha era a nível do 1.º Ciclo, por indicação do senhor inspetor. Não achei que tinha lógica, porque o pré-escolar necessita tanto de apoio como outro nível de ensino qualquer. Mas pronto, nós podemos não concordar, mas temos de cumprir com aquilo que eles indicam.

➤ **Qual a filosofia, o modelo pedagógico que sustentam a sua prática pedagógica? Porquê?**

Eu não tenho nenhum modelo pedagógico em concreto. Depende, depende! Pode ser a nível de projetos, pedagogia de projeto, eventualmente surge. Não tenho um modelo que diga “É este!”. Por exemplo, também algumas situações que nós às vezes partilhamos entre colegas... o Movimento da Escola Moderna.... Penso que não há um modelo rígido pelo qual eu me oriento, em termos de atividade pedagógica. Aliás, porque nós vamos tendo contacto com diversos modelos e tiramos um bocadinho daqui, um bocadinho dali. Olha, isto nesta situação penso que é enriquecedor para o grupo. Portanto, não há um modelo pelo qual eu me oriente, exclusivo, digamos assim.

Bloco C: Brincadeiras criadas pelas Educadoras Cooperantes na sua infância

➤ **Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância? Com quem brincava e com que brinquedos ou materiais brincava?**

Eu brincava muito, como regra geral, gostava muito daquelas brincadeiras de rua. É assim, eu na minha infância nunca tive grande espaço para brincadeira. Lembro-me de jogar ao elástico e à apanhada. Eu até muito tarde, como não o fiz na infância, depois fi-lo na juventude... Jogar ao apanha, havia um que era o “mata” que era com uma bola... Adorava isso, adorava esse tipo de brincadeiras que, de preferência, no espaço exterior, com outros miúdos e outras pessoas! Eu adorava, gostava dessas brincadeiras e, depois na altura, era aqui nesta zona, no Crato, que eu fazia algumas dessas brincadeiras com os meus colegas. Depois aquilo, combinava sempre, regra geral, era à sexta-feira! Sexta-feira, porque no outro dia não havia aulas! E então depois tínhamos aqui, na altura, uma padaria, então era... íamos buscar pão e depois fazíamos um piquenique no quintal de um ou de outro. Mas regra geral, eram essas atividades de estar na rua, jogos coletivos... Em termos individuais, às vezes, punha-me a

brincar em casa que era a doutora e depois tinha um bloquinho, passava as receitas ou brincava que alguém vinha às compras. Pronto, eram assim as minhas brincadeiras!

Brincava com rapazes e raparigas, mais ao menos da minha idade, na altura. Na escola, era com amiguinhos da turma. Materiais, era a bola, eram elásticos que nós comprávamos, comprávamos elásticos ao metro... Depois também fazíamos jogos de cartas! Às vezes, também jogávamos ao berlinde e tínhamos de fazer as covinhas. Era esse tipo de material: bolas, cartas, berlinde. E, como era no espaço exterior, não recria às vezes grande material de suporte. Pronto, para jogarmos ao "mata" tinha de ser a bola, não é verdade? Quando estava em casa eram folhas velhas, cadernos velhos e lápis.

➤ **Construía os seus próprios brinquedos? Pode dar exemplos de alguns?**

Quando estava a brincar em casa, se calhar construía! Fazia lá o bloco da senhora doutora, juntava uma data de folhas, agraphava... Depois, arranjava um coiso para pôr a mesa, fazia uma mesa... Sim! Agora, nas outras brincadeiras, construíamos de alguma maneira, organizávamos as coisas... Mas, construção, construção tipo como acontece hoje, não! Mas, às vezes, improvisávamos! Não tínhamos uma bola, arranjávamos um bocado de papel, uma coisa qualquer. Aí, era mais o improvisado! E, na altura, nós também, é como digo, as brincadeiras também não exigiam assim uma grande construção, vá digamos assim, da nossa parte! É engraçado que eu tinha bonecas que me ofereciam, se calhar brincava, mas nunca construí nenhuma, não! Tinha bonecas, aliás, quando brincava às doutoras, até tinha lá um chorão, agora estou-me eu a lembrar... Um chorão que já foi da minha mãe e foi passando. Tínhamos alguns brinquedos... sim brincava! Mas nunca construí nada em termos de bonecas e isso, não! E depois a minha avó também não percebia muito de costura. Eventualmente, se percebesse até podia participar na construção, mas não.

Bloco D: Considerações acerca da importância do brincar heurístico

➤ **Qual o papel e importância que atribui ao brincar no quotidiano educativo/pedagógico?**

Eu acho que o brincar tem várias vantagens para as crianças! Além de que aqui o brincar heurístico tem uma grande importância a nível de estimular a criatividade e a imaginação das crianças. Além disso, permite à criança um melhor autoconhecimento de si própria e dos outros. Eu acho que é através do brincar também que eles aprendem a negociar. Portanto, além de se autorregular em elas próprias, têm de lidar e resolver todo um conjunto de problemas que, eventualmente, possam surgir, e com os seus pares, logo implica uma negociação com eles. Portanto, tanto é que algumas das vezes, estou a reportar-me ao ano passado, havia no espaço exterior, no momento da brincadeira, muitas crianças que vinham ao pé de nós e diziam frequentemente: "Ah... a não sei quantas...", "Eu não quero saber disso, resolve!". Pronto, obviamente, dizíamos isto, mas sempre com um olhito a ver como é que a

coisa se resolvia. O que é interessante, é que de uma forma ou de outra, eles acabavam sempre por conseguir resolver o problema sem a intervenção do adulto. Outro fator... acho que para a saúde mental é extremamente importante! Quer a nível mental, quer a nível de todo o sistema imunitário. Por exemplo, acontece frequentemente crianças que permanecem em casa, por opção. Acho muito bem que permaneçam em casa, portanto, com os pais até à idade de poderem entrar na Educação Pré-Escolar... ou mesmo até antes! Por exemplo, bebés que começam a ir para a Creche, é comum nós ouvirmos “Ai, mas já está doente outra vez?”, “Ai, mas não sei o quê!”, isso é perfeitamente normal! Porquê? Porque o ambiente que as crianças têm em casa, é um ambiente “esterilizado”, digamos assim. Elas estão a ficar doentes porquê? Porque, provavelmente, é o sistema imunitário delas que está a reagir a todo um conjunto de situações novas que o organismo está sujeito e que até então, não teve necessidade. Nessa parte, eu acho que tanto a nível da saúde mental, como a nível do sistema imunitário, é uma mais-valia, porque eles contactam, mexem na terra... Portanto, o sistema imunitário está ali a trabalhar. Acaba por ser algo que estimula a atenção das crianças! A criança por si, por natureza é movimento. O que é que acontece, após um recreio onde elas podem mexer, saltar, pular, pronto dar asas à sua energia e à sua imaginação, após isso, os momentos de atenção e de concentração acabam por ser maiores. Às vezes também vêm excitados e aí está, é dosear! Efetivamente, após um momento de atividade, eles esgotaram aquela energia que eles têm naturalmente e depois conseguem ter uma maior atenção e concentração. Outro dos fatores que eu acho importante, é que ajuda as crianças a interiorizar as regras. Aprende que existem regras, tem que saber lidar com elas, a respeitá-las, usando-as, sendo que ela vai-se apercebendo que toda a sociedade, portanto, que toda a vida dela se rege por regras. Além de que, obviamente, as brincadeiras que eles fazem e que desenvolvem ajudam a estruturar o seu raciocínio, a encontrar soluções “Olha quero fazer uma cabana ou quero construir qualquer coisa, como é que vamos fazer?”. Claro que, por vezes, é necessária a intervenção do adulto, resolver problemas com os quais se deparam. Ajuda-os também a lidar com a frustração, ajuda-os a compreender que nem sempre se consegue tudo aquilo que nós projetamos. Por exemplo, estando a trabalhar em grupo, um quer uma coisa, o outro quer brincar, permite à criança interiorizar que “Ok, eu quero brincar a esta brincadeira, mas o António quer aquela e o João quer aquela...”. Portanto, ela ao lidar, ao aceitar, está a lidar que o desejo dela não é satisfeito, mas é possível tirar prazer da brincadeira do colega. Ela acaba por estar a fazer uma adaptação, está-se a adaptar às circunstâncias e está a permitir-se brincar a brincadeira do outro e a tornar-se, digamos assim, mais resiliente e está a aprender a trabalhar em equipa, ao fim ao cabo.

Ed. E. - Em seu entender, o brincar é crucial na vida das crianças? Porquê?

Ed. C2. - Sim, sim! Aliás, a Educação Pré-Escolar e agora vou ser assim um bocadinho minimalista... Mas o que nós fazemos na Educação Pré-Escolar, quer dizer, ao fim ao cabo, é proporcionar atividades através da brincadeira. É assim, claro que às vezes há necessidade de uma atividade mais orientada, mas, existe sempre aquela premissa de que tem que ser algo que dê prazer à criança. E, portanto, como é que nós podemos fazer isso? Através do

brincar! A organização do Jardim de Infância apela precisamente a isso, à brincadeira, ao descobrir, ao experimentar! Portanto, o brincar é extremamente importante, sim!

➤ **O que entende por brincar heurístico?**

Daquilo que eu pude conhecer através daquilo que a Ana nos levou e, obviamente, que já fiz leituras sobre isso. Conhecia assim, já tinha ouvido, mas assim aprofundar, aprofundar, aprofundar, não. Existe pouca coisa sobre isso também, poucos estudos, por aquilo que eu na altura li... Portanto, é uma coisa relativamente recente! Eu acho que o brincar heurístico passa muito por atividades de descoberta e de exploração. Acho que existem três atividades fundamentais no brincar heurístico, certo? É o cesto dos tesouros, bandeja das experiências e depois acho que tem a ver mesmo com os jogos. Eu, o brincar heurístico e aquilo que eu li, como eu lhe tinha dito nas reflexões, acho que o brincar heurístico está muito direcionado para Creche, que é aquela fase de exploração que as crianças têm de mexer. Portanto, utiliza muito objetos da Natureza, paus, pedras, portanto todo um conjunto de objetos que é possível recolher da Natureza, e aí é a criança explorar, ver as hipóteses a nível das propriedades, de possibilidades de construção, pronto, relativamente a isso! Relativamente à intervenção do adulto, das leituras que na altura fiz, acho que a noção com que eu fiquei é que a intervenção do adulto é pontual, não é uma coisa muito sistemática. Eu estou aqui a pensar e estou a fazer aqui a comparação do que se observou a nível lá do Jardim de Infância. É assim, a intervenção do adulto que supostamente no brincar heurístico, com a faixa etária para a qual essa atividade está mais direcionada, se calhar a intervenção do adulto é menos sistemática, digamos assim. Agora, a nível do Jardim de Infância, a orientação do adulto ali, pronto, aquilo eram meninos dos três aos seis, tinha de ser uma intervenção mais pontual, porque claro depois espalha. Mais de organização, de controlo, vá digamos assim. Relativamente ao brincar heurístico é esta a noção que eu tenho, não sei se está certa, se estará errada.

➤ **Considera que o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? De que forma?**

Oh Ana, claro que sim! Porque é assim... se é brincar, contribui! Nós no Jardim de Infância, também utilizamos diferentes materiais, procuramos utilizar os materiais que o brincar heurístico preconiza... Se calhar não como o cesto dos tesouros ou como pronto aqui está organizado... Mas sim, penso que sim! Eu acho que tudo o que permita trazer novidade e que possa proporcionar prazer e gosto às crianças, claro que sim! Penso que tudo é importante! Aliás, e você teve a oportunidade de observar, as coisas se calhar não eram organizadas com este intuito digamos assim, mas era o que acontecia no espaço exterior. Os meninos tinham todo um conjunto, aliás, o próprio espaço exterior assim também o permitia, deles poderem na altura dos caracóis, apanhar os caracóis... Porque é assim, eu acho que há uma coisa que tem de se pensar e que eu acho que é de extrema importância: pensar os espaços exteriores dos Jardins de Infância! Porque existe agora uma tendência atual, não sei se é política, seja

aquilo que for, que tenta-se uniformizar espaços exteriores de Jardim com pisos! Epá, deixem ficar a terra, deixem ficar a areia, deixem ficar as árvores, deixem ficar as folhas que caem das árvores, porque tudo isso é importante! Se calhar, era importante repensar essas estruturas. Por exemplo, no Jardim de Infância aconteceu, você esteve lá! Houve uma remodelação do espaço exterior lá... Agora, eu não via necessidade de um investimento, que deve ter sido enorme, não havia necessidade daquele investimento para pôr um baloiço. Os baloiços, os meninos têm lá fora! Os baloiços podem se fazer numa árvore, não é?! O escorrega, ok, pode se pôr um escorrega pequenino, pronto! Não era preciso aquela monstruosidade! A maior parte das brincadeiras deles era feito com o quê? Com os pneus, com os tachos, com a terra, com a areia, iam buscar paus, aqueles tronquinhos de madeira, montavam... Portanto, aquilo dava-lhes prazer de alguma maneira, não é?! Portanto, para que é aqueles equipamentos?! Se calhar com menos dinheiro, fazia-se ali uma coisa mais interessante e que permite à criança aplicar todo um conjunto de competências, que não poderá aplicar quando tem um baloiço, que eu sei que vai para trás e para a frente, tenho o escorrega que subo... Sim, eu penso que toda a forma de brincar é importante!

Ed. E. - De que forma, mais concreta, considera que o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Ed. C2. - Permite, para além de fazer apelo à criatividade e imaginação, porque eles têm que construir... Aplicando, transpondo este tipo de atividade para o pré-escolar dos três aos seis... Olhe imagine, por exemplo, a atividade que você fez! Temos que fazer um pincel, como é que vamos, o que é que precisamos... Portanto, eles têm de decidir, têm que tomar uma decisão do que é que querem fazer, têm que escolher os materiais mais adequados e depois têm de construir! Apela à criatividade, ao raciocínio, também de alguma forma, enfim, apela ao seu sentido estético.

➤ **Valoriza mais os brinquedos industrializados ou os materiais não estruturados? Porquê?**

Os brinquedos industrializados têm a sua importância! Não posso tirar de tudo a importância desses brinquedos, porque é assim, nós, por exemplo, em contexto de Jardim de Infância, também temos de ir um bocado ao encontro do gosto da criança. Eles também gostam disso, como por exemplo, os dinossauros, as meninas gostam dos vestidos, pronto! Eu acho que tem que existir um equilíbrio entre os dois! Sim, valorizar os brinquedos não industrializados é perfeitamente possível, a nível de atividades de exterior, e mesmo atividades que se desenvolvem a nível da sala, por exemplo, a nível do cantinho da ciência ter. Embora goste muito da parte dos não industrializados, gosto! É assim, os outros também são importantes! Acho que tanto uns como outros, têm a sua importância! Elas gostam de ter um vestido para se disfarçarem. Portanto, acho que tem que haver um equilíbrio entre os dois, tanto nos industrializados, como nos não industrializados!

Ed. E. - Porque é que considera que tem de haver esse equilíbrio?

Ed. C2. - Tem de haver esse equilíbrio porque nós não nos podemos esquecer que a criança está inserida numa sociedade. É como, por exemplo, você agora dizer assim “Vamos acabar com o computador!”. Nós, também temos que nos adaptar! Nós, sim senhora, aquilo que é possível e conseguimos construir com objetos que a Natureza nos proporciona, sim! Porque não?! Mas depois a outra parte também é importante, porque nós não nos podemos afastar daquilo que é a sociedade e como a sociedade está. Tem que haver um equilíbrio! Ok, hoje podemos construir um boneco, aliás, com os pauzinhos, com o cartão, com isto e com aquilo e construí-se e faz-se! Mas eu acho que a outra parte dos jogos, deles terem os jogos, que estão organizados com um determinado objetivo, também é importante e eles também gostam! Por exemplo, eles gostavam, adoravam brincar com os dinossauros... E, muitas das vezes, portanto, pode haver aqui um equilíbrio... Eles pediam os dinossauros e levavam-nos para fora e lá fora construíam vá tipo as grutas, enterravam-nos na terra... Portanto, penso que é possível e é mais benéfico, a nível do processo educativo, haver em equilíbrio entre os dois! Eu valorizo os dois! Nós temos que ver uma coisa, a parte do brincar heurístico, nós por acaso até estamos aqui numa zona em que é possível. É possível eu ir para o meio do campo e fazer uma recolha de todo um conjunto de coisas, levar para o Jardim, colocar lá numa caixa ou num recipiente, que as crianças possam utilizar da forma que elas entenderem. Mas haverá provavelmente sítios em que isso não é assim tão linear. Tanto acho importantes uns, como os outros! Uns porque proporcionam um tipo de aprendizagem e de conhecimento que os industrializados não permitem. Eu quando falo em industrializados, estou a orientar-me mais, por exemplo, para essas coisas dos jogos, de algumas coisas que são necessárias e que as crianças gostam. Não nos podemos é esquecer que elas estão inseridas numa sociedade e nessa sociedade existe todo um conjunto de brinquedos industrializados muito apelativos. Agora, é assim, é importante, efetivamente, sermos criteriosos, neste caso os educadores, quando selecionamos o tipo de brinquedos ou de materiais pedagógicos que queremos na nossa sala. Agora, a outra parte da Natureza, do brincar heurístico, também não acho que são coisas que colidam, acho que são coisas que se complementam.

Bloco E: Oportunidades de aprendizagem de situações de brincar heurístico

➤ **No seu planeamento tem por hábito incluir oportunidades de brincar heurístico? Se sim, dê alguns exemplos. Se não, diga porquê.**

Sim, penso que sim! Aliás, porque nós desenvolvemos atividades... É assim, como a Ana fez, levar umas caixas, com folhas... Não! Com esse objetivo, não! Mas... Eu acho que isso acaba por estar, porque eles têm à disponibilidade todo um conjunto... Claro, depende dos Jardins! Eu, por exemplo, este ano onde fui colocada, eles têm brinquedos industrializados, aí está. Olhe, já tenho para lá uma palete, que eles têm de lixar... Entretanto, está bem que não é coisas da Natureza, mas que eu acho que eles gostam e é importante também ter lá uns pneuzitos para eles andarem. Também gostava de ter lá aqueles tronquinhos de madeira, que eu acho que também é importante para eles terem no espaço exterior, porque eu noto ali que existem baldes, existem carrinhos de mão, existe todo um conjunto de coisas... E é

interessante que eles só os utilizam por indicação do adulto. Por iniciativa deles, não! Eu acho que é importante copos, garrafas, eles terem essas coisas para mexerem e para encherem. Levei alguns! E depois é engraçado que se eles tiverem essas coisas de uso comum, muitas das vezes, eles preferem esse tipo de objetos aos outros, é interessante de se ver, é engraçado de se analisar! Como lhe disse, queria lá ter mais material desse: paus... porque aquilo embora seja um espaço exterior, que tem uma parte de campo, tem cimento e tem umas casinhas de madeira, está muito limpo, digamos assim! Paus não existe lá! E por acaso, houve um dia que fui na minha hora de almoço, digo assim: “Nem tenho um pau para escrever na terra... Que horror!”. Fui lá, porque aquilo é campo, apanhei meia dúzia de pauzinhos e levei. Fiz um boneco na terra e eles ficaram todos maravilhados. Mas pronto, eles gostam, está a perceber! É assim, estava a pensar com o decorrer do tempo ir levando algum desse material, até porque aquilo é um local privilegiado. Só que tenho de ter tempo para o ir apanhar, não é! Ou então pedir, até para trazerem pauzinhos. Eles dá-me a sensação que são crianças que passam muito tempo também... todos têm, ou uma horta, ou isto, ou não sei quantos... Trazerem, recolherem, trazerem uns pauzinhos, trazerem olha agora há as bolotas que estão a cair dos sobreiros... Pronto, também posso pedir a eles! Mas eu tinha por acaso pensado arranjar lá até uns caixotes assim com paus, com coisas, para eles depois também brincarem... Porque nesse aspeto, o espaço exterior tem muitos brinquedos industrializados e que eu acho que eles próprios estão cansados! E precisam ali de um estímulo, de um estímulo diferente para utilizarem outras competências e, pronto, proporcionar-lhes outro tipo de experiências. Este ano já fui levando algumas coisitas, poucas, e queria ainda levar mais algumas coisas!

➤ **Quais os objetos ou materiais que disponibiliza às crianças nas situações de jogo heurístico?**

Então seriam folhas, paus... Naquela zona há muita castanha, mas os ouriços não porque picam... Mas se calhar olhe... por exemplo, fazer um trabalho com os ouriços, já fizemos um trabalho com folhas... essas coisinhas das árvores, as bolinhas dos ciprestes, arroz... Pronto, todo o tipo de pedras, todo esse tipo de objetos que se possam recolher na Natureza. Às vezes, nas árvores, a casca está a sair e utilizar as cascas! Por acaso agora quando é que foi... Foi numa atividade qualquer que eu fiz com eles e havia uma árvore, não sei se era o plátano... Tirei aquelas tiras que se estavam a soltar da casca e levei para eles fazerem como quisessem, construírem coisas à vontade deles.

➤ **Qual o tempo diário ou semanal que estabelece para esses momentos de brincadeira livre?**

Todos os dias, eles têm momentos de brincadeira livre! Quando o tempo está bom, preferencialmente, na rua! Quando as condições atmosféricas não permitem, ficam em contexto de sala! Meia hora... Depende, Ana! Às vezes é mais do que meia hora! Porque depois também a coisa organiza-se como: eles estão a brincar, mas estão a fazer

aprendizagens, estão sempre a fazer aprendizagens! Até pode acontecer, por exemplo, hoje um menino estar mais tempo e eu estar a fazer uma atividade orientada com outro grupo e depois trocar! Porque é assim, eles brincam sempre! Até porque... não conseguimos fazer as atividades com o grande grupo, pomos uns a brincar, outros vêm trabalhar e depois trocam! Pode ser meia hora, pode ser uma hora, pode ser menos... Mais, é um bocadinho difícil, mas pronto! Varia! Mas sendo que pelo menos meia hora brincam sempre todos os dias.

➤ **Na sua opinião, quais são as brincadeiras prediletas das crianças e quais são os materiais ou objetos de maior interesse para as crianças?**

Varia... Isso depende! Estamos a falar em contexto de sala e em contexto de exterior... Em contexto de exterior, gostam da terra e gostam daqueles utensílios que levamos da cozinha. No interior, quando estão em contexto de sala, depende da faixa etária! Os mais novos é a casinha, gostam muito da casinha, de atividades de modelagem, de jogos de chão e construções. Faixa etária mais velha... Também gostam de casinha, dependendo das crianças; gostam de jogos; construções daquelas que podem ser assim grandes; a ciência, principalmente, se tiver bem apetrechada. Pintura também gostam, aquela pintura que está sempre disponível, não! Outras técnicas de pintura, eles gostam, gostam de experimentar e a modelagem também! Gostam dos dinossauros, gostam de observar. Por exemplo, tínhamos lá os caracóis, também gostavam de andar de volta dos caracóis, os bichos-da-seda... Os caracóis e os bichos-da-seda foram ali durante algum tempo uma preocupação muito grande da parte deles! Mais objetos... Aqueles utensílios que existiam de tachos, frigideiras, fogão... E pronto e depois os dinossauros, os legos, esses brinquedos. É como lhe digo, dependendo do espaço, assim eles escolhiam os materiais. Por exemplo, na altura em que você lá esteve, eram as caixas, as caixas andaram lá... serviram de tudo e mais alguma coisa! Depois, entretanto, já não estavam em condições, foram retiradas. Eles gostam desse tipo de material! Portanto, eu acho que tudo o que possa enriquecer o dia-a-dia deles, o processo educativo, acho que é uma mais-valia!

➤ **Quando observa o brincar livre das crianças, denota que atribuem novas funcionalidades aos materiais, recorrendo à sua imaginação?**

Sempre! As caixas de papelão lá andaram, fizeram de barco, fizeram disto, fizeram de casota, fizeram de tudo e mais alguma coisa! Por exemplo, aquelas estruturas que existiam, que eles fizeram uma bateria lá com os paus, aqueles ferros das mesas! As paletes fizeram de rampa de lançamento e fizeram de cabana! Os pneus, ora rodavam com eles, o pneu servia de base para fazer uma mesa ou o pneu estava incluído na construção de uma casa.

➤ **A partir da observação das brincadeiras livres das crianças, o que é que destaca com maior relevo em termos das competências e capacidades das crianças?**

Destaco a capacidade de se organizarem. O tipo de inter-relações que eles estabelecem entre si, a criatividade, as capacidades interpessoais e o trabalho colaborativo. Ao fim ao cabo, foi todos aqueles pontos que eu elenquei, relativamente como é que elas lidam com a frustração, a capacidade de se integrarem na brincadeira ou saírem automaticamente vendo que aquilo lhes vai dar mais trabalho, pronto digamos assim. A capacidade delas em cumprirem as regras, saberem o que é que podem e o que não podem. Se são crianças que têm facilidade em ajudar os outros, se ao contrário “Ai tu não sabes, então não quero saber!”. No brincar, nós podemos verificar e analisar diferentes competências que têm ou não ou que precisam de ser trabalhadas. Vários pontos que podem ser analisados! Quando eles estão a brincar, estamos a olhar para, por exemplo, se interagem mais com os mais velhos, se interagem mais com os mais novos ou se há um equilíbrio. Pronto, várias competências que temos que ter em atenção.

➤ **Futuramente, pensa incluir as propostas cesto dos tesouros e/ou brincar heurístico na sua prática educativa/pedagógica? Porquê?**

Primeiro, tenho que aprender mais sobre o brincar heurístico. Porque é assim, este tipo de atividades, não com esta denominação, nós por exemplo, fazemos, às vezes com aqueles jogos. Às vezes utilizamos quando é com frutos ou diferentes objetos, aquele jogo de pôr dentro de um saquinho... podemos lhe dar “Olha, tenho aqui o cesto dos tesouros!”, se calhar sim, olhe, pode ser! Porque não?! “Vamos brincar ao cesto dos tesouros, agora!” Porque é assim, podemos utilizar o cesto e não me parece de todo descontextualizado daquilo que se faz no Jardim. Eu volto a bater na mesma coisa, isto está mais direcionado para crianças de dois/três anos. Nós podemos sim utilizar isto, mas com objetivos mais direcionados para as faixas etárias. Por exemplo, para os de três anos, poderemos fazer uma coisa mais simples, mas para as crianças mais velhas terá que ser com outros objetivos mais além da criatividade! Porque depois também depende, Ana! Por exemplo, as nossas crianças, que são aqui desta zona, grande parte tem o avô ou o pai, vão dar um passeio... Algumas delas têm contacto com este tipo de material. Há sempre impacto, porque elas gostam sempre, isso não há qualquer dúvida de que há sempre impacto e elas gostam! Haverá outras crianças, que este tipo de material e este tipo de abordagem, se calhar crianças da cidade que não têm, poderia ter mais impacto! Sim, introduzir o cesto dos tesouros... Como lhe disse, tenho que aprofundar mais isto! Isto não é de todo, não posso dizer que não, que não poderei eventualmente introduzir isto a nível da minha prática pedagógica! Sim! Agora... Se calhar não assim como aqui está, dando-lhe outras nuances e outros objetivos, mas sim, não é de todo impossível de inserir na minha prática pedagógica, de forma alguma! Porque as crianças gostam de brincar com materiais da Natureza! Porque acho que é importante, porque tem texturas, tem coisas diferentes. Porque é assim, nós ao fim ao cabo acabamos por em contexto de Jardim, utilizar esses elementos com alguma frequência. Ter disponíveis? Sim, se calhar também! É assim,

há quem tenha potinhos com folhas, potinhos com isto, potinhos com aquilo... para eles, olha está ali, queres usar vais buscar, utilizas, fazes, crias. Eu acho que quanto mais tipo de materiais nós tivermos disponíveis para eles, mais enriquecedor acaba por ser e mais curiosidade e gosto por explorar e por criar. Isso aí, penso que é fundamental!

Bloco F: Papel da Educadora de Infância no Brincar

➤ **Durante a brincadeira das crianças qual é, por norma, a sua atitude pedagógica? Porquê?**

Observadora! E quando vejo que eles não têm uma intenção ou que estão ali um bocadinho perdidos, vou brincar com eles. Por exemplo, este ano, aconteceu-me muitas vezes um corre para um lado, “Olha! Vamos fazer ali uns castelos! Vamos fazer ali uns bolinhos!”, pronto, para ir para a zona da areia, porque as brincadeiras não estão estruturadas. Depende! É assim, primeiro, se calhar numa fase inicial de observadora e depois sempre que necessário, eu tento intervir. Quando vejo que a brincadeira não está a ser estruturada ou não tem um intuito, pergunto “Então estás a brincar ao quê?”, “Ah! Não estou a brincar a nada!”, pronto aí, “Então mas e se fôssemos fazer aqui uma brincadeira? Então apetece-te brincar ao quê ou apetece-te fazer o quê?”. Ou intervenho e estou lá a brincar com eles. Brinco com eles e, depois claro, depois afasto-me quando vejo que já estão mais organizados!

Ed. E. - E de observadora, com que intuito?

Ed. C2. - De ver como é que estão organizados, de observar se há alguma criança que não está integrada na brincadeira, porque é que não está, ver se existem conflitos... Observadora no sentido de ver se têm uma brincadeira organizada ou se é só correr e saltar e subir muros porque sim ou se estão a construir alguma coisa, observo como é que é, se há alguém que se tenta integrar, qual é a reação do grupo, se aceita, se não aceita, se é uma aceitação pacífica ou algo conturbada, quem é que eles preferem para brincar. Por exemplo, o A. nunca brinca com o F., tentar perceber porquê. Porque é assim, eu aqui neste aspeto houve uma altura que achava que todos tinham que brincar com todos e, não é bem assim, porque nós não temos que gostar de toda a gente, certo? E nem gostamos de toda a gente! Agora, temos que saber, eu não tenho que gostar, mas estou ali, tenho que fazer uma atividade... eu tenho que obedecer a determinadas regras de convivência e de saber estar. E com as crianças passa-se a mesma coisa! Gosta mais de brincar com o A., mas, se tiverem de fazer uma atividade em grupo, em que fazemos todos, têm que perceber que têm que fazer! E é observação porque permite-nos saber muita coisa relativamente a isso: com quem é que gostam de brincar, se têm facilidade em integrar-se, se não, se são crianças que facilmente geram conflito... A observação passa por aí! E a intervenção é quando nós vemos que a brincadeira para a própria criança, não existe uma intenção naquela brincadeira. Claro, tenho que estar sempre com supervisão, obviamente, no sentido até mesmo em termos de segurança e tudo mais. Porque é assim... se estiver sempre a existir a intervenção do adulto, deixa de ser uma brincadeira livre! Se o adulto estiver sempre ali, está ali a condicionar!

Ed. E. - Nesse sentido, deixa as crianças livres na organização das brincadeiras, das escolhas dos pares?

Ed. C2. - Sim! Sempre, sim! Eles escolhem e depois se for necessária uma orientação, estou lá com eles. De vez em quando, vou passando “Tão!”, pronto, para tentar perceber. Mas, nós depois percebemos o que é que eles estão a fazer, o que é que estão a brincar... Sim! É assim se estiver sempre a intervir, deixa de ser brincadeira livre!

➤ **Que critérios utiliza na escolha/organização dos materiais e do espaço para facilitar o brincar livre das crianças?**

Então os critérios de organização do espaço têm a ver com, para já, as áreas. Por exemplo, separar as áreas cuja criança necessita de maior concentração das áreas que levam a que haja algum burburinho! Portanto, definir essas áreas! Os materiais devem ser apelativos; materiais que despertem interesse e curiosidade; estarem ao alcance da criança, de maneira a que ela possa utilizar e colocar no sítio, se lhe apetecer; que permitam a utilização autónoma.

Anexo F: Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades

Contexto de Jardim de Infância

Figura 27 Área dos Jogos

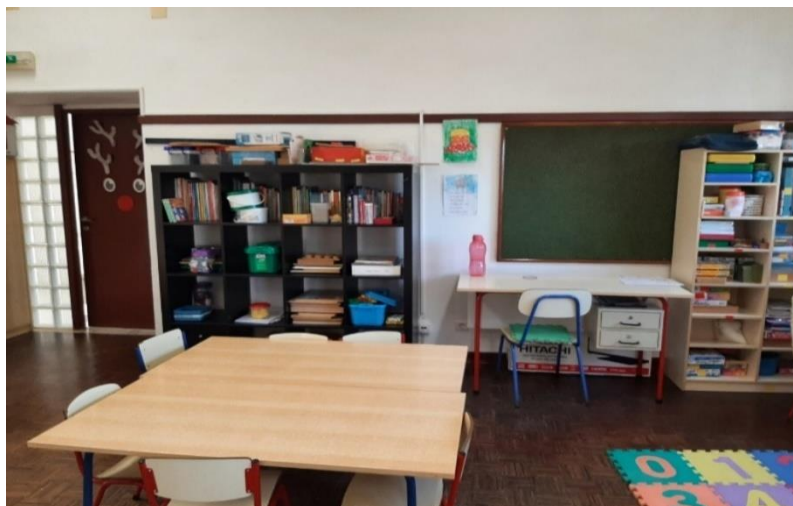


Figura 28 Área do Recorte



Figura 29 Área dos Trabalhos e Área do Desenho

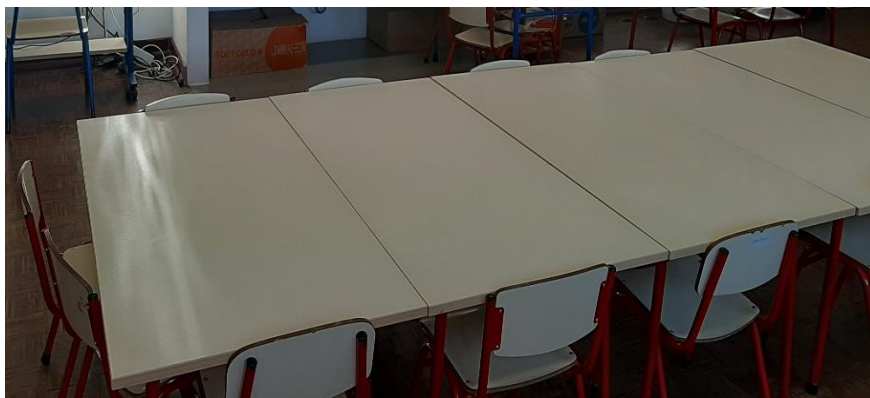


Figura 30 Área da Ciência

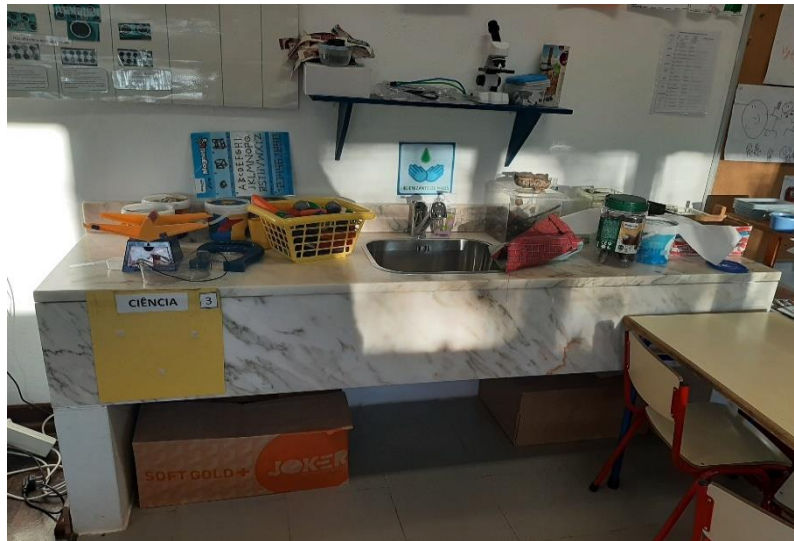


Figura 31 Área do Quadro de Giz



Figura 32 Área do Computador e Área do Escritório



Figura 33 Área dos Livros

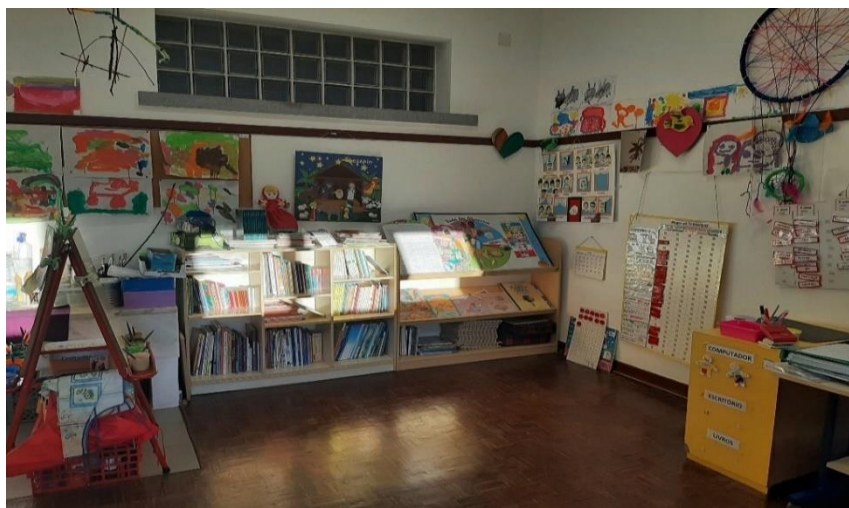


Figura 34 Área da Massa



Figura 35 Área da Pintura



Figura 36 Área das Construções Pequenas

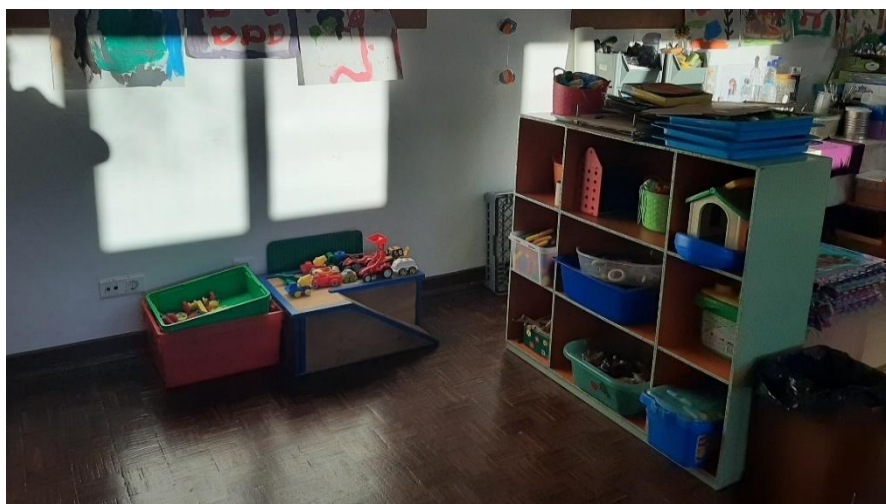


Figura 37 Área da Casinha



Figura 38 Área do Teatro



Anexo G: Atividades planejadas para a Creche

“Qual é o som do animal?”

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: usufruir de um ambiente acolhedor e promotor de exploração sensorial; treinar a atenção e a concentração; desenvolver a criatividade, imaginação e a autonomia; acompanhar a canção com gestos, onomatopeias ou palavras; explorar e manipular os animais e as caixas, com diferentes texturas; associar o animal à sua onomatopeia.

Recursos: animais feitos em tecido presentes na canção (patos, vacas, ovelhas e galinhas); outros animais feitos em tecido (cão, gato e porco); várias caixas de animais.

Descrição da atividade:

Inicialmente, começaríamos por adotar a estratégia da educadora cooperante - ao cantar a canção do “Bom dia” com as crianças, a qual já lhes é familiar, pois faz parte da sua rotina diária. Nesse sentido, iríamos cantar, ao mesmo tempo que lhes iríamos mandar um beijinho com a mão, de forma a cumprimentar cada uma.

Para dar início à atividade, iríamos cantar a canção tradicional *Na Quinta do Tio Manel* com as crianças, a qual retrata os animais da quinta. Importa salientar que as repetições que a música tem são muito importantes para despertar o interesse e chamar a atenção das crianças mais pequenas, visto que o seu tempo de concentração e atenção é mais reduzido. Assim sendo, começaríamos por lhes dizer o seguinte: “Hoje vamos cantar uma canção sobre os animais, mas para isso precisamos da vossa ajuda. Querem ajudar-nos?”. Provavelmente, as crianças até poderiam acenar com a cabeça a dizer que sim ou darem mesmo a resposta. Portanto, iríamos dizer-lhes o seguinte: “Então agora vamos ouvir com muita atenção” e começaríamos a cantar. Ao mesmo tempo que iríamos nomear os animais, iríamos ter um elemento-surpresa, isto é, quando disséssemos pela primeira vez um animal (“Na quinta do Tio Manel (...) Há patinhos a granel”), iríamos fazer aparecer um pato, depois iríamos cantar “Na quinta do Tio Manel (...) Há vaquinhas a granel” e faríamos aparecer a vaca e assim sucessivamente para os outros animais. Importa realçar que enquanto estivéssemos a falar de um animal na canção iríamos tê-lo presente para as crianças observarem, até cantarmos outro.

Os animais seriam previamente feitos em tecido e estariam atrás das nossas costas, para que as crianças não os conseguissem ver até os mostrarmos. Por sua vez, iríamos completar a canção com gestos só na parte do “i-a-i-a-ô”, em que iríamos abanar as mãos de um lado para o outro. O suposto seria que as crianças estivessem a observar e tentassem imitar não só este gesto, como também todas as partes que conseguissem da canção e que se divertissem.

Terminada a canção, iríamos colocar a seguinte questão às crianças: “Durante a canção apareceram alguns animais, como este. Que animal é?” (mostraríamos a vaca). Daríamos tempo para as crianças tentarem responder e, caso nenhuma criança respondesse, diríamos a resposta. De seguida, faríamos a pergunta: “E como é que a vaca faz?”, para que as crianças tentassem imitar a onomatopeia que corresponde ao animal. Caso as crianças não digam nada, faríamos a onomatopeia e pediríamos que repetissem. Todo o processo se repetiria para os outros animais. Para além disso, também lhes mostraríamos mais três animais em tecido (o gato, o cão e o porco)

e faríamos exatamente o mesmo processo. Por exemplo, “Temos aqui outros animais que não aparecem na canção. Que animal é este? Conhecem?” (ao mesmo tempo que mostrariamos o cão) e, depois perguntariamos a onomatopeia correspondente.

Assim que esta parte da atividade estivesse quase a terminar, pediríamos previamente à colega de prática e a uma das assistentes operacionais que colocassem várias caixas que remetessem para cada um dos animais da canção e diversos animais feitos em tecido em zonas estratégicas da sala (que lhes iríamos explicar previamente, para que soubessem exatamente aquilo que pretendíamos). Isto é, as caixas deveriam estar devidamente espalhadas pelo espaço (centro da sala) e os animais ao meio, de modo a formarem uma roda. Importa também referir que antes de toda a atividade começar, tirariamos as mesas do meio e os materiais que pudessem eventualmente distrair as crianças, para facilitar quem iria ajudar a colocar os materiais e para ser mais rápido. As caixas e os animais já estariam preparados num canto da sala, escondidos, para que as crianças não os vissem, pois se já tivéssemos o espaço preparado, não iríamos captar a atenção das mesmas, durante as outras partes da atividade, visto que elas estariam a observar o que estaria no espaço. Por sua vez, os animais feitos em tecido que mostrariamos às crianças tanto na canção, como neste “jogo” das onomatopeias seriam apenas para estas partes, ou seja, iríamos ter outros iguais destinados só ao que viria a seguir.

Posteriormente, diríamos o seguinte às crianças: “Então nós agora vamos pôr os animais que temos ali nas suas caixinhas...Qual será a da vaca?”. Provavelmente, as crianças iriam apontar e nós diríamos: “Muito bem! É isso mesmo!” e continuaríamos dizendo: “E a da ovelha? Qual será?”. De seguida, questioná-las-íamos com: “E será que quando colocarmos a vaca na caixa dela, conseguimos fazer o seu som? Então como é que a vaca faz? Ainda se lembram?”, sendo que provavelmente, as crianças já iriam fazer a onomatopeia. De seguida, pediríamos a uma das crianças que colocasse o animal na caixa correspondente. Desta forma, iríamos observar o que a criança iria fazer e, caso precisasse de alguma ajuda, diríamos o seguinte: “Qual será a caixa da vaquinha?” e continuaríamos perguntando às restantes: “Alguém quer vir ajudar o vosso amigo?”. Assim que a criança colocasse o animal na caixa, questioná-la-íamos com: “E ainda te lembras como é que a vaquinha faz?”. Caso a criança não se lembrasse, perguntariamos às restantes se alguma ainda se recordava. Depois de as crianças terem observado uma vez, deixaríamos que explorassem o espaço e que tentassem encaixar os animais nas respetivas caixas. Isto é, estariam quatro caixas (vaca, pato, ovelha e galinha) e dezasseis animais (quatro vacas, quatro patos, quatro ovelhas e quatro galinhas), de modo a haver um número suficiente de animais para todas as crianças poderem explorar. O suposto seria as crianças colocarem os animais na sua respetiva caixa e tentarem fazer a onomatopeia do animal correspondente. É importante destacar que caso as crianças não referissem a onomatopeia ou colocassem o animal na caixa errada, não diríamos nada, pois pretendíamos observar o que fazem de modo livre. A exploração iria terminar quando as crianças quisessem, ou seja, teriam a total liberdade para assim que se “aborrecessem”, irem brincar para as áreas da sala, uma vez que cada criança faz a exploração no seu próprio ritmo. Portanto, também poderiam andar com os animais de um lado para o outro e explorá-los como bem pretendessem.

Para além disso, também importa referir que cada caixa teria algumas texturas em partes específicas de cada animal. Por exemplo, na caixa da vaca, colocaríamos quatro manchas, então

uma teria botões, outra esponja, noutra colocaríamos erva e noutra massa. Na caixa da galinha, daríamos destaque às suas asas, em que numa iríamos pôr milho e, na outra, lã. Na caixa do pato, também teríamos as duas asas, em que iríamos colocar várias folhas numa e, na outra um tecido macio. Por fim, na caixa da ovelha, numa orelha, iríamos colocar algodão e, na outra, rolhas cortadas aos bocados.

Cada caixa teria alguns buracos (adequados, mas uns maiores e outros mais pequenos) para que as crianças conseguissem colocar os animais, tendo um certo nível de dificuldade, pois nos buracos maiores seria mais fácil de encaixarem os animais, do que nos mais pequenos e assim também as iria “obrigar” a tocarem nas diversas partes da caixa. O intuito, seria que as crianças ao mesmo tempo, que teriam de colocar os animais na caixa, conseguissem fazer a exploração livre também destas e sentir/tocar nas várias texturas. Por sua vez, as caixas também iriam estar abertas por baixo, para que as crianças as pudessem movimentar livremente e tirar de lá os animais sempre que quisessem.

Durante esta exploração livre, iríamos manter uma postura de observador atento, para deixar que as crianças desenvolvessem a sua autonomia e para percebermos as interações que seriam feitas. É essencial destacar que iríamos ter em conta o ritmo de cada criança e, por isso, caso não desse tempo para fazerem a exploração livre, continuá-la-íamos no dia seguinte.

“Os nossos animais vão ganhar vida!”

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: fortalecer a atenção e a concentração; desenvolver a criatividade e a autonomia; desenvolver a motricidade fina através da manipulação de objetos do dia-a-dia e materiais naturais; explorar materiais e objetos, com diferentes texturas; conhecer e identificar os animais.

Recursos: desenhos dos animais (vacas, galinhas, porcos, patos e cães); painel já com a relva pintada e colada; colas; velcro; tintas de várias cores; objetos do dia-a-dia (esponjas, papéis de cozinha, rolos de papel higiénico e cotonetes); materiais naturais (folhas e pétalas de flores); pratos para colocar as tintas; base de cartão; lápis para escrever os nomes das crianças.

Descrição da atividade:

Inicialmente, começaríamos por cantar a canção do “Bom dia” com as crianças, da mesma maneira como referimos na planificação anterior.

Seguidamente, diríamos o seguinte às crianças: “Ainda se lembram dos amigos animais que têm estado na sala? Que animais eram?”. Caso as crianças não respondessem, iríamos ajudá-las a relembrar, dizendo algo como: “Então tínhamos a nossa amiga ove...” e deixaríamos que completassem a palavra. Depois, faríamos a seguinte pergunta: “Sabem o que vamos fazer hoje com estes animais que temos aqui?” (enquanto mostraríamos os desenhos dos animais). Provavelmente, as crianças não iriam responder, pelo que continuaríamos com: “Vamos pintar ou colar materiais nestes animais. Gostam de pintar? E de colar?”. Por sua vez, faríamos a seguinte pergunta às crianças: “Então eu agora tenho aqui muitos amiguinhos que vocês já conhecem... Que animal é este?” (mostraríamos o desenho do porco) e assim sucessivamente para os restantes

(vaca, galinha, cão e pato). Deste modo, algumas crianças já deveriam dizer alguma coisa, visto que os animais seriam os mesmos que teríamos vindo a abordar e, que lembraríamos no início da atividade. Novamente, caso as crianças não referissem o nome do animal ou fizessem só o som deste, diríamos algo do género: “Este animal que temos aqui é o por...”, de forma a darmos o início da palavra para que estas a acabassem.

Assim que terminássemos de mostrar todos os animais, diríamos às crianças: “Então agora que já relembremos o nome de todos os animais, vamos começar os nossos desenhos” e continuaríamos com “M., queres ir pintar/colar?” (enquanto iríamos dizer à criança para se levantar). Diríamos para a criança ir para as mesas que estariam colocadas ao pé do lavatório (ao mesmo tempo que apontaríamos para as mesmas). Neste caso, pediríamos à colega de prática que se colocasse junto às mesas, para que as crianças já tivessem alguém à sua espera e que as pudesse ir sentando, bem como vestindo os bibes. Para além disso, também pediríamos a uma das assistentes operacionais que pendurasse os desenhos no fio, que se encontraria nesta zona onde as crianças iriam pintar/colar. Portanto, iríamos escolher aleatoriamente três crianças para iniciar a atividade e as restantes iriam brincar para as áreas da sala, enquanto não seriam chamadas. Quando todas já se encontrassem distribuídas pelas várias áreas, iríamos para a zona onde as crianças iriam fazer os seus desenhos.

Para a realização da atividade, iríamos preparar previamente as tintas (cada uma estaria colocada num prato), as quais já estariam prontas em cima da bancada do lavatório. Para além disso, também já teríamos em cima da mesa os materiais naturais (“pedaços” de folhas e pétalas de flores), os objetos do dia-a-dia (esponjas, papéis de cozinha ligeiramente enrolados para que as crianças conseguissem agarrar, rolos de papel higiénico recortados na parte de baixo para formar tiras e vários cotonetes presos com um elástico) e uma base de cartão maior que o desenho. Por sua vez, também já teríamos um painel previamente preparado, com uma dimensão razoável. Este já teria a relva (pintada com tinta verde e depois com alguns “pedaços” de esponja EVA com relevo em zonas estratégicas, para dar alguma textura) e seria onde iríamos colocar os desenhos dos animais feitos pelas crianças.

Com as crianças já sentadas nas mesas e os desenhos pendurados no fio (para que as crianças os conseguissem facilmente observar), perguntaríamos a cada uma qual o desenho do animal que quer (cada criança só iria pintar um), visto que teríamos vacas, galinhas, porcos, patos e cães. Cada criança deveria dizer o nome do animal que quer e ir buscar o que escolheu, sendo que daríamos sempre um reforço positivo. Importa salientar que colocaríamos previamente o fio numa altura adequada para as crianças, de forma a que conseguissem facilmente retirá-lo.

Por sua vez, também deixaríamos que escolhessem os materiais e os objetos, ou seja, perguntaríamos a cada uma o seguinte: “M., o que queres usar para fazer o teu desenho? A esponja? Queres colar folhas?” (ao mesmo tempo que apontaríamos para os materiais e objetos) e o mesmo processo para as outras crianças. É importante referir que estas poderiam utilizar só um ou vários, pois iríamos dar essa liberdade. Caso as crianças escolhessem os materiais naturais, iriam colá-los (com a nossa ajuda, ou seja, iríamos colocar a cola no desenho), se escolhessem os objetos, primeiro deveriam colocá-los na tinta e depois no animal.

Assim sendo, consoante os materiais e objetos que as crianças escolhessem, daríamos primeiro o exemplo, ou seja, segurariamos na mão da criança para que esta sentisse a textura e para que

percebesse como deveria fazer e depois deixaríamos que tentasse fazer sozinha, de modo a explorar livremente. No momento em que as crianças estariam a pintar ou a colar, iríamos estimulá-las dizendo algo como: “A esponja é fofinha, não é?”, “Os cotonetes fazem cócegas, não é?” (enquanto tocaríamos com eles na palma da sua mão, antes de elas os colocarem na tinta), “O animal está a ficar tão giro!”, “Agora vais colocar a esponja na tinta vermelha?”, entre outras. Desta forma, estaríamos a manter o contacto com elas e a perceber se estavam a gostar de sentir as várias texturas.

Durante a atividade, estariam três crianças a fazer ao mesmo tempo e, por isso, estaríamos a observá-las e a orientá-las no que fosse necessário. É importante salientar que pediríamos à colega de prática que desse algum auxílio nesta parte, caso fosse necessário. Por sua vez, também pediríamos a uma das assistentes operacionais para ficar junto ao lavatório, para tirar os bibes e lavar as mãos das crianças, à medida que estas fossem terminando. Assim que estivessem prontas, poderiam ir brincar para a(s) área(s) que pretendessem e pediríamos à educadora que dissesse a outra criança para ir ao nosso encontro e assim sucessivamente.

Depois de todas as crianças terminarem os seus animais, deixá-los-íamos a secar. Enquanto as crianças estariam a dormir, colocaríamos no painel os seus animais (com velcro, em que cada um teria o nome da criança que o fez) e à volta destes, cola para colocar areia. O painel ficaria com a relva, os desenhos de animais feitos pelas crianças e a areia, de modo a remeter para os animais que vivem na quinta.

Mais tarde, depois de o painel estar seco, colocá-lo-íamos numa das paredes da sala e faríamos a exploração deste com as crianças. Portanto, sentá-las-íamos no tapete e diríamos o seguinte às crianças: “O que é que nós fizemos há bocado? Ainda se lembram?”. As crianças poderiam responder “animais” ou algo semelhante, em que reforçaríamos dizendo o seguinte: “Muito bem! É isso mesmo! Gostei muito dos vossos animais!”. Se não respondessem, diríamos algo como: “Fizeram uns animais muito bonitos, querem ir ver?”. Neste sentido, levaríamos as crianças para junto do painel e dir-lhes-íamos o seguinte: “Já viram como ficou bonito o vosso painel!”, “M., que animal fizeste tu? E tu A.?”, “Mas o nosso painel tem algo que vocês ainda não tinham visto... Alguém sabe o que é?”, “Querem experimentar tocar?”. Deixaríamos que as crianças explorassem livremente as texturas do painel e observassem aquilo que fizeram. Caso existisse algum receio por parte de uma ou mais crianças, ajudá-las-íamos no primeiro contacto, ou seja, sentiríamos nós primeiro a textura para que percebessem que também poderiam tocar e, depois pegaríamos nas suas mãos para que pudessem senti-la. Neste caso, também pediríamos a ajuda preciosa da colega de prática e da educadora, para ajudarem as crianças a sentir as várias texturas, se estas se apresentassem receosas.

A ideia seria que o painel ficasse exposto numa parede da sala (mais alto do que estaria na exploração), para que as crianças o conseguissem visualizar, sendo que os desenhos dos animais estariam colocados com velcro, de modo a permitir que sempre que as crianças quisessem, fossem facilmente retirados do painel, para os explorarem.

É essencial destacar que iríamos ter em conta o ritmo de cada criança e, por isso, caso não desse tempo para todas as crianças fazerem a atividade, continuá-la-íamos no dia seguinte.

“Potes e sacos sensoriais!”

Objetivos de desenvolvimento/aprendizagem: usufruir de um ambiente acolhedor e promotor de exploração sensorial; treinar a atenção e a concentração; desenvolver a criatividade e a autonomia; fortalecer a motricidade fina e grossa, através do tato; acompanhar a canção com gestos, onomatopeias ou palavras; recordar os vários animais.

Recursos: sacos sensoriais (sacos, *glitters*, corantes, fita crepe, botões com o formato dos animais, gel de cabelo e álcool em gel); potes sensoriais (potes transparentes, *glitters*, corantes, cola quente, esponjas com o formato dos animais, gel de cabelo e álcool em gel); lençol branco.

Descrição da atividade:

Inicialmente, começaríamos por cantar a canção do “Bom dia” com as crianças.

Para dar início à atividade, começaríamos por cantar novamente a canção *Na Quinta do Tio Manel*. Portanto, diríamos o seguinte às crianças: “Ainda se lembram da canção *Na Quinta do Tio Manel*? E dos gestos que fazíamos?”. Provavelmente, as crianças iriam dizer que sim, pelo que continuaríamos com: “Então vamos cantar a canção e fazer os gestos? Vocês ajudam-nos? Vamos lá ver se ainda se lembram!”. Cantaríamos a canção com as crianças e faríamos os gestos só na parte do “i-a-i-a-ô”, em que abanaríamos as mãos de um lado para o outro. As crianças já deveriam cantar algumas partes, visto que já teriam ouvido a canção anteriormente.

Enquanto estivéssemos a cantar, pediríamos à colega de prática e a uma assistente operacional (as quais avisaríamos previamente) que retirassem todos os brinquedos e materiais que pudessem estar desarrumados e de fácil acesso para as crianças, para que durante a atividade não corrêssemos o risco de se distraírem com nenhum material. Para além disso, pediríamos também que colocassem um lençol branco (com o tamanho adequado), para delimitar o espaço, e em cima deste, oito potes (ao meio do tapete) e quinze sacos sensoriais à volta destes. Importa salientar que os materiais seriam preparados previamente e que avisaríamos a colega de prática, a educadora e as duas assistentes operacionais, para que soubessem exatamente aquilo que pretendíamos. O espaço seria preparado neste momento, para não interferirmos nas rotinas das crianças, uma vez que de manhã brincam nas várias áreas.

Relativamente aos sacos sensoriais, dentro de um saco (com o tamanho adequado, ou seja, nem muito grande nem muito pequeno), com fecho, iríamos colocar alguns materiais que despertassem a atenção dos “nossos” meninos. Por exemplo, num dos sacos colocaríamos álcool em gel, corante verde, *glitter* prateado e dez botões com o formato do porco; noutro, colocaríamos gel de cabelo, corante vermelho, *glitter* dourado e dez botões com o formato da vaca e assim sucessivamente para cada um dos outros animais que teríamos abordado com as crianças (pato, ovelha, galinha, cão, gato, burro e coelho). Por sua vez, os outros cinco sacos que faltam, teriam os botões com o formato dos vários animais misturados, com várias cores, isto é, num saco colocaríamos gel de cabelo, corante amarelo, *glitter* prateado e botões com o formato dos vários animais; noutro colocaríamos álcool em gel, corante laranja, *glitter* amarelo e botões coloridos dos vários animais e o mesmo processo se repetiria para os outros. É importante referir que teríamos o cuidado de fechar os sacos na sua abertura com fita crepe, para não correremos o risco de se abrirem durante a

exploração. Portanto, teríamos o máximo cuidado não só referente a este último aspeto, como também no que toca a desinfetar todos os sacos e potes.

Falando agora dos potes sensoriais, estes seriam potes transparentes (com o tamanho adequado) e utilizaríamos os mesmos materiais referidos anteriormente, exceto que nestes colocaríamos esponjas pequenas com o formato dos animais. Por exemplo, num pote, colocaríamos álcool em gel, corante vermelho, *glitter* azul e esponjas com o formato do porco, galinha e vaca (quatro esponjas para cada um dos animais, com cores diferentes); noutro colocaríamos gel para cabelo, corante azul, *glitter* verde e esponjas com o formato do burro, cão e gato (quatro para cada um dos animais, com cores diferentes) e assim sucessivamente para os outros. Importa salientar que para proteção das crianças, os potes seriam fechados com cola quente, para que não houvesse perigo de os abrirem.

Pretendíamos que os sacos e os potes tivessem corantes e *glitters* diferentes, para despertar o interesse e a curiosidade das crianças. Estes estariam organizados, com o objetivo de lhes serem apresentados de uma forma mais atrativa. Importa salientar que estaríamos a remeter para os animais que já conhecem através dos botões e das esponjas, ou seja, ao mesmo tempo que explorariam os sacos e os potes, através do tato, também estariam a observar os animais.

Terminada a canção *Na Quinta do Tio Manel*, questionaríamos as crianças com: “O que é que será que nós temos ali (ao mesmo tempo que apontaríamos para os sacos e potes sensoriais) Querem ir lá descobrir?”. Provavelmente, as crianças até poderiam acenar com a cabeça a dizer que sim ou darem mesmo a resposta. Portanto, iríamos com elas para o espaço e deixaríamos que fizessem a exploração livre dos materiais. Caso as crianças se apresentassem receosas, faríamos as seguintes perguntas: “O que será isto? (ao mesmo tempo que voltaríamos a apontar para os materiais, mas desta vez mais de perto) M., queres experimentar a tocar? (deixaríamos que a criança experimentasse)” e “O que é que está dentro do saco?”. Depois de as crianças observarem a colega a fazer, achamos que já iriam ter também a iniciativa de tocarem nos vários materiais.

As crianças fariam a exploração todas juntas, sendo que poderiam explorar os sacos e os potes da forma que quisessem, isto é, sentadas, deitadas ou levantadas para não limitarmos os seus movimentos. Para além disso, respeitaríamos o ritmo de cada criança, ou seja, daríamos tempo e espaço para que pudessem explorá-los assim que pretendessem.

Assim sendo, proporcionaríamos um ambiente calmo às crianças, sendo que iríamos observar atentamente as suas reações e interações. Para além disso, manter-nos-íamos no seu campo de visão para que se sentissem plenamente seguras no decorrer da exploração.

A atividade acabaria quando as crianças assim o entendessem, ou seja, quando se comesçassem a “aborrecer” da exploração, pois cada uma tem o seu próprio ritmo. Caso isso acontecesse, poderiam ir brincar livremente para as áreas da sala.

Anexo H: História com materiais não estruturados (adaptada do Youtube – Patty Lopes)

Narrador: Era uma vez uma Margarida... (mostrar a flor construída com a colher de pau e molas colocadas na parte de cima da colher) linda que vivia num belo jardim, mas ela estava muito sozinha, muito isolada. E numa bela noite, escura e fria, muito fria, a Margarida friorenta estava a tremer de frio (abandar a Margarida)... E de repente veio naquela noite escura e sombria, uma linda borboleta... (aparece a borboleta feita com molas) que resolveu pousar na Margarida. A Margarida tinha tanto frio, mas tanto frio que começou a tremer (abandar a Margarida) e a borboleta disse-lhe:

- **Borboleta:** Margarida! Margarida! Porque é que estás a tremer?

- **Margarida:** Ahh borboleta! Eu estou com muito frio... muito frio... (abandar a Margarida)

Narrador: A borboleta naquele momento viu a Margarida tremer tanto que nem conseguia estar pousada nela, porque também tremia como ela. Foi então que teve uma grande ideia! Voou, voou, voou, voou, voou (gestos a imitar que está a voar; a Margarida desaparece)... até à casa da menina (aparece a menina que é um rolo de papel higiénico) e bateu na sua janela para a chamar:

- **Borboleta:** Menina! Menina! Ajuda-me!

Narrador: A menina saiu de casa e perguntou-lhe:

- **Menina:** O que se passa borboleta? O que é que te está a incomodar?

- **Borboleta:** A Margarida está com muito frio... ela está com muito frio nesta noite fria e escura... Tu podes ajudá-la?

Narrador: E a menina de imediato disse:

- **Menina:** Sim borboleta! Vamos buscar a Margarida!

Narrador: A menina e a borboleta foram até à Margarida (aparece a Margarida outra vez). Quando chegaram, viram que a Margarida continuava a tremer de frio...

- **Menina:** Margarida, amiga! O que se passa?

- **Margarida:** Oh menina! Oh borboleta! Eu estou com muito frio, mas com muito frio mesmo!

Narrador: A menina naquele momento decidiu pegar na Margarida com a ajuda da borboleta e foram até à sua casa... (fica a menina e a Margarida; fazer desaparecer a borboleta). Quando chegaram, a menina deitou a Margarida perto da sua cama e adormeceu... (deitar a menina), mas a Margarida continuava a tremer cheia de frio. Ao ouvir que a Margarida continuava a tremer, a menina acordou (levantar a menina) preocupada e foi ajudá-la:

- **Menina:** Margarida, o que se passa? Tu continuas a tremer...

- **Margarida:** Sim, eu continuo com muito frio, mas muito frio...

- **Menina:** Tive uma ideia! Já sei como te ajudar!

Narrador: A menina decidiu ir buscar uma manta (apanhar o retalho de tecido) para tapar a sua amiga.

- **Menina:** (enquanto se enrola o retalho de tecido na colher) Pronto Margarida! Agora não vais ter mais frio...

- **Margarida:** Obrigada!

Narrador: E a menina voltou a dormir, mas não adiantou de nada! A Margarida continuava com frio e a tremer. A menina acordou mais uma vez com os barulhos da Margarida e disse-lhe:

- **Menina:** Margarida, não acredito! Tu ainda tens frio?

- **Margarida:** Sim, eu continuo com frio...

Narrador: Foi então que a menina teve outra ideia. Pegou num vaso (caixa) e colocou a Margarida lá dentro.

- **Menina:** Pronto Margarida! Agora tenho a certeza que já não vais ter frio!

Narrador: Mais uma vez, a menina tentou ir dormir, mas infelizmente... a Margarida continuava a tremer. Pela terceira vez, a menina levantou-se.

- **Menina:** Margarida, como é que tu ainda tens frio?

Narrador: Foi então que a menina teve outra ideia! Ela já sabia o que fazer para resolver o problema.

- **Menina:** Já sei porque é que tens tanto frio!

Narrador: A menina aproximou-se da Margarida e deu-lhe um beijinho em cada pétala (ir com a menina ao pé de cada pétala fazer o som do beijinho) e abraçou-a para aquecê-la. A partir daquele momento, a Margarida deixou de sentir frio e a menina voltou a dormir. Finalmente conseguiram ter uma noite tranquila, sonharam e dormiram bem quentinhas!

Anexo I: Fotografias que documentam as diversas oportunidades de aprendizagem no Jardim de Infância

Figura 39 Atividade motora



Figura 40 Novidade do fim de semana e Móbile coletivo



Figura 41 Dia dos reis



Figura 42 Exploração de cartões com imagens



Figura 43 Construção e interpretação de diagramas de Venn e decalque de folhas



Figura 44 Experiências científicas



Figura 45 Jogo de descoberta



Figura 46 Semana após confinamento

