



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Materiais não estruturados com múltiplas oportunidades em Creche – um olhar atento sobre bem-estar e implicação.

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2023, Beatriz Caldeira Carvalho



Escola Superior de Educação

Politécnico de Coimbra

Beatriz Caldeira Carvalho

Materiais não estruturados com múltiplas oportunidades em Creche- um olhar atento sobre bem-estar e implicação.

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Sarmiento Coelho

Abril, 2023

*“Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”
(Kishimoto,2010, p.1).*

Agradecimentos

Foi um percurso longo, cheio de obstáculos, lutas, muitas lágrimas e muita dedicação, um percurso desafiador, repleto de sorrisos, aventuras, felicidade e conquistas.

Ao longo desta caminhada, cruzei-me com pessoas fantásticas, que contribuíram, de alguma forma, para o meu conhecimento pessoal e profissional.

Deste modo, agradeço à Professora Doutora Ana Coelho, pela partilha de conhecimento científico e orientação rigorosa.

Às minhas orientadores cooperantes, que foram extraordinárias durante o meu percurso, enquanto estagiária quero dizer OBRIGADA. Obrigada pelas conversas, pela partilha de conhecimento e pelos conselhos, sem vocês teria sido muito mais difícil esta caminhada.

Às “minhas” crianças, por tudo o que me ensinaram e me permitiram ser.

À minha eterna família, em particular aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio, pelo conforto, pelo amor e por não me deixarem desistir deste sonho, assim como de todos os outros.

Ao meu refúgio. Agradeço-te todo o amor, a paciência e a bondade nesta reta final.

À minha estrela, presente no céu, que me ilumina sempre o caminho.

A ti, tu sabes, pelos momentos de ajuda, brincadeira, bondade e compreensão.

Às minhas colegas, companheiras desta viagem, Ariana e Vera.

E um agradecimento especial, à Cláudia, pela paciência, empenho e motivação, que me fez continuar nesta etapa com alento.

Materiais não estruturados com múltiplas oportunidades em Creche – um olhar atento sobre bem-estar e implicação.

Resumo:

O brincar livre implica, experienciar, testar, participar e criar. Desta forma, é necessário garantir oportunidades de qualidade, em diversos contextos, que permitam experiências desafiantes e diversificadas assim como dar importância na seleção de materiais diversos. Esta seleção deve ser composta por materiais industrializados, utilizados cada vez mais na sociedade e por materiais não estruturados, materiais estes bastante versáteis, dinâmicos com múltiplas possibilidades nos momentos de brincadeira, ativando elevados níveis de imaginação e criatividade.

Pelas razões mencionadas anteriormente, e devido ao pouco conhecimento acerca desta temática - materiais não estruturados - tornou-se pertinente criar um projeto de investigação que analisasse os níveis de bem-estar e implicação durante o contacto isolado com caixotes de papelão. O estudo foi realizado em creche, com uma amostra de seis crianças (duas do sexo feminino e quatro do sexo masculino) com idades compreendidas entre um e dois anos.

A metodologia de investigação centrou-se numa abordagem de cariz qualitativo. Os dados foram recolhidos através da observação participante, registos escritos e multimédia e a utilização de duas gelhas de observação, uma com indicadores de bem-estar e outra com indicadores de implicação, para cada criança em estudo.

Assim, o principal objetivo do projeto, desenvolvido no âmbito de estágio em Educação Pré-Escolar, em contexto creche, consiste em apresentar quais os indicadores que se manifestam com maior frequência durante o brincar com os caixotes de papelão.

Palavras-chave: Brincar; Materiais não estruturados; Bem-estar; Implicação.

Unstructured materials with multiple opportunities- a careful look at well-being and involvement

Abstract:

Free play implies experiencing, testing, participating and creating. In this way, it is necessary to guarantee quality opportunities, in different contexts, that allow challenging and diversified experiences, as well as to give importance to the selection of different materials. This selection should be made up of industrialized materials, used more and more in society, and unstructured materials, materials that are quite versatile, dynamic with multiples possibilities in moments of play, activating high levels of imagination and creativity.

For the reasons mentioned above, and due to the lack of knowledge about this topic - unstructured materials - it became pertinent to create a research project that would analyze the levels of well-being and implication during isolated contact with cardboard boxes. The study was carried out in a daycare center, with a sample of six children (two females and four males) aged between one and two years.

The research methodology focused on a qualitative approach. Data were collected through participant observation, written and multimedia records and the use of two observation grids, one with well-being indicators and the other with implication indicators, for each child under study.

Therefore, the main objective of the project, developed as part of an internship in Pre-School Education, in a daycare context, is to present which indicators are most frequently manifested when playing with cardboard boxes.

Keywords: Play; unstructured materials; Welfare; Implication.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – Contextualização e Pertinência do Estudo	4
1.1 Motivação e Formulação do Problema	4
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1 Organizar o espaço em contexto de creche	7
2.2 A exploração de materiais diversificados	10
2.3 Materiais não estruturados	11
2.4 O brincar	14
2.5 Os níveis de bem-estar e implicação durante o brincar	15
CAPÍTULO III- UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO	17
3.1 Caracterização do Contexto – A Creche	18
3.2 Caracterização e Organização do Espaço	19
3.3 Caracterização do grupo de estudo	21
CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	23
4.1 Definição da problemática de estudo	24
4.2 Desenho da Intervenção	27
5. Opções Metodológicas	29
5.1 Instrumentos e Recolha de Dados	30
5.1.1. Observação Participante	31
5.1.2 Notas de campo	32
5.1.3 Registo fotográfico e videográfico	32
5.1.4 Grelhas de observação	33
6. Procedimentos e Considerações Éticas	34
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
7. Compreender o contexto – Fase I	36
8. Análise em grande grupo ao interagir com as caixas de papelão – Fase II	37
9. Observar e analisar os indicadores bem-estar e envolvimento para compreender a qualidade do ambiente– Fase III	40
10. Discussão da problemática final	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	56

Índice de Tabelas

TABELA 1: FASE I DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	25
TABELA 2: FASE II DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	25
TABELA 3: FASE III DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	26
TABELA 4: ILUSTRAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE OBSERVAÇÕES	28
TABELA 5- GRUPO I: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO.....	41
TABELA 6- GRUPO II: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO.....	42

Índice Figuras

FIGURA 1-EXPLORAÇÃO DO INTERIOR DOS CAIXOTES.	59
FIGURA 2- EXPLORAÇÃO DOS CAIXOTES COM OUTROS MATERIAIS DA SALA	59
FIGURA 3-COLOCAR MATERIAIS DENTRO DOS CAIXOTES.....	59
FIGURA 4 -"É A NOSSA CASA"	59
FIGURA 5- ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	60

INTRODUÇÃO

Introdução

De acordo com o Manual de processos-chave em creche, importa salientar que o contexto de creche, “constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (2016, p. 1), desta forma é importante que este “se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa” (2016, p. 2).

Assim, tal como a importância dos ambientes, também devemos proporcionar recursos adequados, estes devem ser estimulantes e oferecer diversas oportunidades para que as crianças possam explorar e assim, sejam ativas no seu processo de aprendizagem. É importante que as crianças tenham acesso a uma ampla seleção de recursos multissensoriais, que por sua vez ajudam a estimular a curiosidade e criatividade.

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Coimbra, para obtenção do grau de mestre. Este documento tem como principal objetivo apresentar um estudo, desenvolvido em contexto de creche, que mostra, através da observação direta por parte do adulto a qualidade da ação educativa uma vez que através da exploração do objeto indutor, as crianças indicam um conjunto de fatores essenciais ao bem-estar e implicação.

O documento encontra-se dividido em cinco partes distintas. No capítulo I dá-se a conhecer a motivação e formulação que conduziram à realização da investigação. No capítulo II apresenta-se a revisão da literatura que serviu de suporte à investigação desenvolvida e menciona aspetos importantes sobre a temática em estudo. O capítulo III descreve a o percurso, assim como a caracterização do contexto de estágio e aborda especificamente o grupo de crianças do estudo. No capítulo IV consta a definição e apresentação do estudo, assim como a análise dos dados recolhidos durante todo o processo. Em seguida, o capítulo V contempla a discussão dos resultados, analisados no ponto anterior, sob uma perspetiva teórica fundamentada.

CAPÍTULO I – MOTIVAÇÃO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

CAPÍTULO I – Contextualização e Pertinência do Estudo

Neste primeiro capítulo pretendemos apresentar as razões principais que provocaram e originaram a realização deste projeto. Deste modo, este capítulo serve como ponto de partida para contextualizar a motivação e formulação do estudo.

1.1 Motivação e Formulação do Problema

Malaguzzi (1994), reconhece a criança como um sujeito de direitos individuais jurídicos, civis e sociais, defendendo que a imagem da criança representa o ponto de encontro entre a teoria e a prática nos contextos de educação. A criança, segundo Malaguzzi, é “uma criança com direitos, curiosa, produtora de cultura, competente na experimentação do mundo e na comunicação através de cem linguagens dos seus pensamentos, emoções e dos significados que constrói” (Araújo, 2020, p.33), segundo esta definição, é assente que a criança tem direito a uma identidade, considerado um princípio ético básico. (Araújo, 2020, p.33).

Ou seja, Malaguzzi aprofunda esta definição sobre a criança, uma vez que “assume que esta não é apenas possuidora de direitos, mas também construtora de direitos, o que abre caminho à construção de espaços que sejam autogenerativos, ou seja, espaços nos quais a criança possa criar e construir novos direitos” (Rinaldi, 2006 citado por Araújo, 2020:33).

Um dos direitos em que nos devemos focar é o direito ao brincar, muitas vezes ignorado. A partir de uma breve pesquisa biográfica sobre o Professor Carlos Neto foi possível através da Bertrand Editora¹, retirar a seguinte informação, “é um dos maiores especialistas mundiais na área da brincadeira e do jogo e da sua importância para as crianças”, defende este direito como essencial, no sentido de promover o desenvolvimento físico-motor, social, moral, emocional e cognitivo ao brincar. Salienta ainda que existem alguns problemas relacionados com o direito a brincar (Neto, 2020, p. 37). Segundo, Neto (2020) “as crianças não se desenvolvem à pressa e em conformidade com as urgências, necessidades e vontades do adulto. Tempo para ser criança implica experimentar e testar o seu corpo como identidade de primeira e de seguida o mundo complexo que a envolve” (Neto, 2020, p. 37).

¹ Consultado através do site online <https://www.bertrand.pt/autor/carlos-neto/19744>

Dado que o brincar livre é um processo de aprendizagem, deve ser feito sem restrições, e sem atividades demasiado estruturadas, conduzidas e planeadas, ou seja, “o que é necessário garantir, são oportunidades de brincar livremente, criando contextos de qualidade que permitam experiências desafiantes, inabituais, diversificadas e interativas e de preferência em espaços naturais e com materiais ou objetos soltos (*loose parts*)” (Neto, 2020, p. 37).

Atualmente, os brinquedos são cada vez mais estruturados, conferem enganosamente uma maior segurança, uma vez, que os adultos acreditam que quando mais cedo as crianças realizarem aprendizagem mais inteligente e mais desafiantes, aumentarão as probabilidades das crianças se desenvolverem harmoniosamente (Ferland, 2006). Devido ao seu carácter fortemente estruturado, tornou-se crucial repensar sobre a utilidade dos materiais, na qualidade da ação educativa.

Após a observação do contexto educativo, surgiu a oportunidade de reconstruir esta ideia de oportunidades de materiais e surgiu a hipótese de pegar num único objeto indutor, explorando-o ao máximo. Para tal foram estabelecidos momentos, num espaço interior, para um grupo de crianças com a finalidade de compreender o bem-estar e envolvimento das mesmas, ao explorarem este objeto solto.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Ao longo do presente capítulo iremos apresentar a revisão da literatura, que resume, sintetiza e serve de suporte à investigação desenvolvida ao longo deste trabalho, contribuindo assim para uma melhor compreensão e fundamentação do tema apresentado.

Deste modo, iremos abordar alguns temas pertinentes para a perceção e entendimento de toda a investigação, como a organização do espaço em creche, a importância de oferecer materiais diversificados, definição de materiais não estruturados, o direito ao brincar e como podemos observar níveis de bem-estar e implicação durante o brincar.

2.1 Organizar o espaço em contexto de creche

Para Hohmann e Weikart (2011) “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e inteirações sociais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 101). Na mesma linha de pensamento, tendo por base o Currículo Escocês, (*Pre-Birth to Three* (Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland, 2010) os ambientes em que a criança está inserida, têm um grande impacto no seu desenvolvimento, desde os seus primeiros anos de vida. Assim, um ambiente bem pensado, ajuda a promover um sentido de bem-estar e a potenciar o desenvolvimento global das crianças em idades precoces. Torna-se, deste modo, imprescindível refletir sobre a organização do ambiente seguro, acolhedor e afável, detalhadamente em contextos educativos.

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

Partindo da informação anterior, compreende-se a importância de organizar o ambiente educativo, para que este seja um meio de aprendizagem e oportunidades. Zabalza (1992), salienta que “o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única

resposta didaticamente válida é aproveitar essa capacidade de influência para potenciar um desenvolvimento integrado” (p. 122).

Zabalza (1998), refere ainda que “seja qual for a organização da sala, será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo” (p.262). Nesse sentido, o ambiente educativo deve de ser um ambiente caracterizado pela segurança e confiança, que proporcione a bebés e/ou crianças bem-estar, e fundamentalmente que corresponda às suas necessidades. É crucial, igualmente, que este potencie à criança descobertas e tomadas de decisões, através da envolvimento e interação com outras crianças e adultos, bem como o contacto com um vasto leque de materiais e brinquedos.

Hohmann e Weikart (2009), defendem que “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas o significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p. 5). Nesse sentido, a conjugação dos fatores acima mencionados é essencial à promoção da construção do seu próprio conhecimento, assim como do desenvolvimento da sua autonomia, concluindo-se que a organização dos espaços e dos materiais interferem diretamente nas suas aprendizagens.

Tal como referem os autores Hohmann, Banet e Weikart (1979) “a sala precisa de espaço de arrumação visível e acessível às crianças” (p. 51). Esta perspetiva premeia a agência à criança, para que esta possa decidir qual a área que quer explorar e brincar.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2011) o espaço-sala é um “território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p. 11). Por um lado, na sua essência física, é composto por elementos materiais que influenciam a aprendizagem da criança. Por outro lado, é igualmente constituído por competências socio-emocionais, afetos, bem-estar e respeito, indispensáveis para o correto desenvolvimento da criança, uma vez que um ambiente afetivo e acolhedor onde a criança é escutada e valorizada, aumenta a sua autoestima.

De acordo com Formosinho (2011) as crianças têm o direito de crescer em espaços agradáveis, pelo que os adultos devem ter cuidados com a aparência estética do ambiente educativo, constituindo-o como um “princípio educativo básico” (p. 12). Formosinho (2011), acrescenta ainda que “as crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a

atenção prestados à dimensão estética constituem um princípio educativo básico” (p. 12), assim, é fundamental a criança estar inserida num um ambiente acolhedor que lhe proporcione bem-estar. O espaço deve ser modificado respeitando sempre as necessidades do grupo e da criança.

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

Como refere Zabalza (1998), “ao proporcionar áreas de trabalho bem definidas e variadas, dá à criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso, de afirmar-se” (p. 173). Assim, “a sala divide-se em áreas de trabalho bem definidas, e em cada área os materiais estão organizados logicamente e com clareza, o que permite à criança atuar de forma independente e com o máximo controlo possível sobre o ambiente que a rodeia (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 51). Logo, ao “dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses” (Kishimoto, 2010, p. 5). Neste seguimento, Oliveira-Formosinho (1996) refere que “a organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p. 67). As áreas constituem, assim, uma forma de organização do espaço, que permite que a criança vivencie diferentes situações de aprendizagem, desenvolva a imaginação, autonomia e socialização.

Malaguzzi (1984, citado por Gandini, 1999) afirma que “valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis (...) promover escolhas e atividade, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva” (p. 157). Ou seja, um ambiente bem organizado pode potenciar o desenvolvimento global da criança. Tal como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que o ambiente físico e material deve criar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Canina Rinaldi (1990), “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém a sua interação e comunicação” (Edwards, Forman & Gandi, 1999).

Os espaços em creche, “tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre” (Edwards et al,1999, p. 142). Corroborando, Filippini (1990), afirma que estes espaços educativos devem ter um “conteúdo” educacional, “isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva” (Edwards et al,1999, p.142).

Assim, Malaguzzi (1984), valoriza o espaço “devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e ao seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva” (Edwards et al,1999, p.153) que por sua vez, engloba diversos objetos, estruturas e materiais, que não devem ser “vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (Edwards et al,1999, p.153).

2.2 A exploração de materiais diversificados

Segundo o Currículo Escocês, (Pre-Birth to Three (Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland, 2010), os recursos disponíveis devem apresentar estímulos e proporcionar oportunidades para que as crianças explorem e sejam ativas, assim ao usufruírem de uma ampla seleção de materiais multissensoriais, desenvolvem o seu sentido de curiosidade e criatividade (p.33).

Matos e Serrazina (1996) afirmam que os materiais manipuláveis “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa” (p. 193). Podemos dividir estes materiais em dois tipos: o material

estruturado e o material não-estruturado. É de salientar que ambos os materiais deverão fazer parte da aprendizagem ativa das crianças.

Segundo Hohmann e Post (2011), “materiais versáteis são objetos ou brinquedos 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).

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

Deste modo, segundo Hohmann e Post, torna-se importante oferecer “uma grande variedade de materiais versáteis a bebés e crianças de tenra idade, (...), [uma vez que] faz como que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (p. 115), ou seja, o mesmo brinquedo ao ser manipulado, por diversas crianças, irá ter diversas finalidades pessoais.

Uma vez que durante a idade precoce a criança aborda o mundo e comunica através da “abordagem sensoriomotora” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 94), é relevante que a criança possa explorar livremente, de acordo com as suas escolhas, o espaço e os materiais, de modo que se sinta ativa e participante na sua aprendizagem. Assim, a ligação da criança com o diversos ambientes e materiais, permite um alargamento das experiências de aprendizagem.

2.3 Materiais não estruturados

Spodek e Saracho (1998) afirmam que muitos materiais pedagógicos úteis não têm de ser comprados. Os brinquedos industrializados são bastante atrativos para as crianças, no entanto, também são facilmente desinteressantes, uma vez que o seu potencial limita a criatividade das crianças, as suas respostas começam a ser repetitivas e deixa de existir instigação. Almeida (2000 in Silva & Sarmiento, 2017), defende que quanto mais atraente e

sofisticado for o brinquedo, mais distante estará do seu valor como instrumento de brincar e menos possibilidade de exploração terá. Nesta linha de pensamento, surge a importância dos materiais não estruturados, carregados de um enorme potencial exploratório e criativo.

Segundo Kishimoto (1994),

“[...] o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira, ou seja, é um objeto. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Os brinquedos denominados não-estruturados são aqueles que não são industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo, dependendo da imaginação da criança” (Neto, G. 2018, p.13).

Os materiais não estruturados são definidos por Guerra (2013), como “materiais não convencionais” ou “não convenientes” (p. 111). Estes materiais não são pensados com finalidades pedagógicas, uma vez que a sua estrutura, não indica nenhuma função específica. Porém, introduzem-se na ação pedagógica, com a finalidade de provocar reações espontâneas e individualizadas, por parte das crianças, que conduzam à descoberta e à aprendizagem ativa, proporcionando uma riqueza de oportunidades para a criança no seu desenvolvimento de competências e habilidades, cujos brinquedos industrializados por vezes não oferecem.

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

Assim, os materiais não-estruturados permitem que o bebé e/ou criança os explorem, de forma livre e diferenciada, sendo que “dar uma grande variedade de materiais versáteis a bebés e crianças de tenra idade [...] faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (Hohmann & Post, 2011, p. 115).

Brickman e Taylor (1991) afirmam que os materiais de “uso aberto” são aqueles que podem ser utilizados de diversas formas, que alentam a criatividade e a busca de soluções, de forma criativa e dinâmica. Na mesma linha de pensamento, Ferland, defende que para explorar materiais pouco estruturados, requer “da criança uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar” (Ferland, 2006, p. 124). Kishimoto (2010),

defende ainda que, brincar com “sucata” permite desenvolver o sentido estético e a criatividade da criança, no sentido, em que a criança lhe dá o formato que quer e lhe atribui, ainda, os significados que deseja, expressando a sua visão sobre o mundo (p. 10).

Adicionalmente, Stroobants (2020) menciona diversas vantagens e afirma que as crianças que brincam com materiais não estruturados praticam a independência, a responsabilidade, a autorregulação e a cooperação.

Hohman e Weikart (2011), referem que os “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 objetivos” (p. 42). Podem ainda ser utilizados por diversas faixas etárias, uma vez que a sua versatilidade acaba se traduzir em várias possibilidades, assim como assumir diversos significados na imaginação e criatividade de cada criança como sujeito único.

Assim, de acordo com Brickman e Taylor, Kishimoto, Hohmann & Post, e Stroobants materiais não estruturados, carregam conceitos como: transformação, oportunidades, manipulação, invenção e reinvenção, assim como reutilização.

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

É importante focar que o educador deve perceber quais as alterações mais importantes a fazer para melhorar a sua prática “garantindo um contexto de qualidade para cada criança do grupo (Carvalho e Portugal, 2017, p. 29).

De acordo com Machado (1995),

“Enquanto usa, manipula, pesquisa e descobre um objeto, a criança chega às próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, desamassa e dá nova forma, a criança transforma, brincando e criando ao mesmo tempo. Poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia à criança instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência”. (p. 27).

Nesse sentido, a exploração destes materiais deve ser livre, pois a “pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido” (Kishimoto, 2010, p. 1). Logo, é concorrente mencionar que o brincar deve ser de qualidade, composto por um ambiente educativo organizado e sistematizado, tanto pelas crianças como pelo educador, e pela diversidade dos materiais.

2.4 O brincar

No art.º 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1990) é delimitado que os “Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (p. 22). Esta afirmação remete para o conceito de brincar como sendo um direito intrínseco e inegável da criança. Ou seja, parece-nos primário encarar o brincar como um direito à infância (Coelho, 2017). Tal como refere Figueiredo (2016) o brincar permite “o desenvolvimento holístico das crianças com níveis elevados de bem-estar emocional”.

Assim, ao considerarmos o brincar como direito à infância, estamos a conceder voz às crianças, uma vez que este brincar é uma “condição para o bem-estar emocional da criança e também como uma forma natural de ela aprender” (Coelho, 2017, p. 98) respeitando as suas iniciativas e atribuindo-lhes oportunidades para conduzirem os próprios projetos de aprendizagem.

Bennett et al (1997) demonstraram a necessidade de olhar para o brincar não apenas como uma oportunidade para as crianças aprenderem, mas também para os adultos ensinarem, ou pelo menos para contribuírem proativamente para a aprendizagem das crianças.” (Stephen, 2006 p.7).

Nos primeiros anos de vida o brincar está intimamente ligado à aprendizagem; assim, através dos brinquedos e das brincadeiras, a criança descobre o seu papel no mundo (Silva & Sarmiento, 2017). De acordo com as capacidades e interesses das crianças, estas brincam com indivíduos e exploram um vasto leque de materiais com diversas formas e aspetos, traduzindo-se em distintas interações – desde manipulações exploratórias simples a brincadeiras sociais e

imaginativas (Hohmann & Weikart, 2004: 302). Logo, crianças em idade precoce, envolvem-se em diferentes brincadeiras de carácter livre, exploratório, construtivo, como por exemplo o jogo do faz-de-conta e outros jogos com regras (Hohmann & Weikart, 2004).

Durante o brincar, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais independente, o que lhe possibilita exprimir a sua personalidade e singularidade, fortalecer a curiosidade e criatividade, estabelecer relações entre aprendizagens, melhorar as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assumir responsabilidades (Ministério da Educação, 2016).

Assim, segundo Carvalho e Portugal (2017), ao observamos o brincar, estamos a construir uma estratégia importante para a avaliação com crianças pequenas. Assim, o processo de avaliação pode ser guiado de diversas formas, mediante as preferências do educador, as necessidades das crianças e da instituição. Possibilitando a observação das crianças, é pertinente recorrer a duas variáveis processuais, implicação e bem-estar, que fornecem um retrato geral de cada criança e originam uma reflexão sobre a qualidade da oferta educativa.

2.5 Os níveis de bem-estar e implicação durante o brincar

De acordo com Laevers (2011) num contexto educativo de qualidade existem duas dimensões: o nível de bem-estar emocional e o nível de envolvimento da criança nas suas interações com os múltiplos fatores contextuais que a envolvem, sejam eles as interações entre crianças/crianças, adultos/crianças, adultos entre si, materiais, atividades, ambiente, rotinas ou a organização da prática e do quotidiano. Assim, as dimensões da abordagem experiencial, bem-estar/envolvimento ajudam-nos a concluir se o contexto é de qualidade, sendo que esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir pensar e fazer, logo influencia o processo e os resultados das experiências das crianças.

O envolvimento surge como um segundo indicador processual de qualidade, ao qual Laevers (1994), define como uma qualidade da atividade humana, “que pode ser reconhecida pela concentração e persistência e caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela

necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (Portugal e Laevers, 2010, p. 25). De outro modo, um nível muito baixo de implicação, segundo Carvalho e Portugal (2017), “manifesta-se pelo não envolvimento em quaisquer atividades e pela passividade constante, enquanto um nível muito alto é marcado por uma total absorção da criança na atividade, evidenciando uma grande motivação intrínseca e intensa atividade mental” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 27).

Porém, “a implicação não pode ser vista isoladamente, uma vez que está dependente do bem-estar experienciado pela criança” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 28). Assim, Laevers (2011), define o bem-estar como estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, uma vez que a criança ao estar relaxada e serena, sente a sua energia e vitalidade e está predisposta ao que a rodeia. Uma vez que o contexto corresponde às suas necessidades, a criança sente-se mais confiante e motivada e age com espontaneidade e vitalidade, logo a sua saúde emocional está garantida. Carvalho e Portugal (2017), acrescentam ainda que sem bem-estar é pouco provável que exista implicação, pois a criança apresenta lacunas nas suas necessidades básicas, não estando livre e empenhada para a atividade/estímulo.

CAPÍTULO III- UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO

CAPÍTULO III – UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo destina-se à apresentação do contexto educativo que observei, vivenciei e intervim em creche. A creche pertence ao Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, e tem como principal responsabilidade acolher as crianças dos 0 aos 3 anos de idade. É “uma resposta social, onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente.” (Couceiro, et al.,1996, p.5). Deste modo, darei a conhecer a creche onde realizei este percurso formativo, dando enfoque à caracterização do espaço interior.

3.1 Caracterização do Contexto – A Creche

A creche onde realizei a prática pedagógica supervisionada está inserida no centro da cidade, pertencendo a associação que foi fundada em 1998, com o objetivo de disseminar boas práticas educativas em intervenção precoce. O espaço envolvente é um bom recurso educativo devido á variedade de ofertas que podemos encontrar em seu redor.

Existem duas respostas sociais distintas nesta instituição, a creche, com capacidade definida para 42 crianças e o jardim de infância, com capacidade definida para 75 crianças. É uma IPSS, destinada a crianças dos zero aos seis anos. Desenvolve, também, um plano de formação, como encontros nacionais, com a participação e colaboração de especialistas de diversas áreas. O seu horário de funcionamento é das 07h45 às 18h30, a componente letiva funciona das 09h00 às 17h00, com pausa para almoço das 13h00 as 15h00. (ver anexo 1)

A instituição é constituída por dois edifícios físicos distintos, pelo edifício da creche e pelo edifício do Jardim de Infância, e por seis espaços exteriores. O edifício de creche é composto por três salas: o berçário e duas salas onde são acolhidas crianças com idades de 1 e 2 anos. Contempla ainda o espaço de refeitório, arrecadação, vestuário/sala de reuniões, copa, cabides para as crianças, duas W.C, uma para as crianças e outra para os adultos, e ainda uma sala de isolamento, devido ao surgimento do COVID. O J.I. tem três salas de atividades: duas salas constituídas por crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, e uma sala, com crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos (esta sala está no edifício de JI, por falta de capacidade do edifício de creche). O jardim de infância ainda contempla o espaço de refeitório,

arrecadação, vestiário, copa, gabinete de reuniões, sala de arrumações, sala de cabides das crianças, três W.C para crianças e uma para adultos.

A ação pedagógica desenvolvida pelos profissionais em creche, tem como objetivos corresponder às necessidades das crianças: físicas, afetivas, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentirem competentes consubstanciada em significados e valores.

3.2 Caracterização e Organização do Espaço

Tal como refere Oliveira Formosinho e Araújo, "(...) no que concerne à organização de espaços e materiais é necessário ter foco nas questões de saúde e segurança; organização e flexibilidade; conforto e natureza ideográfica; respeito pela abordagem sensoriomotora; valorização da abertura à natureza e à cultura" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.94). Desta forma, é importante respeitar estes princípios básicos para que as crianças explorem os diversos espaços.

Os principais espaços utilizados pelo grupo são a sala de atividades, os diversos espaços exteriores, o refeitório, a casa de banho e o espaço dos cabides.

A sala de atividades é um espaço amplo e luminoso, composta por portadas que fornecem muita luz natural, sendo que umas dessas portadas tem acesso direto a um dos espaços exteriores da creche. Este espaço facilita a disposição dos equipamentos e materiais, assim como a potencialidade que as crianças têm em brincar livremente no espaço. Este é um local que assegura o bem-estar físico e emocional das crianças, assim como a sua segurança, uma vez que "o espaço deve acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam." (Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

Este espaço é o local onde ocorre a realização de propostas educativas e brincadeiras livres e encontra-se organizado, intencionalmente, em 7 áreas:

- Leitura – área composta por um tapete com sofá e um *puf*, assim como uma caixa com livros.

- Jogos de Mesa – área composta por uma mesa e cadeiras, onde as crianças têm à sua disposição um armário com jogos didáticos (puzzles, jogos de correspondência, entre outros materiais didáticos).

- Mesa de Atividades – área onde são realizadas atividades como pintura, moldagem de materiais, realização de receitas, entre outras atividades.

- Área de Construção – área composta por um tapete e uma caixa com peças de construção de madeira.

- Materiais Não Estruturados – armário com diversos materiais, como garrafas de plástico, rolhas de plástico, tubos de plástico, rolhas de cortiça, pedaços de madeira, caixas de papelão, pinhas, etc., incluindo ainda carros e animais.

- Jogo Simbólico – área composta por dois espelhos, pelo quarto, com uma cama, bebés, uma cadeirinha, uma banheira e uma caixa com acessórios, como escovas e tecidos, e pela cozinha, com uma mesa, uma cadeira, um fogão e vários objetos simbólicos, alimentos, panelas, talheres, copos, pratos, entre outros utensílios.

- Tapete de Reunião – área onde as crianças podem brincar com animais, carros, caixas de papelão, materiais não estruturados, para além destas funcionalidades, onde se realiza o momento de reunião do grupo para a leitura de histórias.

É de salientar que as diferentes áreas e materiais da sala vão sofrendo alterações, de acordo com os interesses e necessidades do grupo, sendo modificadas ou até mesmo substituídas. Ou seja, a organização do ambiente educativo e os materiais selecionados são muito importantes nas rotinas das crianças, uma vez que é durante a idade precoce que a criança aborda o mundo e comunica através da “abordagem sensoriomotora” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 94), o que vem reforçar a importância da criança poder explorar livremente, de acordo com as suas escolhas, o espaço e os materiais, de modo que esta se sinta ativa e participante na sua aprendizagem. A ligação da criança com o mundo exterior e interior permite um alargamento das experiências de aprendizagem.

3.3 Caracterização do grupo de estudo

O grupo, com idades heterógenas, da sala 1/2 anos, é constituído por 14 crianças, seis crianças de 1 ano e oito crianças de 2 anos. Apresentam-se, normalmente, bem-dispostos emocionalmente ao longo do dia, tanto nas rotinas, como nas diversas atividades. Durante a realização de atividades livres, as crianças com um ano brincam, preferencialmente, de modo individualizado, e as restantes crianças brincam em pares e/ou em pequenos grupos de acordo com as suas preferências, sobretudo o brincar faz de conta, puzzles e jogos sensoriais.

A maior parte das crianças apresenta um desenvolvimento normal para a sua idade. As crianças de 1 ano necessitam de apoio ao nível da motricidade global, como por exemplo, vestir, despir e calçar. Já as crianças de 2 anos, necessitam de mais apoio ao nível do controlo esfinteriano. Tal como refere, Gabriela Portugal (2012), “por volta de 1 ano de idade, à medida que a criança se torna mais ativa na sua mobilidade e capacidades manipulativas, a necessidade de exploração cresce, alargando a sua curiosidade e atividade” (p. 10), enfatizando a importância da liberdade e exploração e, ainda, do equilíbrio entre a independência e a necessidade do apoio/intervenção do adulto. Já aos “2 anos, a criança continua a afirmar a sua autonomia e a atribuir significado ao mundo que descobre.” (p. 11), realçando a importância do desenvolvimento da linguagem e das interações linguísticas com as crianças.

Verificamos ainda que todas as crianças do grupo conheciam bem as rotinas e os espaços frequentados com regularidade. Demonstram boas capacidades de comunicação, interação e promoção de relações entre pares, criança-criança e criança-adulto, relações estas pautadas de positividade e reciprocidade, salientando o importante papel que a educadora demonstrava na promoção de relações entre pares. A autonomia era evidenciada ao longo de todo o processo, uma vez que a educadora a considerava uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de todas as crianças. Concluímos então que o grupo mostrava indicadores de bem-estar e envolvimento diariamente na creche, assim como nas tarefas propostas pela educadora.

Eram crianças, que apesar de diferentes idades e pautadas por interesses distintos, se mostravam felizes, ativas e dinâmicas, mostrando-se sempre recetivas a novos desafios.

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo é caracterizado pela apresentação do problema concreto que motivou a realização do Projeto de Intervenção, realizado no âmbito da ação pedagógica em contexto creche. Este projeto tem por base uma metodologia de cariz qualitativo, com características do tipo investigação-ação. Deste modo, iremos traçar um breve desenho ilustrativo da nossa intervenção, assim como apresentar uma breve referência aos instrumentos e recolhas de dados, passando com brevidade pelos procedimentos e considerações éticas, uma vez que atualmente desempenha um papel bastante importante.

4.1 Definição da problemática de estudo

Esta problemática decorre durante prática pedagógica supervisionada, no mestrado em educação pré-escolar, uma vez que se enfatizou pela sua importância e pertinência na qualidade do espaço e material educativo; assim, através de uma observação atenta e detalhada foi possível registar o tipo de materiais encontrados numa sala de creche.

Esta intervenção centrou-se como principal objetivo na exploração livre, regular e exaustiva de um objeto indutor; este apresenta características de um material não estruturado, caixas de papelão com diversos tamanhos e formas. À posteriori, formulámos a questão problema à qual pretendemos dar resposta, “Quais os indicadores de bem-estar e implicação que as crianças mostram ao terem contacto com os caixotes de papelão?”.

Foram ainda construídas algumas questões orientadoras ao estudo; para tal considerou-se pertinente dividir a nossa intervenção, por diferentes fases, uma vez que ajudaria a conduzir facilmente o estudo.

Assim formaram-se três fases distintas, com diferentes objetivos.

Tabela 1: Fase I do Projeto de Intervenção

FASE I	
PRINCIPAL OBJETIVO: Perceber como é que o contexto sala está organizado.	
QUESTÕES CENTRAIS:	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS:
<ul style="list-style-type: none"> * Como é que está organizado o espaço em contexto sala? * Que tipo de materiais encontramos? * Quais são as áreas com maior foco de interesse pelo grupo? 	<ul style="list-style-type: none"> * Observação participante. * Notas de campo. * Registo fotográfico.

Tabela 2: Fase II do Projeto de Intervenção

FASE II	
PRINCIPAL OBJETIVO: Observar o comportamento das crianças ao interagir com as caixas de papelão na sua sala e formar um grupo de crianças para a nossa intervenção.	
QUESTÕES CENTRAIS:	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS:

<ul style="list-style-type: none"> * Esta exploração agrada todo grupo de crianças? * Quais as crianças que mostram maior nível de bem-estar e envolvimento nesta exploração? 	<ul style="list-style-type: none"> * Observação participante. * Notas de campo. * Registo fotográfico e videográfico.
---	--

Tabela 3: Fase III do Projeto de Intervenção

FASE III	
PRINCIPAL OBJETIVO: Observar e analisar os indicadores bem-estar e envolvimento ao interagir com caixas de papelão num espaço diferente.	
QUESTÕES CENTRAIS	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS:
<ul style="list-style-type: none"> * Quais as reações das crianças ao contactar com as caixas de cartão? * Quais os níveis de bem-estar das crianças com este material? * Quais os níveis de envolvimento das crianças neste ambiente? 	<ul style="list-style-type: none"> * Observação participante. * Notas de campo. * Registo fotográfico e videográfico. * Grelhas de observação.

4.2 Desenho da Intervenção

Uma vez que a sala de creche em questão já tinha na sua origem um vasto leque de materiais diversificados, material estruturado e industrializado - inclusive uma área composta por materiais não estruturados - queríamos implementar um novo objeto indutor, para que as crianças tivessem a oportunidade de o explorar exhaustivamente. Para tal, foi delineada uma proposta de intervenção, para que esta exploração livre acontecesse.

Numa primeira fase, surgiu a necessidade de reunir com a educadora cooperante, uma vez que a mesma é responsável pelo grupo de crianças em questão, de modo a apresentar a estrutura e a finalidade do projeto. Assim, em conjunto, conseguiríamos detalhar o plano de intervenção.

Para conseguir recolher dados de forma detalhada e pessoal, seleccionámos seis crianças, de modo a observar atentamente os seus níveis de bem-estar e implicação durante a exploração livre dos nosso objeto-indutor. O nosso objeto-indutor (caixas de cartão) é considerado um material reciclável, apelativo, dinâmico e versátil, uma vez que pode ser utilizado de diversas formas, de modo a atingir diversos objetivos para diversas crianças. Pode ser ainda explorado por várias faixas etárias, uma vez que a sua versatilidade se traduz em várias possibilidades, diversos significados de modo a estimular de forma intrínseca a imaginação e a criatividade de cada criança como sujeito único e individual.

Para que a observação fosse minuciosa, foi necessário repensar um aspeto importante: [Qual o espaço que poderíamos utilizar para que esta observação/ exploração fosse direcionada apenas ao grupo selecionado?]. Depois de conversar com a educadora cooperante acerca deste aspeto, a mesma sugeriu o único espaço disponível do edifício, o refeitório das crianças. Após a cedência do único espaço, foi necessário criar dois grupos, cada um com três crianças, uma vez que são crianças com idades entre um e dois anos e necessitam de um maior cuidado responsivo e um olhar atento sobre cada uma.

Para que todas as crianças da sala usufríssem desta experiência, inicialmente, foi feita uma atividade de exploração livre, em grande grupo, na sua sala de atividades. (ver anexo 2). Assim, o grupo de crianças ao chegar à sala assumiu diversos comportamentos. Um grupo passou pelas caixas e ignoraram, outras dirigiram-se imediatamente curiosas para explorar, e

ainda outras, ao verem os pares a brincar, também quiseram observar e brincar. Nesse sentido, assumi um papel de observadora, intervindo apenas em algumas situações, nomeadamente quando as crianças dialogavam comigo e me pediam algo, alguns conflitos entre pares ou situações de perigo.

Este momento foi marcado de forma bastante positiva uma vez que as crianças mostraram o seu interesse natural pela exploração das caixas, levando-as a manusear este material de diversas formas; deste modo as caixas de cartão ficaram na sala, no cantinho dos materiais não estruturados, para que as crianças as pudessem utilizar de forma livre e autónoma. (ver anexo 3).

Antes de mais, é importante salientar que o estágio decorreu em tempos de pandemia, COVID-19, com várias restrições e vários confinamentos, o que dificultou o processo de recolha de dados.

Seguidamente, foram proporcionadas cinco sessões, no espaço cedido, ou seja no refeitório, que era previamente organizado, uma vez que continha as mesas que serviam de apoio à hora de alimentação das crianças. Este espaço exigia uma organização refletida para que as crianças pudessem usufruir de um espaço amplo e seguro, de forma a fazer a sua exploração livremente e percorrer o espaço. (ver anexo 4).

Assim, com a amostra de seis crianças, foi criada uma lógica de observações com dois grupos distintos, como podemos observar na tabela 4, o Grupo I, com os elementos A e B de dois anos de idade, um de sexo feminino e outro de sexo masculino e o outro elemento C, com um ano de idade e sexo masculino. O Grupo II, era constituído pelos elementos D, E e F, todas com dois anos de idade e um de sexo feminino e dois de sexo masculino.

Tabela 4: Ilustração da sequência de observações.

Observações	Grupo I	Grupo II
1ª	A - B - C	D - E - F
2ª	B - C - A	E - F - D
3ª	C - A - B	F - D - E
4ª	A - B - C	D - E - F
5ª	B - C - A	E - F - D

O tempo de exploração, foi definido entre os 15 e os 25 minutos, uma vez que achámos ser o tempo necessário para observar os seus comportamentos e interações; porém é de salientar que ao observar atentamente a exploração, interação e comportamentos das crianças, o tempo determinado inicialmente foi reajustado sempre que necessário.

As crianças assumiram o papel de investigadoras e exploradoras nesta intervenção, uma vez que lhes foi dada liberdade de decisão e o controlo sobre a exploração, privilegiando o brincar como fonte de aprendizagem. Enquanto o meu papel passou por assumir uma vigilância “escondida” ao observar atentamente de forma a facilitar o processo de adaptação, combater desigualdades e auxiliar dificuldades que surgissem. Focámos assim a nossa atenção no investimento que a criança dedicava às caixas de cartão, mostrando ou não, e o seu interesse natural pela exploração, através do manuseamento das mesmas de diversas formas.

Estas crianças ao usarem este material “sem uso”, construíram e reconstruíram diversos cenários, interagiram de forma livre e autónoma, aprenderam a lidar com diversos sentimentos, como alegria e tranquilidade, bem como frustração e isolamento. Deste modo foi importante registar através de registo videográfico e notas de campo esta exploração. Foi através destes registos que recolhemos, preenchemos as tabelas de observação de cada criança em estudo e posteriormente recolhemos todos os indicadores, de forma a avaliar as intenções educativas. É de salientar que durante as cinco sessões foi construído um diário de bordo. (ver anexo 5).

5. Opções Metodológicas

A metodologia é considerada “uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica” (Martins, 2004), ou seja, existem os objetivos práticos que se centram no levantamento e na análise de soluções e possibilidades de ações relacionados com o estudo e os objetivos de teor científico, que se centram na pesquisa e em informações no campo da ciência.

A metodologia utilizada neste projeto centrou-se numa abordagem de cariz qualitativo, ou seja, “a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de

microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (Martins, 2004).

Tratando-se de uma investigação qualitativa, os dados são recolhidos sob a forma de registos, palavras ou imagens, não de números e são analisados de forma indutiva, ou seja, os investigadores não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas anteriormente (Bogdan & Biklen, 1994; Gibbs, 2009). Segundo Martins (2004), uma das características marcantes nesta metodologia é a flexibilidade, em especial nas técnicas de recolha de dados, uma vez que existem uma certa adaptabilidade e adequação tendo em conta a observação que está a ser feita.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores que fazem uso desta abordagem tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, interessando-se pelo modo como os indivíduos exploram. No entanto, com a variedade de material recolhido qualitativamente “exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. A maior dificuldade da disciplina de métodos e técnicas de pesquisa está na dificuldade de ensinar como se analisa os dados” (Martins, 2004), uma vez que se torna difícil atribuir significados.

Uma vez que a investigação qualitativa se caracteriza por um processo metodológico empírico, podemos considerar que ao longo do projeto foi adotada como estratégia a metodologia investigação-ação, uma vez que é “caracterizada pelo reconhecimento de um ou mais problemas. Posto isto, torna-se necessário a recolha de dados, para uma posterior reflexão e análise, que supõe uma determinada ação para resolver o problema constatado” (Amado, 2017).

5.1 Instrumentos e Recolha de Dados

Os métodos são “como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas” (Madeleine Grawitz, 1993, p. 193 in Guerreiro, 2019). As técnicas “são procedimentos

operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicadas nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 193 in Guerreiro, 2019).

Assim, as técnicas utilizadas no decorrer do projeto, recorrentes e características na metodologia qualitativa, incidiram sobretudo na observação direta e participante, assim como notas de campo que se traduziram num diário de bordo, construído durante o brincar livre e espontâneo no contexto apresentado anteriormente, com o objetivo de observar, refletir e interpretar. Da mesma forma, o registo fotográfico e videográfico foi utilizado para facilitar todo o processo de recolha de dados, de modo a preencher as grelhas de observação, fundamentais para compreender os dois indicadores processuais de qualidade, bem-estar e implicação.

Deste modo, numa lógica de compreensão do presente projeto, passamos a justificar a escolha de cada uma destas técnicas utilizadas.

5.1.1. Observação Participante

Segundo Bogdan e Taylor (1975) que definiram “observação participante como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”. (Correia, 2009, p. 31).

Assim, esta observação participante efetuada ao longo do estudo foi fulcral para compreender, refletir e interpretar toda a dinâmica presente para que o estudo se pudesse desenvolver e de modo a ter uma perspetiva holística e natural dos dados a serem estudados. Para Amendoeira (1999), “na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes” (Amendoeira, 1999. In Correia, 2009).

Podemos considerar que esta observação constituiu uma técnica de investigação em campo, que usualmente se completa com outras técnicas (Correia, 2009); desta forma podemos

dizer que utilizamos outras técnicas de modo a responder a diversos objetivos e critérios de forma pertinente.

5.1.2 Notas de campo

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

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que esta forma de recolha de dados inclui relatos escritos relacionados com aquilo que o investigador ouve, vê e experiência durante a recolha de dados. Tornou-se, portanto, importante e fundamental um registo frequente destas notas para que existissem registos coletados durante as observações que posteriormente permitissem uma reflexão das mesmas.

5.1.3 Registo fotográfico e videográfico

Com o objetivo de documentar e analisar diversos fenómenos, foram utilizados registos fotográficos e videográficos uma vez que são considerados um instrumento vantajoso permitindo grande foco de compreensão e reflexão.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 183) o registo fotográfico e videográfico são uma forma de informação real que nos permite recolher “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas intuitivamente”.

Assim, com o auxílio deste instrumento foi possível a captação, análise e reflexão de acontecimentos complexos que permitiram facilitar a observação de alguns comportamentos, uma vez que existe uma sequência lógica de observação do grupo em estudo, traduzindo-se consequentemente na formação de um pequeno diário de bordo - juntamente com as notas de campo - apoiariam no preenchimento das grelhas de observação.

5.1.4 Grelhas de observação

Com a finalidade de recolher informações acerca dos níveis de bem-estar e implicação que as crianças apresentavam ao contactar e ao brincar livremente com este material não estruturado (caixas de cartão), foi definida a realização de uma grelha de observação (ver anexo 6), para cada criança, com a finalidade de permitir à investigadora, observar, refletir e planificar/adaptar a sua intervenção. Neste sentido, sendo um projeto realizado em creche, com o objetivo de perceber, compreender e avaliar as duas variáveis processuais condutoras e fundamentais deste estudo, bem-estar e implicação, utilizamos um livro teórico que por sua vez permite a sua utilização na prática. Este livro intitula-se CRECHendo.

O livro tem como objetivo “ajudar os educadores que trabalham em creches a avaliarem as suas intervenções educativas, apoiando-se numa ferramenta construída com base na literatura existente sobre o tema” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 6). Este pode ser visto em conjunto com o SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças, (Portugal & Laevers, 2018), uma vez que o “SAC e o CRECHendo baseiam-se nos mesmo princípios teóricos da educação experiencial e fornecem uma proposta semelhante para a avaliação, embora dirigida a faixas etárias distintas” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 7).

Assim, a produto final das tabelas de observação foram repensadas a partir do modelo apresentado no livro CRECHendo, onde utilizamos duas grelhas de observação que permitiram avaliar por um lado os níveis de bem-estar, e por outro lado, os níveis e implicação. Estes níveis são definidos por **B**-Baixo, **M**-Médio e **A**-Alto. Ou seja, “níveis baixos indica que as oportunidades oferecidas pelo contexto não estão a responder às necessidades e interesses daquela criança que necessita de uma atenção imediata. Crianças com níveis médios de bem-estar e/ou implicação exigem atenção, uma vez que não estão a funcionar em níveis desejáveis, níveis altos indicam que, de momento, a criança está a usufruir de oportunidades proporcionadas, não suscitando preocupação imediata” (Carvalho e Portugal, 2017, p. 44).

Estas grelhas são consideradas fundamentais e fulcrais para que todo o projeto seja avaliado, refletido e concluído.

6. Procedimentos e Considerações Éticas

Inicialmente, quando surgiu o desenho inicial do projeto, foi da minha responsabilidade abordar numa primeira fase a educadora cooperante, uma vez que se tratava da pessoa responsável pelo grupo de intervenção, e posteriormente toda a equipa educativa, incluindo a responsável pela instituição.

Nesse sentido, apresentei de forma breve como se desenrolaria todo o projeto, os objetivos e algumas implicações. Uma vez que iria necessitar de uma autorização para recolha de dados por parte dos encarregados de educação para fins exclusivamente académicos, fiz chegar aos mesmo uma breve explicação do sucedido, com as opções de autorizo ou não autorizo. (ver anexo 7). É de salientar que os dados recolhidos foram analisados de forma confidencial, respeitando e salvaguardando os direitos de todos os participantes.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, iremos abordar de forma sistemática todos os dados recolhidos durante a investigação para que os possamos apresentar de acordo com os objetivos do estudo e as questões de partida do projeto. Assim, para que exista uma sequência lógica organizada, iremos seguir a proposta apresentada anteriormente, no Capítulo IV, onde definimos a problemática de estudo que se encontra dividida em três fases distintas.

7. Compreender o contexto – Fase I

Esta primeira fase centrou-se essencialmente em compreender a organização do espaço educativo, ou seja, o espaço interior onde as crianças passavam a maior parte do tempo, ou seja, o seu ambiente de aprendizagem ativa. O grupo de creche heterogéneo, com idades compreendidas entre um e dois anos, dedica muito tempo às rotinas, que são consideradas um grande fator de aprendizagem.

As questões centrais foram respondidas sobretudo através de dois instrumentos de recolha de dados: a observação direta e algumas notas de campo. Deste modo, iremos apresentar de forma sucinta as nossas conclusões nesta primeira fase.

O espaço em questão é amplo, luminoso e bastante versátil, servindo também de sala de descanso; é ainda um ambiente que corresponde a diversas necessidades para a faixa etária em questão, como as necessidades sociais, emocionais e cognitivas, de segurança, movimento, assim como a variedade de materiais que encontramos são interessantes, desafiadores, variados e criativos.

Como mencionei anteriormente, o espaço está organizado intencionalmente por sete áreas distintas: leitura, jogos de mesa, mesa de atividades, área de construção, materiais não estruturados, jogo simbólico e tapete de reunião. Cada uma destas áreas é composta por materiais diversos e alusivos a cada área, proporcionando flexibilidade e diversidades para responder ao interesse de cada criança presente no grupo. A organização deste ambiente educativo mostrou-se bastante atrativo para as crianças, uma vez que estas mostravam conhecer bem o espaço, o que lhes permitia fazer escolhas de forma livre e autónoma.

Os espaços mais procurados e utilizados pelas crianças durante a brincadeira livre são sobretudo as áreas de construção, que apresentam peças de construção de madeira; materiais não estruturados, composta por um armário com diversos materiais, como garrafas de plástico, tampas de diversas formas e tamanhos, rolhas de cortiça, tubos, pedaços de madeira, pinhas, bolotas, entre outros objetos. No que diz respeito ao jogo simbólico, a área é composta por duas zonas o quarto e a cozinha, que têm dois espelhos, uma cama, uma cadeirinha, uma banheira, bebês, escovas, tecidos, uma mesa, um fogão, alimentos, panelas, tachos, talheres, copos, pratos. Ainda assim, as crianças circulavam livremente pela sala e levavam consigo materiais de uma área para a outra.

Através da observação direta e participante podemos concluir que as áreas de maior interesse são sobretudo áreas de exploração sensorial, ou seja, são áreas compostas por diversos materiais versáteis, que isoladamente não representam uma utilização fechada e de manipulação rígida; pelo contrário, são objetos versáteis, de utilização aberta e de grande flexibilidade. Ou seja, podem ser utilizados de diversas formas e por diversas crianças, que lhes dá significados diferentes.

As crianças ao manipularem estes materiais de utilização aberta podem brincar livremente, com várias e diferenciadas dinâmicas e possibilidades, potencializando a dimensão funcional destes materiais/objetos, ativando assim elevados níveis de imaginação e criatividade.

8. Análise em grande grupo ao interagir com as caixas de papelão – Fase II

Uma vez que o acesso à educação é também um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29), uma das preocupações foi oferecer uma atividade para que todo o grupo de crianças fosse incluído, e tivesse igualmente a oportunidade de participar nesta exploração.

Esta atividade, de explorar livremente as caixas de cartão, tem como finalidade estimular a curiosidade e o ímpeto exploratório, uma vez que o sentimento de descoberta é uma sensação positiva e que gera prazer. A presente atividade consistiu numa exploração livre, para que, através da observação direta, me permitisse perceber qual os níveis de bem-estar e implicação

do grupo e de cada criança. Assim, enquanto as crianças faziam o reforço da manhã, coloquei na sala de atividades cinco caixas de papelão de diversos tamanhos.

Ao chegar à sala, o grupo de crianças, assumiu diversos comportamentos. Algumas crianças passaram pelas caixas e ignoraram-nas, outras dirigiram-se com bastante curiosidade para as explorarem, e outras ainda, ao verem os pares a brincar, também quiseram observar numa primeira fase e posteriormente explorar e brincar. De acordo com as Orientações Pedagógicas para a creche, 2016), a criança ao ter “oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar, na creche ou no jardim de infância, permite[-lhe] (...) desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente”.

À medida que as crianças iam explorando as caixas de cartão, fui registando esses momentos através de fotografias e de algumas notas de campo; neste sentido, adotei um papel de observadora, intervindo apenas em casos extremos, por exemplo, quando as crianças dialogavam comigo e me pediam algo, alguns conflitos entre pares ou situações de perigo.

Esta atividade foi de carácter livre, a criança ao brincar “exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Orientações Pedagógicas para a creche, 2016).

Podendo assim concluir, que o grupo inicial, se manteve implicado, mostrando **ímpeto exploratório**, ao explorarem as caixas e perceberem que estas têm diversas utilidades, como por exemplo ao colocarem umas caixas dentro das outras, ou empilharem caixas como se fosse uma construção, ter consciência da sua posição espacial através da manipulação das caixas, de conceitos como “dentro” e “fora”. Ao percorrerem o espaço, sala, entre pares, empurrando a caixa, gritando e sorrindo de entusiasmo, colocam-se dentro da caixa e saltam dentro da mesma batendo palmas e sorrindo, mostrando **satisfação** com esta exploração. As crianças deslocam-se a diferentes áreas da sala para irem buscar vários objetos para colocar dentro das caixas, como materiais de construção, tubos, e bebés, mostrando a sua **motivação** e criatividade de criar algo.

O grupo evidenciou ainda altos níveis de bem-estar, apesar das brincadeiras serem sobretudo entre pares, existem crianças que fazem uma exploração individualizada, como é o

caso de uma criança que observa as caixas e mexe-lhes com algum receio; contudo, posteriormente, apresenta um brilho nos olhos, bate palmas e sorri enquanto analisa o seu interior e empurrando-a apercebendo-se de que existe algum movimento - faz ainda alguns sons de **prazer** e mostrando **alegria**.

Existem quatro crianças que se colocam dentro da caixa rindo, gritando e exprimindo contentamento, mostrando **prazer, alegria e vitalidade**. A caixa rasgou-se e pediram-me outra, porque, segundo eles “assim com a porta aberta o Lobo Mau vai entrar” e as crianças não queriam, e gritavam – “Vai entrar!”. Deste modo, questionei se a podíamos arranjar, e disseram-me que sim, pelo que fui buscar fita cola, e com a ajuda das crianças arranjámos a caixa e as crianças voltaram a brincar. Este momento foi marcado de forma bastante positivo, uma vez que as crianças lembraram atividades anteriores realizadas durante o estágio, como as leituras de histórias e a encenação do teatro de sombras, do livro “O Lobo Não Morde” de Emily Gravett, para as suas brincadeiras, fomentado o brincar faz de conta.

Refletindo a sequência de acontecimentos desta iniciativa, foi possível fazer um primeiro balanço e perceber que de forma geral foi uma experiência reveladora para o grupo uma vez que o grupo se manteve calmo, enquanto uns exploravam as caixas, outros estavam implicados noutra área, ou seja, existia um grupo com diversos interesses. É notória a cumplicidade e interação entre pares, o conflito por partilha foi reduzido e ainda existiu alguma interajuda entre criança-criança para ultrapassar alguns obstáculos.

Devido ao interesse e curiosidade de algumas crianças do grupo, as caixas de papelão ficaram na sala, no cantinho dos materiais não estruturados, para que as crianças possam utilizá-las sempre que quiserem.

Deste modo, depois deste momento, tornou-se mais fácil selecionar o grupo de observação para o projeto, uma vez que todos tiveram a mesma oportunidade de vivenciar e experienciar esta iniciativa. Posteriormente, foi possível avaliar, questionar e refletir sobre esta prática, assim as informações recolhidas nesta fase foram fundamentais para fundamentar e adequar a seguinte ação pedagógica.

9. Observar e analisar os indicadores bem-estar e envolvimento para compreender a qualidade do ambiente– Fase III

Esta fase incide na observação direta e participante, na recolha de conteúdos multimédia e análise dos mesmos, bem como no preenchimento das tabelas de bem-estar e implicação do grupo de seis crianças participantes ativas do projeto - quatro crianças do sexo masculino e duas do sexo feminino, uma das crianças com um ano de idade e as restantes com dois anos de idade.

Como referido anteriormente foram formados dois grupos. O Grupo I constituído por três elementos, sendo os elementos A de sexo masculino e a os elementos B de sexo feminino, ambos com dois anos, e o elemento C de sexo masculino e um ano de idade. Finalmente, o Grupo II, sendo o elemento D de sexo feminino e E e F de sexo masculino, todo com dois anos de idade.

Nesta fase III, devido à preocupação subjacente do contexto em que se realizava o estudo, tornou-se importante compreender se o ambiente influencia de alguma forma os indicadores bem-estar e envolvimento. Segundo Portugal e Laevers, o clima e o espaço são aspeto que influenciam o bem-estar emocional e implicação das crianças, de forma negativa, positiva ou pode não ter qualquer tipo de condicionante.

Para que exista uma melhor compreensão sobre a análise das tabelas, foi redigido e organizado um diário de bordo que se encontra no anexo 5, para servir de apoio à leitura e ao estudo.

Deste modo, iremos fazer primeiramente uma análise individual de cada grupo, através das tabelas de observação e do diário de bordo, e posteriormente uma análise em conjunto dos dois grupos.

Estas tabelas serviram-nos de apoio ao longo do estudo, uma vez que se destacam pela sua forma rápida e simples de observar, compreender, registar e refletir sobre alguns comportamentos das crianças, assim com os indicadores fulcrais presentes, de forma a clarificar a compreensão desta intervenção educativa. Deste modo, tentamos respeitar as três finalidades educativas básicas em creche, segurança e autonomia positiva, curiosidade e ímpeto exploratório e competências sociais e comunicacionais.

Antes de iniciarmos esta análise, é importante reforçar alguns aspetos a ter em conta. A 4ª e 5ª observação é destacada por um momento de mudança, numa tentativa de promoção de bem-estar emocional para ambos os elementos dos grupos. Ou seja, o **Grupo I** é agora composto por A, B e D, e o **Grupo II**, por C, E e F.

Outro momento de mudança, destaca-se pela introdução de canetas coloridas para que as crianças com mais dificuldades de adaptação, ao verem um objeto do quotidiano, conseguissem envolver-se e explorar espaço e o material com mais interesse.

Bem-estar:	Níveis:	B - Baixo	M- Médio	A - Alto
------------	---------	-----------	----------	----------

CRIANÇA:	A					B					C				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Nº de Observações:															
Indicadores															
Prazer/Alegria	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A	A	M	M
Tranquilidade	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M
Vitalidade	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M
Energia	A	A	A	A	M	A	A	A	A	A	M	M	A	M	M
Desconforto	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M
Tensão	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M
Frustração	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M
Desconfiança	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M
Agressividade	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M
Isolamento	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M
Fechamento	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	B	B	M
Ambos os sentimentos/neutralidade	B	B	B	B	B	M	B	B	B	B	M	M	B	M	A

Implicação:	Níveis:	B - Baixo	M- Médio	A - Alto
-------------	---------	-----------	----------	----------

CRIANÇA:	A					B					C				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Nº de Observações:															
Indicadores															
Motivação	A	A	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B
Persistência	A	A	A	A	A	M	M	M	M	A	A	M	A	A	B
Satisfação	A	A	A	A	M	A	A	A	A	A	A	M	A	A	B
Ímpeto exploratório	A	A	A	M	M	M	B	M	M	M	A	M	A	A	B
Concentração	M	A	A	A	M	M	M	M	A	A	M	M	A	A	B
Passividade	B	B	B	M	M	M	M	B	A	A	M	M	M	A	A
Aborrecimento	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	M	A	A
Desmotivação	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	A
Desinteresse	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	B	B	A
Participa, mas:	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	B	B	A
- Sem interesse															
- Sem motivação	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	B	B	A

Tabela 5- GRUPO I: grelha de observação de bem-estar E implicação

Ao observarmos a tabela 5, foi-nos possível fazer uma análise geral das observações realizadas durante cinco sessões do Grupo I, recorrendo a duas variáveis processuais, a implicação e o bem-estar, que nos fornecem um retrato geral de cada criança. Deste modo, observando as duas tabelas anteriores, não existe nenhuma variável que nos suscite uma preocupação grave, uma vez que podemos observar que existem fundamentalmente altos níveis de bem-estar, como alegria, satisfação, prazer, vitalidade e energia, bem como de implicação, como motivação, persistência, satisfação, e ímpeto exploratório neste grupo.

Assim, segundo as variáveis processuais, bem-estar e implicação, demonstram que o espaço utilizado para a iniciativa deste projeto, não influenciam o desenvolvimento do mesmo,

uma vez que não estão presentes indicadores como, isolamento, frustração ou agressividade, assim como desinteresse, passividade ou aborrecimento.

Assim como, a exploração das caixas de cartão são uma atividade que gera prazer e satisfação de acordo com a análise das tabelas.

Bem-estar:	Níveis:	B - Baixo	M- Médio	A - Alto
------------	---------	-----------	----------	----------

CRIANÇA:	D					E					F				
Nº de Observações:	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Indicadores															
Prazer/Alegria	B	B	M	A	M	A	A		A	M	A	A	A	M	M
Tranquilidade	B	M	M	A	A	B	B		M	M	M	M	A	A	M
Vitalidade	B	B	M	A	M	A	A		A	M	A	A	A	A	M
Energia	B	B	M	A	M	A	A		A	M	A	A	A	A	M
Desconforto	A	A	M	A	B	B	B		B	B	M	B	B	M	B
Tensão	A	A	M	B	B	B	B		B	B	M	M	B	M	B
Frustração	A	M	M	B	B	M	M		M	B	B	B	B	B	B
Desconfiança	A	A	M	B	B	B	B		B	B	M	M	B	B	B
Agressividade	B	B	M	B	B	A	A		M	B	B	B	B	B	B
Isolamento	A	A	A	M	A	B	B		B	B	B	B	B	B	B
Fechamento	A	A	A	M	A	B	B		B	B	B	B	B	B	B
Ambos os sentimentos/neutralidade	A	A	A	A	A	B	B		B	M	M	B	B	B	B

Implicação:	Níveis:	B - Baixo	M- Médio	A - Alto
-------------	---------	-----------	----------	----------

CRIANÇA:	D					E					F				
Nº de Observações:	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Indicadores															
Motivação	B	B	M	A	A	A	A		A	M	A	A	A	A	M
Persistência	B	B	M	A	A	M	M		A	M	A	A	A	A	M
Satisfação	B	B	M	A	A	A	A		A	M	A	A	A	A	M
Ímpeto exploratório	B	B	M	A	M	M	A		A	M	A	M	A	A	A
Concentração	B	B	M	M	M	B	M		M	M	A	A	A	A	M
Passividade	B	B	M	A	M	B	M		M	M	M	A	A	A	M
Aborrecimento	M	M	M	B	B	B	B		B	M	B	B	B	B	B
Desmotivação	A	M	M	B	B	B	B		B	M	B	B	B	B	B
Desinteresse	A	M	M	B	B	B	B		B	M	B	B	B	B	B
Participa, mas:	A	A	B	B	M	B	B		B	M	B	B	B	B	B
- Sem interesse															
- Sem motivação	A	A	B	B	M	B	B		B	M	B	B	B	B	B

Tabela 6- GRUPO II: grelha de observação de bem-estar E implicação

Ao examinarmos a tabela 6, pertencente ao Grupo II, podemos recolher que existem vários indicadores que, de um modo geral se centram nos níveis baixos e médios, ou seja, indica que as oportunidades oferecidas pelo contexto não estão a responder às necessidades e interesses, em especial das crianças D e E. Após a uma breve reflexão, conseguimos modificar e contrariar ligeiramente estes indicadores, melhorando assim os níveis de bem-estar e implicação ao longo das sessões.

Construindo uma análise geral sobre os dois grupos, é importante referir que existe uma grande discrepância de níveis, ou seja, o Grupo I evidencia-se pelos altos níveis de bem-estar e implicação, enquanto o Grupo II caracteriza-se por níveis médios e baixos de bem-estar e implicação. Podemos referir que um dos fatores contextuais que influenciou sobretudo este Grupo II, poderá efetivamente, passar pelo desconhecimento do espaço que se realiza o estudo,

uma vez que se destina à alimentação, um elemento bastante importante na rotina das crianças. Por outro lado, poder-se-á direccionar à organização, ou clima de grupo, uma vez que durante as observações a criança, E, se destacava pela sua agitação e agressividade, enquanto a criança D, pela sua passividade e fechamento, ou seja, existia um grande desequilíbrio emocional neste grupo, que acabou por influenciar estes dois níveis.

10. Discussão da problemática final

Ao longo deste capítulo foi elaborada uma análise de dados detalhada com base nas diferentes fases de investigação, nunca esquecendo a questão central da investigação que se relaciona com **os níveis de bem-estar e implicação das crianças ao contactarem com o material não estruturado, caixas de cartão, durante o decorrer do estudo.**

Ao observar as tabelas 5 e 6, os níveis de bem-estar e implicação demonstrados pelo grupo em observação foram, de uma forma geral, níveis altos. Ou seja, o espaço e os materiais oferecidos às crianças corresponderam aos seus interesses, necessidades e curiosidades. Apesar de já existir um contacto regular com materiais não estruturados, nunca foi feita uma exploração exhaustiva de um só material. Então foi improvisado um espaço, o refeitório, que era organizado, sempre que necessário, para que colocássemos os caixotes de cartão de várias dimensões.

Este espaço era desafiante, primeiro, porque as crianças tinham de desconstruir a ideia do espaço que tinha anteriormente, e era uma novidade; no entanto, as crianças mostraram bastantes competências, como criatividade, autonomia e desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

No decorrer das observações, o Grupo I explora os caixotes de cartão de diversas formas. Numa primeira fase de forma sensorial, através da visão, tato e audição, observando-as, tocando-lhes, virando-os de várias maneiras, empilhando-os, fazendo construções e batendo-lhes para escutar o seu som. Ao longo das sessões, o brincar, faz de conta, ganhou um simbolismo especial nesta investigação uma vez que as crianças imitavam alguns comportamentos do “Lobo Mau”, personagem presente em vários contos infantis, como por exemplo a criança A esconde-se dentro de uma caixa e a criança B bate na caixa com a mão; como não obtém resposta, espreita e diz “cucu”. É aí que a criança A sai da caixa e grita “LOBO

MAU” e volta a esconder-se. O elemento B volta a bater e A responde “Quem é?”, sendo que a criança B aparece e grita na tentativa de assustar a criança A. Apresentam ainda algumas noções matemáticas, como o dentro e fora, algumas noções de quantidade, uma vez que ao longo da exploração a criança A vai verbalizando algumas palavras, como por exemplo “Olha outra!”, enquanto as junta à volta da mesa. Por seu lado a criança B e a A puxam um caixote de um lado para o outro, fazendo uma contagem conjunta “1,2,3,4 e 5”, mostrando ainda a sua forte interação entre pares.

O Grupo I é considerado um grupo bastante estável, por um lado com fortes indicadores de bem-estar, como prazer e alegria, uma vez que durante as sessões as crianças percorrem o espaço, tocando e pontapeando as caixas, enquanto gritam de felicidade e sorriem. A criança A chega ao refeitório e vê os caixotes, grita, sorri e bate palmas, dá alguns pontapés nas caixas à sua volta e salta, dá pulos de alegria constantemente mostrando indicadores como energia, vitalidade e prazer. Podemos ainda ilustrar estes indicadores com o comportamento da criança B, que vai batendo com a mão no caixote e grita de felicidade.

Por outro lado, por positivos indicadores de implicação, como por exemplo, a criança C escolhe uma caixa – e como esta já se encontra, entretanto, ocupada pelo elemento A - procura outra. Atira-se para cima da mesma e escorrega, caindo, e repete este processo diversas vezes, mostrando primeiramente persistência, levando assim a um momento de motivação e satisfação, outro momento marcado pela persistência e motivação das crianças deste grupo é quando a criança C, agarra uma das caixas com maior dimensão e tenta entrar na mesma, como não consegue, agarra-a e arrasta-a. A mesma criança C, tenta novamente entrar para a caixa, não consegue e vai tentando afincadamente. Procura uma caixa de menor dimensão, mas desta vez só consegue enfiar uma das pernas. No entanto, a caixa era demasiado pequena para que coubesse lá dentro, então, levanta-se e volta a tentar; desta vez consegue colocar as duas pernas lá dentro e ao sair sorri e grita, correndo para junto do grupo. Para além dos indicadores de implicação presentes nesta ação, também conseguimos observar indicadores de bem-estar, como vitalidade e prazer.

O Grupo II é um grupo com interesses bastante diferentes, causando comportamentos diferenciados, como euforia, ímpeto exploratório e desconforto/medo. Assim, este conjunto de cinco sessões foram destacadas pela sua instabilidade, que por sua vez se traduziu em indicadores de bem-estar e implicação, nos níveis médios e baixos.

A exploração do Grupo II é bastante individualizada, uma vez que existe pouca interação entre pares. A criança F faz regularmente construções com as diversas caixas, no entanto, o elemento E é considerado uma forte condicionante, no seu brincar, uma vez que destrói as suas construções. O brincar ao faz de conta, também se encontra presente, uma vez que a criança F, diz, “Olha a minha casa, podes entrar.”.

A criança D, na primeira sessão mostra, desde logo, algum desconforto, uma vez que, por vezes chora e outras vezes apresenta picos de felicidade, rindo-se e vocalizando alguns sons, mostrando aqui algum desequilíbrio emocional, causando um baixo nível de bem-estar para a criança. Depois de alguns minutos, puxou-me para a porta, demonstrando que queria voltar para a sala. O elemento E, apesar de mostrar alguns indicadores de bem-estar e implicação, ao explorar os caixotes de cartão, corre pelo espaço, grita e atira os caixotes ao ar. É uma criança bastante agitada, que acaba por se destacar por um baixo nível de concentração nas suas ações. A criança F é bastante curiosa, persistente e tranquila, uma vez que apesar da criança E a procurar de forma invasiva, esta acaba por continuar a sua exploração. Por seu turno, o elemento F faz as suas construções, e E acaba por destruí-las, mas a criança F volta a refazer tudo sem dar qualquer importância, mostrando a sua persistência e empenho.

Numa tentativa de melhorar a promoção de bem-estar emocional ao Grupo II, foi feita uma alteração a partir da 4ª observação, o Grupo I é agora composto por A, B e D e o Grupo II, por C, E, F.

A 4ª e 5ª observação também é destacada pela introdução de canetas coloridas, para que as crianças com mais dificuldades de adaptação se envolvessem e explorassem com motivação e ímpeto exploratório, a partir de um objeto que já conhecem.

A criança D, com o ambiente mais calmo, e através das canetas coloridas, começou a explorar o espaço, os caixotes e interage com os pares, uma vez que ao sair da sala percebe que vai para o refeitório começa a chorar de imediato. No entanto, ao entrar no espaço e ao ver as canetas, começa a rir-se e a mexer nas mesmas. Tenta comunicar com o grupo através de alguns sons, especialmente ao tentar interagir com a criança B, que lhe diz “As canetas são para escrever” e mostra-lhe, rabiscando os caixotes. A criança D sorri e começa a rabiscar calmamente os caixotes.

Apesar da mudança de alguns elementos do grupo, continuaram a existir alguma tensão entre as crianças E e F. A criança E pinta a roupa de F, que se mostra bastante desconfortável, e encontrar-se constantemente a retirar as caixas que F está a explorar e a decorar.

Assim, o Grupo I apresenta altos níveis de bem-estar e implicação, enquanto o Grupo II apresenta níveis de bem-estar e implicação médios-baixos, apesar de ter existido uma mudança para os tentar modificar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

As considerações finais consistem na apresentação final deste projeto, ou seja, resultam da interpretação, reflexão e aquisição de respostas às questões levantadas ao longo da investigação.

A questão problema do Projeto de investigação, “Quais os indicadores de bem-estar e implicação que as crianças apresentam ao contactarem com os caixotes de cartão?”, foi um arranque inicial para se desenvolver e compreender alguns objetivos do projeto, assim, surgiram três fases distintas, para selecionar informação relevante e pertinente de forma a concluir este estudo.

Deste modo, no decorrer da investigação, realizada em contexto de creche, resultaram variadas experiências significativas, sobre diversos assuntos importantes, para a minha formação. Porém este estudo, em profundidade, sobre materiais não estruturados, dá novas possibilidades e dinâmicas aos momentos de brincadeira, estimulando a imaginação e criatividade das crianças, assim como a oportunidades aos materiais sustentáveis, e o combate aos brinquedos industrializados, que por sua vez levam ao consumismo e posteriormente ao meio ambiente.

Através da revisão da literatura e do estudo em causa, ficou assente que o brincar é um meio privilegiado para promover o desenvolvimento holístico das crianças, em idade precoces, permitindo promover relações e interações entre criança-criança, e criança-adulto, fazer descobertas, expressar sentimentos, explorar e compreender o meio que as rodeia e desenvolver a curiosidade e criatividade. Assim, ao introduzirmos materiais desafiantes, como é o caso dos materiais não estruturados, que não se encontram com utilidade pré-definida, estamos a contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Transversalmente, através da manipulação dos caixotes de cartão, as crianças exploraram as suas potencialidades, reinventaram e experienciaram novos estímulos, levando ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.

Corroborando a experiência em análise, conseguimos observar as potencialidades dos «Open-ended materials», ou em português, «materiais não estruturados», e nos benefícios

cognitivos, físicos, sociais e emocionais que daí advêm. Simon Nicholson propôs em 1971 a “teoria das peças soltas” (Burd, *et al.*, 2013, p. 2). Burd, *et al.*, (2013) consideram que estes materiais potenciam a exploração de várias faixas etárias. A criança não é um utilizador passivo dos materiais, ao invés disso, tem a autonomia e flexibilidade de os explorar de distintas formas. É a criança que determina a utilização dos materiais.

Segundo as observações realizadas durante o estudo e a recolha de dados, considero que este estudo foi impactante para o grupo que nele participou, uma vez que lhes permitiu vivenciar experiências díspares e explorar materiais de utilização aberta, potenciando altos níveis de bem-estar e implicação e criando oportunidades que lhes permitiram realizar e experienciar todas as suas potencialidades. Para além do impacto nas crianças, também me ajudou a ter uma visão mais atenta, profunda e pormenorizada sobre a temática, ainda pouco desenvolvida e conhecida, ao nível da educação infantil em Portugal. Permitiu-me ainda compreender a importância que estes materiais têm no contexto educativo e na prática educativa.

Traçados os objetivos proposto para a investigação, estes foram sendo alcançados sempre de forma responsiva, resiliente e flexível, uma vez que o estudo foi idealizado e planeado, segundo algumas diretrizes, que posteriormente tiveram de ser alteradas ou modificadas. Para tal, foi necessário ir encontrando estratégias para os obstáculos que se colocavam, como por exemplo o aparecimento de uma pandemia. Posto isto, as principais dificuldades e limitações encontradas ao longo da investigação prenderam-se ao espaço cedido para as sessões, sendo uma zona utilizada para refeições que tinha de ser preparada antecipadamente e, sendo uma zona de passagem, acabava por condicionar as observações e concentração das crianças - contudo, foi a única solução encontrada.

Outra das limitações passou pelo número de sessões, para que a análise de dados fosse mais consistente e detalhada; no entanto, a escassez de tempo para efetuar observações devido ao excesso de atividades planeadas e a minha dupla posição de educadora estagiária e investigadora, condicionaram a recolha de dados, tendo optado por fazer uma leitura aberta, direta e objetiva.

Este estudo mostra que através da exploração materiais não-estruturados, como é o caso das caixas de cartão, é exequível o desenvolvimento e aprendizagem de forma holística,

uma vez que a criança ao brincar com estes materiais desenvolve competências sociais, motoras, cognitivas e emocionais, condicionando de forma positiva o seu bem-estar e implicação, como foi possível observar, através das tabelas apresentadas.

Estas competências foram registadas através de registo videográficos, que me permitiram analisar com precisão algumas das competências demonstradas crianças, como por exemplo, ao explorar as caixas de cartão, as crianças, conseguiram desconstruir a ideia de objeto, e criaram uma nova realidade, uma casa para se protegerem do Lobo Mau, personagem várias vezes associada ao medo, fazendo uma ligação aos contos infantis. Fomentando a manipulação e imaginação ao contactarem com as caixas de cartão de utilização aberta nas suas brincadeiras simbólicas.

Para além desta competência exploratória e criativa, provocámos outras reações espontâneas e individualizadas que conduziram à descoberta ativa de novos conceitos, como o dentro e fora, os sons que as caixas produzem e por fim ainda descobriram que estas podem ser decoradas e permitem um registo gráfico por parte de cada criança.

Foi uma experiência desafiante, com grande impacto no meu percurso formativo e pessoal, onde procurei fundamentar, sempre que possível, a minha ação, depositando nela uma intencionalidade educativa. Cumulativamente, nunca foi esquecido o bem-estar físico e emocional do grupo, tendo sido adotadas práticas diferenciadas que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças. Logo, escutei, sorri, aconcheguei e mediei vários momentos no decorrer deste estudo.

Termino o percurso académico, com este projeto repleto de vivências, aprendizagens, experiências, muitos obstáculos e desafios superados. E com a certeza de que o nível de implicação da criança é influenciado pelo nível de bem-estar, logo, enquanto elemento do processo educativo, cabe-me a mim recolher dados, analisar e agir, para dar respostas a todas as crianças, promovendo momentos de segurança, confiança, conforto, autoestima e felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

Amado, J. (coord.) (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Amado, J. (coord.) (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

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

Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didácticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Brickman, A. N. & Taylor, S. L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Burd, J.; Tangorra, J.; Weiner, M. F. (2013). *Open-Ended Materials. Belong Outside Too!*. High Scope Extensions. [Versão eletrónica] Volume 27, n.º 2: 1-2.

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

Carvalho e Portugal (2017). *Avaliação em Creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora.

Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose Parts Play*. Edimburgo: Inspiring Scotland; Play Strategy Group; Scottish Government.

Coelho, A. S. (2017). *Brincar e pedagogia em educação de infância*. Cadernos de Educação de Infância. Sersililo. n.º 112: 98-103.

Correia, Maria. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem. v.13, nº2, p.30-36.

Couceiro, M., Madeira, M., & Rocha, M. (1997). *Creche Direcção-Geral da Acção Social (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Lisboa: Direcção-Geral da Acção Social.

Edwards, C., Forman, G., Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da criança*. Porto Alegre.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Gandini, L. (1999). *Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal*. In: Edwards, C.

Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O Cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Porto Alegre.

Guerra, M. (2013). Unconventional materials at school: teaching experiences and educational potential. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, 105-120.

Guerreiro, M. (2019, dezembro, 7). Método, Instrumento e técnica de recolha de dados. Disponível em <https://ulisboa.school.blog/2019/12/07/metodos-instrumentos-e-tecnicas-de-recolha-de-dados/>

Hohmann, M. B. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social, (2016). *Manual dos Processos-chave Creche*. (2ª ed.). Disponível em http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave

Machado, M. M. (1995). *O brinquedo-sucata e a criança: a importância de brincar, atividades e materiais*. São Paulo: Loyola.

Kishimoto. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Kishimoto, Tizuko M.O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994. (Série A Pré-Escola Brasileira).

Martins, Heloisa. 2004. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa. V.30, n2, p.289-300. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/abstract/?lang=pt>

Matos, J. e Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. 1ª edição, Universidade Aberta. Lisboa.

Ministério da Educação. (2016). Orientações Pedagógicas para a creche. Lisboa: Ministério da Educação/ DGE / Ministério do trabalho, Solidariedade e Segurança Social/ISS.

Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Neto, Carlos. 2020. Brincar, o direito (des)conhecido. CEI.n120. p.37-41.

Neto, G.G. (2018). *Materiais diversos e o brincar infantil: oferecimento permanente em turmas de 0 a 3 anos*. Universidade Federal do Rio do Sul, Porto Alegre.

Oliveira, S. (2016). Brincar é a forma mais natural de aprender. Consultado em 28 de dezembro de 2020, de educare.pt:
https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=112903&printv=s&fbclid=IwAR2a0zGmOH11esX1B_9G50xxvU4Pg4fWtquWPr8V5q63MHolLja2pJiHG60

Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS.

Portugal, G. & Laevers, F. (2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Przylinski, S., Muhlber, M., Deres, L., Uhde, M. (2017). *Brinquedos não estruturados no desenvolvimento infantil*. Anais Seminário Educação. v.5, n.1.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L., . . .
Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... in T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-48). Porto: Porto Editora.

Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland. (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. Education Scotland.

Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Stephen, C (2006) *Early Years Education: Perspectives from a Review of the International Literature*, Edinburgh: Scottish Executive Education Department

Stroobants, H. (2020). *Primeiros Anos.PT – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. Brincar com peças soltas e práticas adequadas ao desenvolvimento*. Disponível em: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-compecas-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>

UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido em 29 de novembro de 2021, no Web Site da: Unicef: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1- HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

CRECHE	CE
	09h00 - 11h30: Atividades na sala.
	11h30 – 13h00: Higiene e Almoço.
	15h00 – 16h00: Higiene e Almoço.
	16h00 – 17h00: Atividades na sala.
	CAF
	07h45 – 09:00: Acolhimento.
	13h00 – 15h00: Período de Descanso.
	17h00 – 18h30: Saídas.

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE EM GRANDE GRUPO, EM CONTEXTO SALA.

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE: Vamos brincar com Caixas de Papelão
(25/03/2021)

- Grupo: 1 e 2 anos.

Propostas Educativas	Objetivos	Organização do grupo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Brincar com Caixas de Papelão 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a imaginação; • Estimular a concentração; • Proporcionar situações imaginárias; • Utilizar diferentes formas de exploração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grande grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de papelão de vários tamanhos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

As caixas de papelão são colocadas em contexto de sala, e sem qualquer indicação, as crianças exploram livremente.

ANEXO 3 – ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO DE CAIXAS DE CARTÃO EM CONTEXTO SALA.



Figura 2- exploração dos caixotes com outros materiais da sala

figuras



Figura 1-Exploração do interior dos caixotes.



Figura 4 -"É a nossa casa"



Figura 3-colocar materiais dentro dos caixotes.

ANEXO 4 – REFEITÓRIO: ESPAÇO DE EXPLORAÇÃO.



Figura 5- Organização do espaço.

ANEXO 5 – DIÁRIO DE BORDO**DIÁRIO DE BORDO:**

1º OBSERVAÇÃO: dia 30 março de 2021
Tempo: 15 minutos
Espaço: Refeitório
Grupo: Grupo I
Elementos do Grupo: A, B e C

Análise dos vídeos:

Grupo I: As crianças exploram as caixas, batendo-lhes com as mãos e escutam o som.

Percorrem o espaço, tocando e pontapeando as caixas, enquanto gritam de felicidade e sorriem. Arrastam as caixas de um lado para o outro e exploram-nas em grupo e individualmente.

Num momento final fazem um jogo faz de conta em grupo, a criança A esconde-se dentro de uma caixa e a criança B bate na caixa com a mão, como não obtém resposta, estremece e diz “cucu”, é quando A sai da caixa e grita “LOBO MAU” e volta a esconder-se. B volta a bater e A responde “Quem é?”, a criança B aparece e grita na tentativa de assustar A.

A caixa cai e a criança A sopra para a caixa, como se esta tivesse caído devido ao seu sopro forte. De seguida as três crianças começam a construir com todas as caixas, uma casa.

A:

Quando chega ao refeitório e vê os caixotes, grita, sorri e bate palmas. Dá alguns pontapés nas caixas à sua volta e salta dá pulos de alegria constantemente.

Arrasta os caixotes de maior dimensão e salta para cima dos mesmos. Ao longo da exploração vai verbalizando algumas palavras, como por exemplo “Olha outra!”, enquanto se junta à volta da mesa.

Entra na caixa e fecha-a consigo lá dentro.

B:

Apresenta-se a maior parte do tempo de exploração junto do seu par, a criança A, grita e fala constantemente com o mesmo. Um puxa para um lado e outro puxa para outro um dos caixotes, enquanto fazem uma contagem de “1, 2, 3, 4 e 5 “. Grita constantemente de felicidade.

C:

Agarra uma das caixas com maior dimensão e tenta entrar na mesma, como não consegue, agarra-a e arrasta-a. Tenta novamente entrar para a caixa, não consegue e vai tentando afincadamente.

A criança A, aproxima-se e tira-lhe o caixote, então a criança C mostra uma cara fechada e triste, porém agarra outro caixote, desta vez, de menor dimensão e tenta entrar novamente, onde consegue enfiar uma das pernas, tentando sentar-se dentro da mesma.

No entanto, a caixa era demasiado pequena para que coubesse lá dentro, então, levanta-se e volta a tentar, desta vez consegue colocar as duas pernas lá dentro e ao sair sorri e grita. Correndo para junto do grupo.

1ª OBSERVAÇÃO: dia 30 março de 2021

Tempo: **15 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo II**

Elementos do Grupo: **D, E e F**

Análise dos vídeos:

Grupo II: As crianças demonstram alguns comportamentos distintos, como euforia, ímpeto exploratório e desconforto/medo. Pelo que se tornou numa exploração bastante complicada, destacada pela sua instabilidade.

D:

Destaca-se pela sua instabilidade emocional, por vezes chora e outras vezes apresenta picos de felicidade, rindo-se e vocalizando alguns sons.

Porém passado alguns minutos, puxou-me para a porta, demonstrando que queria voltar para a sala, deste modo, devido ao desconforto da criança, pedi que a levassem para junto do restante grupo em sala.

E:

Corre pelo espaço, gritando e atirando os caixotes ao ar, senta-se em cima dos caixotes e salta.

A criança E tenta frequentemente o contacto com a criança F, no entanto, a criança F pretende uma exploração mais individualizada e não corresponde. A criança E não respeita esta exploração o que dificulta a integração e envolvência da criança F no ambiente.

F:

Gosta de explorar individualmente, e gosta da companhia do adulto, como por exemplo, faz uma construção com diversas caixas, procura-me e diz “Olha a minha casa”. De seguida, cria uma corrente de caixas e diz “É um comboio” e arrasta-o pelo chão.

É notória uma grande competição entre as crianças E e F no que toca aos caixotes estarem na sua posse.

2º OBSERVAÇÃO: dia 1 de abril de 2021

Tempo: **20 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo I**

Elementos do Grupo: **B, C e A**

Análise dos vídeos:

Grupo I: Continuação da brincadeira registada na primeira observação.

B:

A criança B diz, “Olha o Lobo Mau” e aponta para a criança A, e continua a grita “LOBO MAU” e “Esconde”. Vai batendo com a mão no caixote e grita de felicidade.

Existe uma grande envolvência com as restantes crianças, onde pegam a caixa de maior dimensão em conjunto. De seguida a criança A e C deitam-se em cima da caixa e a criança B puxa, mostrando uma expressão de força para os conseguir arrastar. Como não os consegue puxar grita e corre pela sala.

C:

A exploração por esta criança é também feita com o restante grupo, explora, sorri e grita de felicidade.

Posteriormente, afasta-se das restantes crianças e desloca-se para junto dos restantes caixotes, mexe e tenta agarrá-las, como não consegue, vai para junto das cadeiras do refeitório para brincar.

Volta para junto dos caixotes empilha-os e volta a retirá-los.

O elemento B dirige-se para o C e diz-lhe para se esconder, escolhe uma caixa, porém já está ocupada por A e procura outra. Atira-se para cima da mesma e escorrega, caindo, e repete este processo diversas vezes.

A:

A criança A diz-lhe para se esconder, e este enfia-se dentro da caixa e permanece sossegado dentro da mesma. De repente abre a caixa e salta, enquanto a caixa cai no chão, este olha para as restantes crianças e diz “Olha o lobo suprou”.

2º OBSERVAÇÃO: dia 1 de abril 2021

Tempo: **15 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo II**

Elementos do Grupo: **E, F e D**

Análise dos vídeos:

Grupo II: As crianças continuam a demonstrar alguns comportamentos distintos, como euforia, ímpeto exploratório e desconforto/medo. Pelo que se tornou numa exploração bastante complicada, destacada pela sua instabilidade.

E:

Sorri, verbaliza alguns sons enquanto manipula as caixas, dá pontapés nas mesmas e espreita o seu interior.

Deixa uma das caixas e escorrega, levanta-se e empurra a caixa. Como o elemento F está à frente, este faz força para empurrar, mas sem sucesso, desloca-se à criança F e empurra-a para sair. Agarra novamente no caixote e grita “uhuhuhuh, como se fosse um comboio.

Agarra outro caixote e coloca-o junto do que andava.

Enquanto a criança F se encontra a fazer uma construção, este dá pontapés na mesma e deita as caixas ao ar.

F:

É uma criança que continua numa exploração muito individualizada e pacata. Faz regularmente construções com diversas caixas, no entanto o elemento E é um forte

condicionante nessa brincadeira, uma vez que destrói as construções, enquanto to e o elemento F volta a colocar no sítio mostrando a sua persistência.

D:

Esta criança continua a mostrar grandes dificuldades emocionais, chorando e gritando mostrando desconforto. Desta forma, tento auxiliar a criança o máximo possível, numa tentativa de se ambientar e se sentir confortável para brincar. Assim, pego numa caixa para que a criança D possa explorar, no entanto a criança E chega e arranca-lhe a caixa das mãos e esta mostra medo e fica assustada.

Converso com a criança E, dizendo que existem bastantes caixotes para explorar e indico-lhe alguns.

Depois de se acalmar a criança começa a explorar uma caixa, a abrir e a fechar.

3ª OBSERVAÇÃO: dia 5 de abril de 2021

Tempo: **20 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo I**

Elementos do Grupo: **C, A e B**

Análise dos vídeos:

Grupo I: Continuação da brincadeira registada desde a primeira observação.

C:

Apresenta um bem-estar emocional, através de manifestação de risos e sorrisos de satisfação. Envolve-se nas brincadeiras das restantes crianças, porém a criança A afasta-o. Este não se mostra preocupado e explora o tamanho dos diferentes caixotes.

A:

Uma criança que gosta de explorar e de brincar, atira-se para cima das caixas e coloca-se lá dentro, sobe e desce, cai e levanta-se com grande energia.

Corre pelo espaço mostrando vitalidade e alegria. Faz pequenas contagens e construções.

B:

Gosta bastante de brincar, através do faz de conta, uma vez que verbaliza durante a atividade “O Lobo Mau está a chegar”, mostrando vitalidade e alegria. Esconde-se dentro da caixa e

chama as restantes crianças para fazerem o mesmo, mostrando risos de alegria e gritos de felicidade.

3º OBSERVAÇÃO: dia 5 de abril 2021

Tempo: **15 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo II**

Elementos do Grupo: **F, D e E**

Análise dos vídeos:

Grupo II: As crianças demostram-se mais tranquilas, uma vez que o ambiente envolvente também se traduz com mais calma, dando oportunidade à criança D de fazer a sua exploração.

F:

Procura-me para explorar e brincar com ele, fazendo construções, mostra-se bastante tranquilo e mostra prazer ao estar envolvido, verbalizando “Olha a minha casa, podes entrar”.

D:

Mostra-se tranquila e mais calma, percorrendo o espaço de forma lenta para o observar.

De seguida, pega numa caixa e explora-a com as mãos, gira-a, e mostra sorrisos de alegria e salta.

Chora quando as caixas caem no chão.

A criança F quer brincar, mas esta mostra-se desconfiada e acaba por se isolar.

E: A criança faltou.

NOTA: A 4ª e 5ª observação é destacada por um momento de mudança, na tentativa de promoção de bem-estar emocional para ambos os elementos dos grupos. Ou seja, o **Grupo I** é agora composto por A, B e D, e o **Grupo II**, por C, E e F.

Outro momento de mudança, destaca-se pela introdução de canetas coloridas, para que as crianças com mais dificuldades de adaptação ao verem um elemento familiar conseguissem envolver-se e explorar espaço e o material.

4ª OBSERVAÇÃO: dia 7 de abril de 2021

Tempo: **15 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo I**

Elementos do Grupo: **A, B e D**

Análise dos vídeos:

Grupo I: A criança A não queria sair da sala, mas quando viu as caixas entrou no espaço e começou logo a explorar.

Apresentam grandes indicadores de tranquilidade e satisfação.

A:

Desloca-se imediatamente para junto dos novos objetivos, as canetas de colorir. Pega em várias cores e começa a riscar as caixas mostrando motivação e prazer, sorrindo e concentrando-se a desenhar.

B:

Vai buscando canetas, utiliza-as nos caixotes e volta a colocá-las na mesa. Ri e vai colorindo os caixotes com tranquilidade e conversando com o restante grupo, dizendo o que está a fazer.

D:

Ao sair da sala e percebe que vai para o refeitório começa a chorar de imediato.

No entanto, ao entrar no espaço e ao ver as canetas, elemento familiar para a criança, muda a sua expressão fácil e começa a rir-se e a mexer nas mesmas.

Tenta comunicar com o grupo através de alguns sons, especialmente ao tentar interagir com a criança B, que lhe diz “As canetas são para escrever” e mostra-lhe, rabiscando os caixotes. A criança D sorri e começa a rabiscar calmamente os caixotes.

4º OBSERVAÇÃO: dia 7 de abril de 2021

Tempo: **15 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo II**

Elementos do Grupo: **C, E e F**

Análise dos vídeos:

Grupo II: Existem alguns conflitos de partilha entre os elementos E e F.

A criança E pinta a roupa de F que se mostra bastante desconfortável e está constantemente a retirar as caixas que F está a explorar e decorar.

C:

Explora a caneta, tentado abri-la e posteriormente fechá-la, mostrando ímpeto exploratório, depois, vai rabiscando vários caixotes mostrando prazer e alegria.

E:

Pinta as caixas e os seus dedos, risca fora da caixa e senta-se dentro do caixote a colorir a parte interior. Pinta a mão e carimba-a no caixote, descobre que só a mão é que fica pintada, e sorri enquanto rabisca.

F:

Explora as caixas subindo-as, mas a criança E empurra-o e este caí, mas volta a tentar, mostrando persistência, depois do mesmo acontecimento se repetir a criança F empurra-o e coloca-lhe a mão na cara exibindo desconforto, tensão e frustração.

5º OBSERVAÇÃO: dia 9 de abril de 2021

Tempo: **15 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo I**

Elementos do Grupo: **B, D e A**

Análise dos vídeos:

Grupo II: Existem um grande envolvimento entre os dois objetos, caixas e canetas, que se traduzem em tranquilidade e satisfação. Desenham elementos e verbalizam explicando o que é.

B:

Desloca-se pelo espaço, entre as canetas e os caixotes. Pinta-os de diversas cores, sorrindo.

Quando o seu par A, procura B, B grita de felicidade e mostra risos constantes, emita-o, bate palmas e dança, mostrando prazer, energia e satisfação.

D:

Afasta-se do restante grupo e explora os caixotes tranquilamente, sorri e dá gritos de alegria ao colorir os caixotes. Ao chegarem ao refeitório novas pessoas, a criança D mostra-lhes os caixotes sorrindo e volta a colorir com a mesma cor.

A criança vocaliza várias vezes “UAU”, sentada a pintar o exterior da caixa.

A:

Vai garatujando a caixa, sempre com a mesma cor e verbalizando alguns sons. Pára, levanta-se e observa o que está a fazer, bate palmas e ri.

Diz “olha aqui um pato, grande, tão grande”, e posteriormente diz, “mas olha são tantos, um, dois, três”.

5ª OBSERVAÇÃO: dia 9 de abril de 2021

Tempo: **15 minutos**

Espaço: **Refeitório**

Grupo: **Grupo II**

Elementos do Grupo: **E, F e C**

Análise dos vídeos:

Grupo II: A criança C perde rapidamente o interesse e a criança E entra e sai diversas vezes do espaço.

E:

Corre agressivamente pelo espaço gritando, dá pontapés na caixa e mostra-se ativo. Agarra nas canetas e vai espetando os seus bicos, ri e grita de prazer.

Tenta entrar constantemente em contacto com a criança F no entanto esta não quer brincar.

F:

Escolhe algumas caixas e vai rabiscando-as prazerosamente, à medida que a rabisca vai colocando-as em ao seu redor. Posteriormente inicia a construção de uma casa.

C:

Muito disperso, sem motivação e interesse, percorre o espaço, bate na porta e na janela.

ANEXO 6 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Nome do estabelecimento educativo:

Observador:

Nome da Criança:

Bem-Estar:	Níveis:	B - Baixo	M- Médio	A - Alto
-------------------	----------------	------------------	-----------------	-----------------

Indicadores	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
Prazer/Alegria					
Tranquilidade					
Vitalidade					
Energia					
Desconforto					
Tensão					
Frustração					
Desconfiança					
Agressividade					
Isolamento					
Fechamento					
Ambos os sentimentos/neutralidade					
Obs:					
Obs:					
Obs:					
Obs:					
Obs:					

Implicação:	Níveis:	B - Baixo	M- Médio	A - Alto
--------------------	----------------	------------------	-----------------	-----------------

Indicadores	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
Motivação					
Persistência					
Satisfação					
Ímpeto exploratório					
Concentração					
Passividade					
Aborrecimento					
Desmotivação					
Desinteresse					
Participa, mas: - Sem interesse					
- Sem motivação					
Obs:					
Obs:					
Obs:					
Obs:					
Obs:					

**ANEXO 7: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS ENCARREGADOS DE
EDUCAÇÃO.**

Consentimento Informado

No âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, realizado ao longo do ano letivo 2020/21 (desde o mês de novembro até ao mês de abril), pela aluna Beatriz Caldeira Carvalho na sala de 1/2anos, que o(a) vosso(a) educando(a) frequenta, será desenvolvida intervenção e documentação pedagógica, com intuito formativo.

Nesse sentido, venho pedir autorização para o registo fotográfico e de vídeo, se assim o justificar, das atividades que irei realizar com o grupo onde se insere o seu educando. Todo o material recolhido no âmbito deste estágio está sujeito a sigilo e será tratado com toda a confidencialidade, sendo usado somente para fins académicos, como a elaboração do Relatório Final de Estágio sob a orientação da Professora Doutora Joana Chélinho.

A vossa colaboração é fundamental para a realização desta etapa da minha formação, pelo que agradeço a vossa disponibilidade na autorização da eventual participação.

Muito Grata pela atenção.

A Estagiária,

.....

(recortar e devolver)

Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação

Eu _____, Encarregado (a) de

Educação da criança _____,

autorizo / não autorizo

(assinalar , pf., a opção)

o registo audiovisual das tarefas a realizar com o meu educando.

Coimbra __/__/__ Assinatura: _____

