

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Um novo espaço para brincar: da ideia à concretização

Tânia Raquel Ferreira de Jesus

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Tânia Raquel Ferreira de Jesus

Um novo espaço para brincar: da ideia à concretização

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Arguente: Prof. Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Orientador: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Outubro de 2019

“Para que o brincar tenha qualidade é preciso um intenso planejamento do ambiente educativo” (Khishimoto, 2010, p. 4)

Agradecimentos

Começo por agradecer à Professora Doutora Ana Coelho a sua disponibilidade, orientação, encorajamento, competência e partilha de conhecimento durante o processo da elaboração deste relatório.

Agradeço também a todos os meus amigos a motivação, a paciência, o incentivo, os conselhos e o animo que me deram.

À equipa educativa, às crianças e às suas famílias o meu muito obrigada, sem esta colaboração este projeto não seria possível. Obrigada pela partilha de conhecimento e experiências, que me proporcionaram inúmeras aprendizagens.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família pela tolerância, compreensão, apoio, força e o carinho.

Resumo

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra e é intitulado “Um novo espaço para brincar: da ideia à concretização”

O Brincar é uma atividade natural na vida da criança com inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento e, por isso, é imprescindível que os educadores e professores lhe deem o devido valor e que promovam ambientes potencializadores do brincar.

Este documento pretende apresentar o projeto realizado numa sala de Jardim de Infância, que consistiu na recuperação de uma área inutilizada e no seu apetrechamento com materiais não estruturados. Inclui também a monitorização e avaliação dessa experiência. Para investigar o impacto que as mudanças tiveram nas crianças foi recolhida informação com vários instrumentos (registos de observação, entrevistas, narrativas de aprendizagem, notas de campo e registos multimédia) e os dados recolhidos foram tratados utilizando o método de comparação constante da Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967 in Coelho, 2004). O grupo que participou neste projeto era composto por 19 crianças (10 do sexo feminino e 9 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, que frequentavam uma instituição educativa pública no ano letivo 2017/2018.

A organização dos materiais e do espaço, os materiais não estruturados e os benefícios de brincar são alguns dos temas abordados neste relatório.

Palavras-chave: Investigação; Brincar; Organização do Espaço; Materiais Não Estruturados.

Abstract

The present Final Report was prepared within the scope of the Curricular Units of Educational Practice I and II of the Master's Degree in Pre-School Education is titled "A new space to play: from idea to concretization".

Playing is a natural activity in the child's life, with many benefits for its development, so it is imperative that educators and teachers give it the right value and promote good play environments.

This document presents the project developed in a Kindergarten room, which consists of the recovery of an unused area and in its equipping with furniture unstructured materials. It also presents the study that focuses on monitoring and evaluating this experience. Data was collected using several instruments (observation recording, interviews, learning stories, field notes and multimedia records) and the collected data were treated using the Grounded Theory constant comparison method (Glaser & Strauss, 1967 in Coelho, 2004). The group that participated in this research was compound by 19 children (10 females and 9 males), aged from 3 to 5 years, who frequented a public institution at the 2017/2018 school year.

The organization of materials and space, unstructured materials and the importance of play, are some of the topics addressed in this report to theoretically substantiate the data collected.

Keywords: Research; Play; Organization of Space; Unstructured materials.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	5
1.1 Organizar o espaço em contexto de educação de infância	7
1.2 As vantagens dos materiais não estruturados	10
1.3 Os benefícios do brincar	12
1.3.1 Observar o brincar	15
CAPÍTULO II- PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	19
2.1 Contextualização educativa da investigação	21
2.1.1 Caracterização da instituição.....	21
2.1.2 Caracterização do grupo.....	22
2.1.3 Ambiente Educativo.....	23
2.1.4 Desenvolvimento do currículo	26
2.2 Motivações e objetivos do estudo	27
2.3 Processo do estudo	29
2.4 Estratégias de recolha e análise de dados.....	30
2.4.1 Grelha de observação	30
2.4.2 Notas de campo	31
2.4.3 Registos multimédia.....	32
2.4.4 Entrevistas	32
2.4.5 Narrativas de aprendizagem.....	33
2.5 Metodologia do processo de análise de dados	34
2.5.1 Grounded Theory	35
2.6 Apresentação de dados	36
2.6.1 Preferências das crianças pelas áreas	37

2.6.2 Opiniões sobre o novo espaço da sala.....	39
2.6.3 Tipos de brincar na nova área	42
2.6.4 Participação Social durante o brincar na nova área.....	43
2.6.5 Bem-estar e envolvimento.....	45
2.6.6 Materiais com que as crianças brincam no meio familiar	49
2.7 Discussão de dados.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
Referências Bibliográficas	59
Anexos.....	63

Abreviaturas

AEC- Atividade Extracurricular

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB- Ciclo de Ensino Básico

DQP- Desenvolvendo a qualidade em parcerias

GT- Grounded Theory

JI- Jardim de Infância

POS - The Play Observation Scale

SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de tabelas

Tabela 1- Rotina diária.....	25
Tabela 2- Categoria Preferência das crianças pelas áreas da sala	37
Tabela 3- Categoria Preferência das crianças pelas áreas da sala	38
Tabela 4- Categoria Opiniões sobre o novo espaço	39
Tabela 5- Categoria Tipos de brincar na nova área.....	42
Tabela 6- Categoria Participação social durante o brincar na nova área	44
Tabela 7- Categoria Bem-estar e envolvimento/ implicação na nova área	45
Tabela 8- Materiais com que as crianças brincam no meio familiar.....	49

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo a imagem de criança tem vindo a mudar, alterando-se o modo como algumas sociedades veem a criança, alterações que se têm refletido em algumas reformas na área da educação. Dessas reformas resultaram as pedagogias de participação defendidas por vários teóricos, entre os quais Piaget, Mead, Vigotsky e Bruner. As pedagogias participativas respeitam o contributo da criança; promovem a aprendizagem por descoberta, a resolução de problemas e a investigação; veem a criança como um aprendiz ativo, competente e com agência, com poder para atuar sobre o meio que o rodeia e com competência participativa. (Oliveira-Formosinho et al, 2007; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

Quando um educador quer promover pedagogias participativas ele vai organizar o espaço de modo a estimular a autonomia, a manipulação, exploração e a descoberta, isto porque o modo como o educador organiza o espaço condiciona a dinâmica do grupo e as suas aprendizagens, uma vez que os elementos do espaço funcionam também como elementos curriculares. (Zabalza, 2008)

Na perspetiva de Brickman e Taylor (1991) é essencial que o ambiente físico encoraje as brincadeiras ativas das crianças. Brincar é um excelente meio para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. (Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland, 2010) Atualmente o brincar é visto como “um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e do seu desenvolvimento criativo e pessoal” e por esta razão a sua importância é enfatizada em vários programas curriculares na maioria dos países. (Moyles, et al., 2006, p. 29) Ao organizar o espaço para promover a brincadeira ativa é imprescindível que os profissionais pensem no tipo de materiais e brinquedos a que as crianças vão ter acesso.

Nos dias de hoje, a indústria dos brinquedos e da tecnologia fabricam brinquedos cada vez mais sedentários, individualizados e altamente estruturados. (Gosso & Carvalho, 2013 citados por Coelho & Vale, 2017) Por esse motivo existem diversos autores a alertar para o facto destes brinquedos estarem cada vez mais distantes do verdadeiro sentido de brincar e limitarem a criança. A descoberta, a criatividade, a socialização e a atividade física são alguns dos exemplos de

competências importantes para o desenvolvimento da criança que este tipo de brinquedos não estimula.

Se por um lado nos países desenvolvidos a maioria das crianças tem acesso a uma vasta gama de brinquedos sofisticados, por outro existem crianças em países em desenvolvimento que não têm acesso a esse tipo de brinquedos. Em países em que o acesso a brinquedos é inexistente ou quase inexistente as crianças brincam com sucata e elementos da natureza que encontram porque o facto de não terem brinquedos não é impedimento para brincarem. (Moyles, et al., 2006) Segundo, Sutton-Smith (1972, citado por Moyles et al., 2006) a utilização de materiais comuns durante as brincadeiras torna as crianças mais criativas e inovadoras.

Posto isto, importa referir que o presente Relatório Final enquadrado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar tem como objetivo apresentar um estudo que visa analisar e refletir sobre a utilização de materiais não estruturados numa sala de Educação Pré-escolar.

O presente documento encontra-se estruturado em dois capítulos. No capítulo I designado “Quadro teórico de referência” é apresentada uma revisão de literatura acerca da organização do espaço em contexto educativo, dos materiais não estruturados, do brincar e das implicações que têm nas crianças. Já no segundo capítulo, intitulado “Projeto de investigação pedagógica” é descrita a contextualização do estudo, as motivações que levaram à realização do projeto, as questões e objetivos do estudo, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha de dados, a metodologia do processo de análise de dados, os dados e a sua discussão. Na última parte deste relatório final encontram-se as considerações finais, em que se apresenta uma reflexão sobre a investigação e sobre as aprendizagens realizadas nesta fase do meu percurso académico.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.1 Organizar o espaço em contexto de educação de infância

Para que uma criança construa o seu conhecimento é necessário ter acesso a um contexto social e pedagógico que suporte, impulse, facilite e celebre a sua participação. (Oliveira-Formosinho et al., 2007) Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016, p. 21) “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive”. De acordo com Currículo Escocês Pre-Birth to Three (Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland, 2010) o ambiente em que a criança está inserida tem um grande impacto no seu desenvolvimento. Assim sendo, o processo de construção de conhecimento da criança está diretamente relacionado com os contextos em que está inserida, e por essa razão é indispensável refletir sobre a organização do ambiente, nomeadamente em contextos educativos. A organização do ambiente educativo inclui a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos. (Circular nº 4, de 11 de abril)

Zabalza (2008, p. 232) considera que a organização do espaço “refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Vayer et al. (2003) defendem que na organização dos espaços de educação de infância devem existir três espaços complementares: o espaço de grupos, o espaço de ação ou coletivo e o espaço de intimidade. O espaço de grupo é local destinado à interação entre colegas e às atividades de grupo. O espaço de ação ou coletivo é o espaço onde as crianças podem fazer explorações, construções e estimular a sua criatividade sozinhas ou acompanhadas. Já o espaço de intimidade é o lugar em que as crianças podem desfrutar de privacidade que muitas vezes as crianças necessitam. (Vayer et al., 2003) Os espaços que permitem isolamento e privacidade não só proporcionam à criança uma sensação de aconchego, mas também lhe permitem fugir à confusão do grupo. (Spodek & Saracho, 1998)

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que o ambiente físico e material deve criar oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Hohmann et al. (1979) e Post e Hohmann (2003, p. 101) defendem que é necessário que o espaço permita à criança aprender ativamente, deslocar-se, explorar, inventar, interagir, imaginar, trabalhar sozinha ou em grupo, para que possa promover o desenvolvimento físico, comunicacional, cognitivo e social da criança.

Organizar o espaço educativo pode ser um verdadeiro desafio, uma vez que o espaço tem de ser estimulante, diversificado, acessível, amplo e potencializador de explorações e aprendizagens. (Zabalza, 2008) Além de todos estes aspetos, o educador deve ter em linha de conta as necessidades e os interesses do grupo que frequenta a sala de atividades, porque as crianças devem ser o ponto de partida para organizar e definir o espaço. (Brickman & Taylor, 1991) De acordo com Hohmann et al. (1979) existem inúmeras formas de organizar o espaço e a forma como os adultos responsáveis o fazem reflete os seus princípios educativos.

Organizar o espaço em Jardim de Infância segundo um modelo cognitivista significa proporcionar às crianças um ambiente estimulante e organizado no qual as crianças podem construir o seu conhecimento, esta orientação defende áreas bem definidas e organizadas, onde todos os materiais são identificados com clareza de modo a proporcionar autonomia e desenvolvimento à criança. (Hohmann et al., 1979) Brickman e Taylor (1991) afirmam que áreas bem definidas proporcionam às crianças uma aprendizagem ativa. Para Spodek e Saracho (1998) áreas bem definidas permitem às crianças escolher entre um conjunto variado de espaços onde querem estar. Ferreira (2004) frisa que esta definição proporciona independência, autogestão e autonomia às crianças, uma vez que possibilita que crianças do grupo usufruam simultaneamente de diversas experiências, que podem coincidir ou não com as experiências dos colegas. É importante que as áreas estejam localizadas em redor da sala para que seja possível circular no espaço central. Este local deverá ter uma área considerável para que o grupo consiga reunir em grande grupo. (Hohmann et al. , 1979)

Tal como é sublinhado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 22) a natureza é um mundo de oportunidades para explorar e aprender, e por essa razão é

necessário “criar uma permeabilidade entre o espaço interior e exterior: isto significa que as crianças vão para o exterior para interagir com a natureza, mas significa igualmente que a natureza entra na sala de atividades”. Também Hohmann et al. (1979) defendem que os espaços exteriores também podem ser parte integrantes da sala de atividades, desde que as condições assim o permitam. Os espaços exteriores também necessitam de ser planeados de modo a organizar o espaço e a estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. (Spodek & Saracho, 1998)

Como já foi referido o espaço é um estímulo para as crianças, mas os materiais a que as crianças têm acesso também lhes devem oferecer múltiplas oportunidades para promover a exploração, a curiosidade e a agência. (Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland, 2010) Post e Hohmann (2003) mencionam que além de ser importante fornecer às crianças uma grande diversidade de materiais, é também fundamental fornecer materiais e equipamentos sejam compatíveis ao tamanho das crianças porque promove o sentimento de pertença e de controlo nas crianças. Brickman e Taylor (1991) também salientam a importância de existir materiais variados. Na perspetiva destes dois autores é importante as crianças terem acesso a materiais com um objetivo específico predefinido para a sua utilização e materiais de “uso aberto” que não têm uma utilização específica pré-definida. Spodek e Saracho (1998, p. 127) classificam estes materiais mencionados como materiais fechados e materiais abertos, consideram que os materiais fechados “têm objetivos e modos de relação restritos entre as suas partes” e que os materiais abertos “oferecem alternativas ilimitadas em seus objetivos e modos de relação”. Para Khishimoto (2010) é importante que existam na sala brinquedos não só tecnológicos e industrializados, mas também brinquedos artesanais produzidos por as crianças, por os pais e pelo/a Educador/a. É também essencial que os materiais que os profissionais põem ao dispor das crianças sejam: duradouros, atrativos, adequados, diversificados, multifacetados, promotores de diversidade cultural e potencializadores de novas formas de brincar. (Khishimoto, 2010)

Além de organizar e apetrechar a sala, a equipa educativa deverá encontrar formas de ajudar a criança a ambientar-se ao espaço. (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979) Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, citados por Oliveira-

Formosinho & Araújo, 2013), os ambientes devem ser saudáveis, responsivos e seguros de modo a proporcionar às crianças bem-estar físico e psicológico. Se uma criança estiver bem emocionalmente e se sentir segura, é capaz de assumir riscos, ser autónoma, interagir, dedicar-se por completo ao que está a fazer, o que significa que está predisposta para aprender ativamente. (Zabalza, 2008)

Para Post e Hohmann (2003) o ambiente tem de ser flexível para dar resposta aos interesses e necessidades das crianças que estão em constante mudança. Também Oliveira-Formosinho refere que a organização do espaço não deve ser estática e deve ser reorganizada para poder dar uma resposta adequada ao desenvolvimento das crianças. (Oliveira-Formosinho et al., 2013) Deste modo, o educador deve refletir e avaliar sobre as oportunidades que o ambiente educativo oferece às crianças e proceder a alterações nas áreas e nos materiais caso necessário. (Ministério da Educação, 2016)

1.2 As vantagens dos materiais não estruturados

Uma boa brincadeira não necessita de brinquedos dispendiosos ou sofisticados. Quanto mais atraentes ou sofisticados os brinquedos forem, mais distantes estarão do seu valor enquanto instrumentos de brincar. (Sarmiento, et al., 2017)

Hohmann, et al (1979) defendem que os materiais de utilização aberta, também denominados por outros autores de materiais não estruturados ou elementos soltos, proporcionam imensos benefícios às crianças, devido ao facto de não terem uma função específica pré-designada o que lhes permite serem utilizados de múltiplas formas. Casey e Robertson (2016) também concordam esta perspectiva e afirmam que as crianças devem poder brincar com recursos naturais, sucata, materiais de construção, ferramentas ou objetos aleatórios.

Leichter-Saxby, et al. (2015) apresentam as inúmeras vantagens que este tipo de materiais tem, já que são de baixo custo e muitas vezes gratuitos, são reiventados de varidas formas em cada utilização pelas crianças, são flexíveis e ajustáveis às ideias

das crianças, não perdem a sua atratividade ao longo do tempo e incentivam a brincadeira em grupo. De acordo com Casey e Robertson (2016) as crianças necessitam de ambientes que possam manipular, inventar, construir, avaliar e modificar as suas construções através do toque e os materiais não estruturados proporcionam-lhes este mundo de possibilidades.

Os materiais abertos proporcionam às crianças múltiplas maneiras de transformar os objetos, ao mesmo tempo que potencializam a imaginação. (McClintic, 2014) Estes materiais podem ser adicionados, manipulados, mudados, combinados, reposicionados infinitas vezes e de variadas maneiras, respondendo às necessidades da brincadeira e permitindo a estimulação da criatividade e imaginação da criança. (McClintic, 2014)

Brincar com materiais não estruturados permite que as crianças tomem decisões, colaborem, compartilhem os seus pensamentos, resolvam problemas e possibilita a criação de ambientes mais ricos, onde as crianças decidem como usar e manipular os elementos. (Casey & Robertson, 2016) Hohmann, et al. (1979) salientam que a manipulação deste tipo de materiais potencializa a aprendizagem ativa das crianças. Estes autores afirmam ainda que este tipo de materiais encorajam a resolução de problemas de forma criativa, a partilha de acontecimentos muito específicos e a reconstituição de experiências que tiveram no seio familiar.

A grande vantagem dos materiais não estruturados é proporcionarem o desenvolvimento de mais competências e habilidades do que a maioria dos brinquedos modernos. A complexidade de brincar com este tipo de materiais mantém o envolvimento da criança na brincadeira e contribui para o seu bem-estar e desenvolvimento. Estes fatores são os motivos pelos quais diversas as crianças preferem brincar com materiais não estruturados do que com brinquedos sofisticados. (McClintic, 2014)

1.3 Os benefícios do brincar

A organização do espaço em contexto educativo está intimamente ligada ao brincar, uma vez que um bom planeamento do ambiente educativo afeta de forma positiva a qualidade do brincar. (Khishimoto, 2010) Por este motivo, ao refletir sobre organização de espaços em contextos de educação de infância é também importante refletir sobre o brincar.

Por muitos anos as sociedades consideravam as crianças como adultos de tamanho pequeno e o brincar não tinha o valor que tem nos dias de hoje. Com o passar do tempo, a visão de algumas sociedades em relação à infância mudou, a criança passou a ser vista como um cidadão de direitos e a infância passou a ser pensada, cuidada e atendida, conseqüentemente com todos estes progressos a visão de criança, infância e brincar também se modificaram. Frobel, Montessori, Décrory foram alguns dos teóricos que contribuíram para a valorização educação de infância e que investigaram a importância do brincar nos primeiros anos de vida. (Wajskop, 1995)

Atualmente os estados membros das Nações Unidas reconhecem o brincar como um dos direitos fundamentais das crianças. Segundo a primeira alínea do artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1990 “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (UNICEF, 2004)

Nos dias de hoje existe uma ampla e diversificada gama de definições relativas ao brincar. Ferland (2006, citado por Sarmiento et al., 2017) afirma que brincar é imaginar, criar, transformar, expressar sentimentos e emoções, fazer escolhas, tomar decisões, investir energia, esforço e sentir prazer. Para Khishimoto (2010, p. 4) “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer e não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz o mundo imaginário”. A Internacional Play Association (2016, p. 1) afirma que “Children’s play is any behaviour, activity or process initiated, controlled and structured by children themselves; it takes place

whenever and wherever opportunities arise. [...] Play involves the exercise of autonomy, physical, mental or emotional activity, and has the potential to take infinite forms, either in groups or alone.”

Tal como existem diversas definições relativas ao brincar, existem também várias perspetivas relativamente ao tema. Piaget reconhece que ao brincar a criança explora e interage com o mundo físico e social e conseqüentemente constrói o seu conhecimento. (Sarmiento, et al., 2017) Moyles et al. (2006) também defendem que o brincar é um instrumento de aprendizagem, para os autores o brincar potencializa o desenvolvimento a nível social, intelectual, criativo e físico. De acordo com Lester e Russell (2010, citados pela Internacional Play Association, 2016, p. 2) o brincar tem várias vantagens, “play promotes creativity, imagination, self-confidence, self-efficacy and physical, social, cognitive and emotional strength and skills, and, as a protective process, can enhance adaptive capabilities and resilience.”

Brickman e Taylor (1991) afirmam que quando as crianças brincam ativamente estão também a aprender ativamente. Para Powell (1991, citada por Post & Hohmann, 2003) aprender ativamente significa que o conhecimento da criança deriva da exploração ativa que a criança faz no ambiente que a rodeia. Quando a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento resulta deste processo conseqüências bastante benéficas: como as crianças têm margem de escolha, conseqüentemente tornam-se mais interessadas nas atividades que estão a desenvolver; descobrem que conseguem ultrapassar obstáculos e que conseguem atingir os seus objetivos o que lhes permite aumentar a confiança em si próprios. Além de tudo isto, a aprendizagem ativa também permite aumentar a autonomia e a independência porque ao tomarem decisões e ao resolverem problemas, as crianças aprendem a fazer por si. (Brickman & Taylor, 1991)

Todos os autores referidos identificam benefícios no brincar. Contudo, a Internacional Play Association (2016) vai mais longe e chega mesmo a afirmar que o brincar é uma atividade vital e fundamental para um desenvolvimento saudável da criança.

Existem várias perspetivas que defendem a importância do brincar e várias metodologias participativas que consideram o brincar como um recurso de desenvolvimento e aprendizagem, como é o caso de High-Scope, Reggio Emilia, Escola Moderna e abordagem de projeto. (Oliveira-Formosinho et al., 1998 citado por Sarmiento et al., 2017) Porém, existe cada vez mais uma pressão para “escolarizar” a educação de infância, e nesse sentido nascem currículos demasiado formais, onde o brincar não tem lugar de destaque. São vários os estudos que já existem sobre as implicações negativas que estes tipos de currículo têm nas crianças. (Gaspar, 2010; Coelho & Vale, 2017) Gaspar (2010) defende que uma das formas de travar o uso de currículos demasiado formais em educação de infância passa pelos educadores utilizarem o brincar e os princípios de Vygotsky nas suas práticas.

Para Vygotsky o brincar representa um lugar de destaque no desenvolvimento infantil (Vygotsky, 1988 citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.49): “Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo- a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo o que é bom. Uma criança que brinca por toda a parte, com determinação auto-ativa, preservando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e dos outros.”

Vygotsky criou o conceito ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), este conceito define a zona entre o nível desenvolvimental real (competências que a criança já desenvolveu) e nível de desenvolvimento potencial (competências que a criança ainda não desenvolveu). Para Vygotsky é na ZDP que o adulto deve ajudar a criança a lhe proporcionar experiências mais complexas. (Moyle, et al., 2006) Brunner, seguiu a teoria de Vygotsky, e criou o conceito Scaffolding na sua perspetiva devem ser colocados andaimes quando a criança necessita de ajuda para adquirir algum conhecimento. Esses andaimes, que serão retirados quando a criança já não necessitar deles, passam por interações entre adulto-criança propositadas para que a criança progrida. (Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland, 2010) “De maneira ideal, os adultos devem interagir com as crianças na sua ZDP

construindo um andaime (scaffolding) para uma tarefa levemente mais complexa, de modo a que as crianças sejam capazes de realizá-la naquele momento e, mais tarde, sozinhas.” (Moyles, et al., 2006, p. 37) De facto, enquanto a criança brinca o adulto pode observar e envolver-se na brincadeira, mas tendo sempre em linha de conta que esse envolvimento não deve interferir nem prejudicar a iniciativa da criança. Estas práticas permitem ao educador conhecer melhor a criança e os seus interesses, planejar propostas partindo dos interesses que as crianças demonstraram ao brincar e estimular as explorações e descobertas das crianças. (Ministério da Educação, 2016)

Efetivamente, o educador deve apoiar a brincadeira da criança apenas quando a criança necessita de ajuda para adquirir algum conhecimento, mas apoiar o brincar também significa proporcionar à criança bons e planeados espaços para poder brincar. A qualidade do brincar é condicionada pelo ambiente em que ocorre, por esse motivo os adultos devem promover o melhor ambiente possível. (International Play Association, 2016)

Na perspetiva de Spodek e Saracho (1998) é fulcral que os profissionais reflitam sobre o potencial do brincar e dos vários materiais, porque só assim é que conseguirão dar uma boa orientação às crianças. Já para Ferreira (2010) é fundamental que um educador leia documentação sobre o brincar, organize o espaço, garanta igualdade de oportunidades e proporcione tempo para que as crianças brinquem. Ainda na visão desta autora o brincar além de ser um direito e de desempenhar um papel de destaque no desenvolvimento da criança, é também uma grande fonte de informação da criança. (Ferreira, 2010)

1.3.1 Observar o brincar

Existem diversos autores que se debruçaram sobre a investigação do brincar, a nível cognitivo e social, e criaram classificações para diferenciar os comportamentos da criança enquanto brinca.

Parten (1932, citado por Rubin, 2001) defende que a participação social das crianças durante a brincadeira aumenta conforme a sua idade. Para Parten (1932) existem seis categorias de participação social: comportamento desocupado (a criança revela ausência de comportamento), o brincar solitário (a criança envolve-se numa atividade inteiramente sozinha), o comportamento de espectador (a criança está a observar outra, mas não participa na atividade), o brincar paralelo (a criança brinca lado a lado com outras crianças, mas em atividades diferentes), o brincar associativo (a criança brinca junto e compartilha com outra sua atividade) e o brincar cooperativo (as crianças dividem as tarefas durante a atividade). O autor afirma que modo preferencial das crianças de pré-escolar brincarem, observado na faixa de 2 anos e meio a 3 anos e meio é o brincar paralelo, enquanto o da faixa 3 e meio a 4 anos e meio é o brincar associativo. (Rubin, 2001).

Piaget (1951, citado por Moyles, et al., 2006) distingue três tipos de brincar: o brincar prático, o brincar simbólico e o brincar com regras. Na perspetiva do teórico o brincar prático abrange o brincar sensório-motor e o exploratório e acontece principalmente em crianças entre os 6 meses e os 2 anos de idade. Já o brincar simbólico implica brincar de fantasia, faz-de-conta e socio dramático e ocorre essencialmente entre a faixa etária dos 2 aos 6 anos. Por fim, o brincar com regras definido por Piaget implica brincar com regras pré-estabelecidas e predominantemente inicia-se aos 7 anos de idade. (Moyles, et al., 2006) Anos mais tarde Smilasky (1968, citado por Rubin, 2001) reformulou os tipos de brincar definidos por Piaget em: brincar funcional, brincar construtivo, brincar dramático e brincar com regras. O brincar funcional refere-se a movimentos musculares repetitivos simples ou com objetos, a criança inicia a atividade porque lhe proporciona satisfação. No brincar construtivo, as crianças manipulam os objetos com a finalidade de construir algo, também é classificado como brincar construtivo quando uma criança partilha o seu conhecimento com outra. O brincar dramático refere-se quando as crianças adotam outro papel ou representam uma ação diferente do que têm na vida real. Já o brincar com regras como o próprio nome indica é brincar com regras já estabelecidas ou que as crianças envolvidas criaram. (Rubin, 2001)

Para relacionar a perspetiva social, criada por Parten (1932), e a perspetiva cognitiva, criada por Piaget (1951), do brincar foi concebida a POS (The Play Observation Scale). Esta escala de observação categoriza como brincar social: o brincar solitário, o brincar paralelo e o brincar em grupo. Por outro lado, a POS categoriza como brincar cognitivo: o brincar funcional, o brincar construtivo, a exploração, o brincar dramático, o brincar com regras e os comportamentos que não são codificados de brincar. Os comportamentos desocupados, os comportamentos de espectador, as transições, as conversas ativas, as agressões, as lutas brincalhonas, pairar, os comportamentos ansiosos e os comportamentos indescritíveis são todos comportamentos que não considerados brincar. (Rubin, 2001)

A POS permite não só categorizar o tipo de brincar social e o tipo de brincar cognitivo, mas também permite relacionar as duas tipologias e chegar a várias conclusões. Esta escala de observação permite determinar: diferenças de sexo e idade nas brincadeiras das crianças; diferenças no brincar de acordo com a sua condição socioeconómicos; efeitos do ambiente onde se brinca; diferenças individuais no brincar; e os contextos sociais dentro dos quais são distribuídas as várias formas de brincadeiras cognitivas. (Rubin, 2001)

Como já foi mencionado, enquanto a criança brinca é possível recolher informações sobre ela. A escala de observação da POS foi uma das estratégias de observação que eu utilizei para recolher informação enquanto as crianças brincavam, mas além desta estratégia existem muitas outras, cabe a cada educador escolher qual a estratégia de observação que mais se adequa ao trabalho que está a desenvolver. “A observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2016, p. 11) Construir e gerir o currículo exige um conhecimento profundo do meio e das crianças, assim sendo a recolha sistemática de informação por parte do educador é imprescindível para fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. (Ministério da Educação, 2016) Deste

modo, a observação contínua permite não só adequar o currículo à dinâmica do grupo, mas também responder às necessidades da criança.

CAPÍTULO II- PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 Contextualização educativa da investigação

2.1.1 Caracterização da instituição

A instituição onde realizei o estágio em contexto pré-escolar é uma instituição da rede pública, situada no concelho de Coimbra. A freguesia onde está inserida dista a cerca de cinco quilómetros do centro da cidade de Coimbra e tem uma população que ronda os 18000 habitantes. A crescente industrialização deste território fez com que a zona ficasse marcada pelo tecido empresarial e habitacional e conseqüentemente fez com que a agricultura perdesse espaço, sendo que atualmente apenas existem pequenas explorações agrícolas para consumo próprio.

O Jardim-de-Infância fundado em 2007 está inserido numa área que integra também o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, contudo a nível físico as instituições são independentes.

O edifício onde está sediado o Jardim-de-Infância é composto por duas salas de atividades, uma sala polivalente (refeitório, CAF e AEC), uma casa de banho equipada para as crianças, uma copa, uma dispensa e uma casa de banho de adultos. A instituição dispõe ainda de um espaço exterior que complementa um alpendre e um parque infantil coberto, neste espaço existe ainda um armário com vários materiais (saltitões, arcos, bolas, andas, etc.). No espaço do 1º CEB existe uma biblioteca que é comum às duas instituições, nela são dinamizadas diversas atividades em parceria entre as duas instituições ou com instituições exteriores com que tenham parceria.

Relativamente aos recursos humanos da instituição existiam duas Educadoras de Infância e cinco assistentes operacionais no Jardim-de-Infância na época em que realizei o projeto.

2.1.2 Caracterização do grupo

Tal como é preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar as características individuais das crianças, o maior ou menor número, o sexo, a diversidade de idades e a dimensão do grupo, são fatores que influenciam o funcionamento do grupo, promovem a diversidade e enriquecem as interações proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagens. (Ministério da Educação, 2016)

O grupo de crianças da sala de Pré-escolar, na qual realizei a intervenção pedagógica, era constituído por 19 crianças de nacionalidade portuguesa, dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, com uma faixa etária entre os 3 e os 5 anos. Uma das crianças só entrou para o grupo quatro meses depois do ano letivo começar, apesar de não ter tido dificuldades em relacionar-se com os colegas e com a equipa educativa, as barreiras linguísticas dificultaram de certo modo a sua adaptação. A criança em questão esteve a viver grande parte da sua vida num país de língua inglesa e por esse motivo teve algumas dificuldades em comunicar e a compreender o que lhe diziam. A sua vontade de se expressar e de interagir com o grupo e com a equipa educativa era tão grande que adotava outras formas de comunicação para que a percebessem. No grupo nenhuma das crianças estava referenciada com Necessidades Educativas Especiais, apesar da educadora ter suspeitas que uma criança deveria usufruir de ajuda especializada. Estas suspeitas derivaram do isolamento da criança com os colegas, da falta de autonomia, das suas dificuldades motoras e cognitivas e do seu défice de atenção.

De forma geral, as crianças do grupo em questão eram bastante dinâmicas, ativas, alegres, simpáticas, afáveis, comunicativas, expressivas e curiosas. No seu dia-a-dia exploravam com iniciativa e entusiasmo os espaços e os materiais que tinham ao seu dispor. As relações entre pares eram positivas, embora existissem alguns conflitos em determinadas situações, nomeadamente, na disputa de brinquedos. Pude constatar que as crianças mais autónomas ajudavam as crianças com maior dificuldade, a qualidade de interajuda foi uma das características que mais se destacou no grupo.

As crianças tinham um leque bastante variado de interesses, contudo a maior incidência do grupo foi os jogos de construção, as explorações no exterior e o contacto com animais.

2.1.3 Ambiente Educativo

A sala, que o grupo frequentava, estava organizada de forma a proporcionar às crianças um ambiente harmonioso e estimulante, com boa circulação de ar, temperatura adequada, uma boa fonte de luz (natural quer artificial) e acesso a áreas amplas e limpas que se encontram divididas da seguinte forma:

- Área da casinha- Era composta por fogão, lava loiça, mesa, utensílios de cozinha, alimentos, sofá, cama, vestuário e elementos decorativos. Um espaço destinado à imaginação e à dramatização;
- Área da escrita- Constituída por material didático para promover a escrita, por canetas, lápis, borrachas, folhas, quadros, etc. Este local foi criado para proporcionar às crianças um maior contacto com a escrita;
- Área das ciências- Nesta área podia-se encontrar kits de experiências, tubos de ensaio, balanças, lupas, um globo, um esqueleto, um corpo humano, etc. Além de tudo isto, nesta área encontravam-se expostas experiências recentes que o grupo já tinha encontrado resposta para a sua questão problema e experiências que ainda estavam em fase de desenvolvimento;
- Área das mesas de atividades – Era nesta área que se realizavam grande parte das atividades. Esta zona era constituída por mesas que estavam sempre a sofrer alteração conforme as necessidades do grupo. Esta área também servia de apoio para as crianças brincarem com o variado leque de jogos de mesa presente na sala. Puzzles, dominós e enfiamentos eram alguns dos jogos presentes no armário dos jogos de mesa;

- Área da pintura- Havia nesta área um leque variado de tintas e materiais que as crianças podiam utilizar para fazer uma pintura e explorar a sua criatividade;
- Área da leitura- Aqui existia uma estante repleta de variados livros a que a criança tinha acesso total. Este espaço completava ainda um tapete com algumas almofadas para que as crianças pudessem estar confortavelmente a apreciar o seu livro;
- Área de matemática- Era um espaço constituído por material didático matemático. Esta área tinha como objetivo fomentar o interesse das crianças para a matemática e de uma forma lúdica as crianças irem apreendendo conceitos matemáticos;
- Área do grupo e dos jogos de chão – Este local quando composto por confortáveis almofadas era palco das conversas de grupo, de leitura de histórias, de partilha de ideias, de preenchimento de tabelas, de canções, etc. Quando as almofadas estavam arrumadas a área de grupo transformava-se na área dos jogos de chão e as crianças brincavam com vários tipos de jogos de construção, desde a construção de legos, à construção de animais e veículos;
- Área da resolução de conflitos- Esta área como o próprio nome indica era destinada para as crianças conversarem e resolverem os seus atritos autonomamente;
- Área da informática- No computador as crianças faziam pesquisas, jogavam, elaboravam desenhos, etc.;
- Área dos “trabalhos de casa” - Esta era a área mais recente da sala, nela as crianças tinham ao seu dispor alguns livros de atividades destinados ao pré-escolar. Como as crianças associavam a área aos trabalhos de casa que os irmãos mais velhos levavam para casa, o grupo quis apelidar a área com o nome “trabalhos de casa”.

Além destas áreas, a sala completava ainda um espaço exterior que já tinha sido utilizado em anos anteriores, mas durante o meu estágio não se encontrava em ativo.

É importante salientar que em nenhuma das áreas da sala estavam dispostos materiais de desperdício, tal como não estavam dispostos materiais naturais com que as crianças pudessem brincar.

A área da casinha e dos jogos de chão eram as preferidas das crianças e por essa razão passavam lá grande parte do seu tempo. Paralelamente existiam áreas que eram muito pouco frequentadas pelas crianças. Para contornar esta questão a educadora tentou implementar uma estratégia para que as crianças que apenas brincavam numa área da sala passassem a também utilizar as restantes. Essa estratégia consistia que no início do dia as crianças, de quatro e cinco anos, escolhessem três áreas onde queriam brincar, registassem-nas e comprometessem-se a respeitar o documento. Contudo a estratégia não resultou e foi abandonada pela docente. Foi nesta altura surgiu a criação da área dos trabalhos de casa.

Ao falar de organização do ambiente educativo é incontornável falar de gestão do tempo. Neste contexto existia uma rotina diária organizada, contudo essa rotina era flexível e respeitava as necessidades do grupo e o ritmo de cada criança, visando o seu bem-estar físico e emocional. Na tabela seguinte é possível observar a rotina diária do grupo.

Tabela 1- Rotina diária

Horário	Rotina
7:30- 9:30	Acolhimento
9:30 – 10:00	Lanche da manhã
10:00 -12:00	Momento em grande grupo; Atividades de escolha livre e/ou Atividades planificadas/orientadas
12:00 – 14:00	Almoço

14:00- 15:30	Atividades de escolha livre e/ou Atividades planificadas/orientadas
15:30-18:30	Componente de Apoio à Família e/ou Atividades Extracurriculares

À sexta-feira à tarde a rotina era diferente para as crianças que iam ingressar no primeiro ciclo, estas crianças tinham atividades com um professor e com uma turma de 1ºCEB. Esta parceria visava facilitar a adaptação das crianças na escola.

Além da organização do espaço e do tempo, também as relações têm lugar de destaque no que diz respeito ao ambiente educativo.

A relação dos pais com a instituição era bastante positiva. Os pais de uma forma geral eram bastante atentos, presentes e participativos. Havia inclusive uma associação de pais que tinha sempre um papel muito ativo no JI. Esta associação fazia diversas atividades para angariar fundos que revertiam para material didático, visitas de estudo e melhoria das infraestruturas da instituição.

A educadora mostrou sempre grande sensibilidade, empatia, atenção, capacidade de resposta e afetividade em relação às crianças. Apoio, tranquilidade, encorajamento e segurança são aspetos que a educadora considerava essenciais para o bem-estar e progresso das crianças.

2.1.4 Desenvolvimento do currículo

Em Educação Pré-escolar o currículo é visto como um “conjunto de supostos de partida, metas globais que se deseja alcançar [...] [e as] razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas.” (Zabalza, 1992, citado por Serra, 2004, p. 34) Segundo o Ministério da Educação (2016, p. 105) o currículo “refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não

planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.”

Em educação Pré-escolar o currículo deve ser “ amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e a aprender através das experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às “cem” linguagens da criança”. (Portugal & Laevers, 2010, p. 41)

A construção e a gestão do currículo do grupo era feita tendo em linha de conta a opinião das crianças e o meio em que estavam inseridas. Para a educadora o brincar tinha lugar de destaque na aprendizagem das crianças e por essa razão incluía diversas vezes o brincar nas atividades que programava. Porém os projetos em que a instituição estava envolvida faziam que por vezes o brincar ficasse um pouco de parte. O JI tinha várias parcerias com várias instituições, para cumprir os protocolos o brincar perdia um pouco o lugar que a educadora lhe queria proporcionar. Algumas das parcerias consistiam em palestras e/ou atividades muito direcionadas, onde a criança não tinha propriamente um papel ativo e decisivo, além disso várias vezes eram atividades muito morosas e as crianças passavam demasiado tempo sem atividade motora.

2.2 Motivações e objetivos do estudo

Como já foi referido, na sala onde realizei o estágio em contexto pré-escolar existia uma zona exterior inutilizada que se encontrava deteriorada. As crianças do grupo sempre mostraram grande interesse em brincar em espaços exteriores, nomeadamente neste, mas o alto estado de degradação em que se encontrava o local não o permitia. No decorrer do estágio, percebi que o espaço exterior da sala era um bom local para a criação de uma nova área, uma vez que permitia uma maior proximidade com o espaço exterior e as crianças desejavam utilizar o local. Assim, nasceu a ideia da renovação do espaço exterior.

Fazia todo o sentido implementar uma área com materiais naturais e desperdício, não só porque as crianças não tinham ao seu dispor na sala estes materiais para brincarem, mas também porque o grupo estava sensibilizado para a necessidade de reciclar e de preservar o meio ambiente. Além disso, a maioria dos materiais da sala eram materiais fechados e não fomentavam a imaginação das crianças. Foi nesta linha de pensamento que surgiu a ideia para a criação de um projeto de intervenção pedagógica que visava a criação de uma nova área na sala com materiais não estruturados. O presente estudo visa avaliar e monitorizar o impacto que a experiência de intervenção teve nas crianças do grupo.

A questão principal da investigação é a seguinte: Qual o impacto que a nova área tem no grupo?

Questões orientadoras do estudo:

- Qual a reação das crianças aos novos materiais?
- Qual o tipo de brincadeiras que predominam no novo espaço?
- A nova área agrada às crianças?
- As crianças sentem-se bem na nova área?
- A nova área promove o envolvimento das crianças?

Para o projeto foram traçados objetivos específicos designadamente:

- Promover o contacto com materiais abertos;
- Diversificar os espaços e os materiais;
- Desenvolver as capacidades relacionais e fomentar a cooperação e interajuda entre as crianças;
- Potencializar a autonomia das crianças e a sua iniciativa;
- Proporcionar oportunidades de as crianças aprenderem ativamente;
- Promover o bem-estar e envolvimento.

2.3 Processo do estudo

Antes de dar início ao projeto, reuni com a educadora cooperante e apresentei-lhe o projeto para a criação de uma nova área na sala, tendo obtido de imediato a o seu parecer positivo. Depois de me ter sido dado luz verde para iniciar o projeto apresentei-o às crianças, aos pais e à restante equipa educativa. Nesta fase foram entregues aos encarregados de educação pedidos de autorização para o registo de multimédia dos seus educandos, documento que garantia também confidencialidade e anonimato.

Na segunda fase, procedi à limpeza do espaço e à sua reorganização. O espaço encontrava-se em estado alto de degradação e por esse motivo foi necessário proceder à remoção e à substituição de alguns materiais. A implementação de um coberto na parte exterior foi imprescindível à realização do projeto, já que permitiu que as crianças estivessem protegidas do sol enquanto brincavam. A Associação de pais teve um papel importante na realização do projeto, uma vez que disponibilizou recursos financeiros para a compra do coberto. Para tornar o local mais confortável, seguro e apelativo transformei uma tabua com algumas falhas num confortável banco. Depois de o local estar mais seguro e confortável, o espaço foi apetrechado com vários materiais de madeira e de cartão, nomeadamente com caixas, rolos, galhos, madeira, cubos, pequenas peças, fita cola, tesouras. Para organizar estes materiais construí uma estante que permitia o acesso autónomo das crianças aos materiais. Como a instituição estava sediada próximo de zonas industriais o apetrechamento e manutenção da área foi relativamente fácil e de baixo custo.

Na terceira fase, o espaço já reorganizado foi apresentado às crianças e foram definidas com elas as regras para a utilização do espaço. O grupo podia usufruir desta área tal como das restantes áreas da sala. Nesta fase foram feitos registos da adaptação das crianças aos materiais não estruturados, bem como registos feitos enquanto as crianças brincavam. Algumas das crianças nesta fase também trouxeram materiais de casa para substituir alguns dos materiais da nova área.

Na última fase foi feito o balanço do projeto com as crianças e com a comunidade educativa, foram realizadas entrevistas para analisar a perspetivas de todos em relação ao projeto.

2.4 Estratégias de recolha e análise de dados

No desenvolvimento desta investigação, para introduzir rigor na recolha de informação, utilizei alguns instrumentos de recolha de dados: grelha de observação, notas de campo, registos multimédia, entrevistas e narrativas de aprendizagem. Com os instrumentos de recolha de dados pretendi observar, compreender e descrever a realidade vivenciada relativamente ao contacto das crianças com materiais não estruturados. Os materiais permitiram-me recolher vários tipos de informação e consequentemente refletir e analisar o processo e impacto que o projeto estava a ter no grupo.

2.4.1 Grelha de observação

Para o presente estudo elaborei uma grelha de observação que teve como base os aspetos que permitem ao observador avaliar o envolvimento da criança. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Ministério da Educação, 2009) foi o documento que serviu de referência à elaboração da grelha.

A grelha de observação em questão é constituída por vários pontos: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação. Cada ponto é composto por itens que visam analisar o envolvimento da criança. Cada item da grelha é preenchido com uma escala de um a três, onde o algarismo um corresponde a

raramente, o algarismo dois corresponde a algumas vezes e o algarismo três corresponde a frequentemente.

Optei por utilizar esta grelha de observação porque queria avaliar e refletir sobre o impacto que o novo espaço estava a ter nas crianças, nomeadamente no seu envolvimento. No fundo esta grelha permitiu-me avaliar a qualidade do contexto educativo, uma vez que o contexto, como já foi mencionado, condiciona a ação da criança.

Todos os dias que eu frequentava a instituição tentava utilizar este instrumento, para isso procurava saber junto da educadora se as crianças iam poder brincar nas áreas da sala e qual o tempo que ia ser destinado. Depois dividia o tempo que a educadora destinava ao brincar nas áreas em dois, imaginando que as crianças iriam ter 60 minutos para brincar nas áreas, eu ao fim de 30 minutos ia para a área e procurava recolher o máximo de informação possível.

2.4.2 Notas de campo

Desde os primeiros passos do estudo até ao final fui registando acontecimentos e reflexões que achei importantes para a investigação em notas de campo. As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) Esta técnica de recolha de dados permite registar dados fundamentais e atuais para investigação, esses dados podem ser descrições de acontecimentos, perguntas e reflexões. (Gibbs, 2009)

2.4.3 Registos multimédia

O registo multimédia foi também um instrumento utilizado para recolher dados. Este instrumento começou por ser utilizado para documentar a degradação do espaço e as reformas que teve até se ter tornado uma nova área, e mais tarde também para registar as crianças em ação no novo espaço. Em fotografias ou em pequenos vídeos pretendi captar as intervenções das crianças.

Tal como acontecia com a grelha de observação, procurava diariamente saber junto da educadora quanto tempo iam as crianças poder frequentar as áreas. Ao fim de metade desse tempo ia para a nova área registar as crianças em ação.

O objetivo inicial era realizar pequenos vídeos das brincadeiras, mas como observei que algumas das crianças ficavam constrangidas por estar a gravar e que isso tinha implicação no seu bem-estar e nas tarefas que estavam a desenvolver optei por em vários casos substituir os vídeos por fotografias. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 183) as fotografias, são uma forma de informação factual que nos dão “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas intuitivamente”.

2.4.4 Entrevistas

Na última fase do projeto para recolher informação junto das crianças e da educadora cooperante recorri a entrevistas. Enquanto a entrevista com a educadora foi realizada individualmente, as entrevistas com as crianças foram realizadas em pequenos grupos. Apenas foram entrevistadas 13 crianças porque seis crianças do grupo já se encontravam em período de férias. Nas quatro sessões em que ocorrem as entrevistas foram utilizados guiões orientadores.

Escolhi utilizar esta ferramenta porque me permitia recolher possíveis novos dados e conhecer o ponto de vista das crianças e da educadora em relação ao novo

espaço e ao projeto. Para mim era fundamental conhecer a opinião de todos e esta foi a forma que encontrei para todos serem ouvidos e participarem na avaliação. Não entrevistei os auxiliares de sala, porque trabalhavam em sistema de rotatividade entre duas salas da instituição, o que os impossibilitou de observar todo o processo.

Segundo Oliveira-Formosinho (2014, p. 30) “o paradigma participativo que sustenta a Pedagogia-em-Participação abre a nossa forma de fazer avaliação à democracia que dialoga, à ética do respeito pelos participantes na avaliação, à coerência entre a proposta para avaliação e a proposta pedagógica geral, à exigência de uma praxis consistente do fazer avaliação, à disponibilização da avaliação para o seu uso monitorizador.” Pretendi fazer juro ao paradigma participativo e fazer com que todas as vozes fossem ouvidas e tidas em linha de conta, se o projeto foi pensado e criado para as crianças, ninguém melhor para o avaliar que as crianças e a responsável pelo grupo.

2.4.5 Narrativas de aprendizagem

As narrativas de aprendizagem foram uma ferramenta que adotei não só para analisar o projeto, mas também para ter um contacto mais próximo com os pais e para que eles percebessem que os novos materiais estavam a proporcionar novas oportunidades de aprendizagens às crianças.

Uma narrativa de aprendizagem é um documento elaborado pelos profissionais que conta a história de um determinado acontecimento da criança, reflete sobre as aprendizagens e os interesses da criança no momento do acontecimento, descreve o que é que os adultos podem fazer para “andaímar” aquela aprendizagem e inclui uma pequena questão aos pais relacionada com o acontecimento. Este recurso depois de finalizado pelos profissionais pode ser partilhado com os pais, com a comunidade educativa e com as crianças e tem benefícios para todos. (Carr & Lee, 2012) Este instrumento permite ao educador conhecer melhor as crianças e aumentar a

comunicação com as famílias; aos pais permite-lhes perceber a importância de determinados acontecimentos, reconhecer o valor do brincar, terem um papel mais ativo na instituição, compartilharem ideias com os profissionais sobre o seu filho, perceberem a importância da criança ter um papel ativo na construção do seu conhecimento e compreenderem que a educadora vê o seu filho como um ser ativo e capaz; à comunidade educativa as histórias podem funcionar como sugestões para as reuniões de equipa educativa; e às crianças permite-lhes refletir sobre as suas aprendizagens, ouvir e participar nas histórias dos colegas e perceberem que as suas ideias e pensamentos são valorizados. (Pack, 2016 ;Carr & Lee, 2012)

Procurei partilhar as narrativas de aprendizagem que elaborei com as famílias das crianças nos momentos de acolhimento e nos momentos em que as famílias iam buscar as crianças ao JI. Este instrumento não era utilizado na instituição e a maioria dos pais não o conhecia, por este motivo na minha perspetiva fazia todo o sentido partilhar as histórias pessoalmente com os pais, esclarecer as suas dúvidas e trocar impressões. O feedback que tive dos pais quando partilhei as histórias foi bastante positivo, elogiaram não só o instrumento, mas também as aprendizagens dos seus filhos.

Durante o projeto dei oportunidade às crianças de partilharem as suas histórias com os colegas. Enquanto algumas das crianças do grupo ficaram logo entusiasmadas com a ideia de contar a sua história ao grupo, outras por não se sentirem confortáveis preferiam não o fazer. A partilha das narrativas de aprendizagens foi do agrado das crianças que se manifestaram bastante motivadas.

2.5 Metodologia do processo de análise de dados

Para analisar os dados recolhidos e para construir uma teoria acerca do projeto utilizei o método de comparação constante da metodologia Grounded Theory (Glaser

& Strauss, 1967 in Coelho, 2004). Um dos motivos que me levou a adotar as estratégias da GT foi o facto de me permitir fazer uma análise sistemática e rigorosa dos dados.

2.5.1 Grounded Theory

Grounded Theory é uma metodologia que ajuda o investigador a encontrar padrões de ação e interação entre os vários tipos de unidades sociais. (Miranda, 2011) Para Coelho (2004, p. 229) o objetivo desta metodologia “é o de construir teorias, ou esquemas conceptuais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno”. Ground Theory foi criada pelos sociólogos Strauss e Glaser na década de 60 do século passado. (Coelho, 2004) O ponto de partida da GT é uma situação que o investigador quer averiguar, o investigador quer compreender como o meio lida com a situação em causa. Após a investigação estar identificada, é necessário formar questões de investigação gerais para que depois se possa alcançar uma verdade relativa, contextualizada e enraizada nos dados. (Coelho, 2004; Miranda, 2011)

A utilização da metodologia GT pode envolver diferentes técnicas de recolha de dados. (Miranda, 2011) Os dados do estudo são recolhidos e analisados sistematicamente, “o ciclo entre a recolha de dados e a análise continuará assim até que se atinja a saturação teórica, isto é, até que os novos dados não tragam novos elementos teóricos e apenas confirmem o que já se conhece.” (Caldeira, 2010, p. 7)

Nesta metodologia existem três componentes elementares os conceitos, as categorias e as hipóteses (ou proposições). Estes componentes têm um papel imprescindível na seleção e organização dos os dados que resultam do estudo. (Coelho, 2004) As unidades de análise devem ser agrupadas em conceitos que funcionam como “the building blocks of theory” e os dados devem ser várias vezes analisados durante o processo de codificação. (Coelho, 2004, p.230; Miranda, 2011) As categorias representam um nível de abstração mais elevado do que os conceitos, para formar as categorias é necessário reutilizar o processo analítico de fazer comparações com a

finalidade de encontrar semelhanças e distinções. São os conceitos que dão origem às categorias e é através do processo analítico que o investigador consegue reduzir as unidades de análise. (Coelho, 2004) “O processo analítico deverá gerar relações entre conceitos ou categorias, as quais constituem o terceiro elemento de uma grounded theory.” (Coelho, 2004, p. 231)

A primeira fase de uma investigação que utilize a GT é a comparação de incidentes aplicáveis a cada categoria. Nesta fase “cada incidente que apareça para uma determinada categoria deverá ser comparado com os incidentes da mesma categoria já codificados anteriormente, antes de se codificar o próximo incidente.” A investigação torna-se mais seletiva e começam-se a ser geradas propriedades para cada categoria. O objetivo desta primeira fase é reduzir as unidades de análise do investigador através do processo de agrupamento de incidentes familiares (Coelho, 2004)

De um modo sucinto o uso da metodologia Ground Theory implica: envolvimento simultâneo na recolha e na análise dos dados; construção analítica de códigos e categorias a partir dos dados; uso do método de comparação constante; desenvolvimento de teoria em cada etapa da recolha e da análise dos dados; escrita de memorandos; amostragem teórica; revisão da literatura após o desenvolvimento de uma análise independente. (Charmaz, 2006; Taber, 2009 citados por Caldeira, 2010)

2.6 Apresentação de dados

Com a interligação da informação recolhida pelos vários instrumentos foi possível organizar todo o material recolhido em categorias, subcategorias e evidências. Na apresentação de dados não existe registo de três crianças, duas delas por já não se encontrarem a frequentar a instituição e outra devido a não ter frequentado a nova área nos dias em que estive presente na instituição. O conjunto dos dados recolhidos foram organizados em seis categorias que serão apresentadas de seguida.

2.6.1 Preferências das crianças pelas áreas

A categoria “Preferência das crianças pelas áreas da sala” resulta das respostas dadas pelas crianças, durante as entrevistas, à questão “Quais são as áreas da sala em que gostam mais de brincar?” e das notas de campo que realizei.

A apresentação dos dados desta categoria será feita em dois momentos, primeiro através das entrevistas e depois através das notas de campo.

Tabela 2- Categoria Preferência das crianças pelas áreas da sala

Subcategorias	Evidências
Lúdico	Área nova– C1, C2, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C12, C13, C11 Área da casinha – C1, C2, C5 Área dos jogos de chão - C3, C4, C12, C11 Área dos jogos de mesa– C11
“Trabalhos de casa”	Área dos trabalhos de casa – C6, C7, C8, C9, C10

O aparecimento de novas áreas fez com que as preferências das crianças mudassem, as áreas dos jogos de chão e a da casinha deixaram de ser as prediletas das crianças.

Quando questionados pelas preferências relativamente às áreas da sala a maioria das crianças mencionou a área nova, o que significa que a nova área se tornou parte dos interesses das crianças. No início do projeto a reação das crianças à nova área foi bastante positiva, à exceção de uma criança. A criança em questão teve receio

dos materiais, mas com a ajuda dos profissionais e dos colegas a criança começou a explorar a nova área e percebeu que não havia motivos para ter medo, curiosamente esta criança foi uma das crianças que mencionou que a área nova era um dos seus locais favoritos da sala.

Apesar da maioria das crianças ter mencionado áreas lúdicas quando questionadas pelo local da sala preferido para brincar, houve também crianças que referiram que gostavam de passar o seu tempo na área dos “trabalhos de casa”. Das crianças que mencionaram a área dos trabalhos de casa apenas uma não ia ingressar no 1º CEB no ano seguinte. O entusiasmo de ingressar na escola primária fez com que as crianças demonstrassem especial interesse por esta área.

As áreas da escrita, das ciências, da pintura, da matemática e da informática não foram identificadas pelas crianças como áreas preferidas.

Tabela 3- Categoria Preferência das crianças pelas áreas da sala

Subcategorias	Evidências
Áreas da sala mais procuradas pelas crianças	Área nova – Sempre utilizada quando as condições climatéricas o permitiam Área da casinha – Sempre utilizada Área dos jogos de chão – Sempre utilizada
Áreas da sala menos procuradas pelas crianças	Área da escrita- Utilizada às vezes Área das ciências- Utilizada às vezes Área da matemática- Raramente utilizada

Na segunda tabela é possível observar quais as áreas mais frequentes pelas crianças e quais as menos frequentadas. As áreas da sala que não estão apresentadas nesta segunda tabela estão localizadas entre estes dois polos.

Ao triangular os dados das tabelas é possível concluir que a opinião das crianças em relação à área nova, à área da casinha e à área dos jogos de chão coincide com os registos feitos. Estas três áreas foram as que mais captaram o interesse das crianças e por isso foram as mais procuradas.

Com a tabela também é possível constatar que as áreas que captaram menos interesse das crianças foram a área da escrita, das ciências e da matemática. Estas áreas também não foram mencionadas pelas crianças como áreas preferidas.

2.6.2 Opiniões sobre o novo espaço da sala

A categoria “Opiniões sobre o novo espaço” derivou das entrevistas feitas às crianças e à educadora.

Tabela 4- Categoria Opiniões sobre o novo espaço

Subcategorias	Evidências
Criatividade	<p>“É uma oportunidade de construírem, [...], de desenvolverem a sua imaginação” – E</p> <p>“[...] eles conseguem fazer tudo e mais alguma um pare de botas com aquilo” – E</p> <p>“Dá para fazer uma casa e para construir muitas coisas.” -C5</p> <p>“Podemos transformar os materiais.” - C3</p>
	“[...] tem jogos” - C4

<p>Brincar</p>	<p>“Eu gosto de brincar com a C8 às caixas.” – C1</p> <p>“Porque a área é boa para brincar [...], para fazer um bolo, fazer construções, fazer um castelo, fazer um passarinho, uma árvore.” - C6</p> <p>“Dá para nos esconder com a caixa, dá para as pessoas verem que somos nós e dizerem acho que é a C10, mas afinal sou eu.” – C6</p> <p>“[...] há caixas para nós brincarmos.” - C8</p> <p>“Porque podemos fingir que somos o D. Afonso Henriques.” - C12</p>
<p>Materiais</p>	<p>“Tem muitas coisas” - C1</p> <p>“Eu gostei da nova área porque é com materiais de reciclar, é para aproveitar os materiais.” - C7</p> <p>“[...] há muitos materiais.” - C11</p> <p>“[...] há muitos cartões.” – C13</p>
<p>Interação</p>	<p>“Porque a área é boa para [...] e fazer novos amigos [...].” - C6</p> <p>“É uma oportunidade [...], de trabalharem em equipa [...], desenvolverem o espírito crítico” – E</p> <p>“Quando vocês não estiveram cá, os meninos da sala amarela, quase todos, foram para ali brincar connosco.” - C6</p>
	<p>“Quando nós saímos do almoço toda gente quer ir para a nossa sala brincar</p>

Interesse	para a área nova [...]. Toda gente gosta daquela área.” – C9 “Observei muito interesse em ir lá para fora, [...] a dada altura todos queriam ir lá para fora” – E
Exploração	“Foi ótimo porque eles próprios viram as potencialidades daqueles materiais. – E “Eu gosto de me tapar debaixo das caixas.” – C2

À pergunta “Gostam de brincar na nova área da sala Azul?” todas as crianças responderam favoravelmente. Tanto a educadora como as crianças tiveram opiniões bastante positivas acerca da nova área, os motivos referidos para justificar as suas opiniões favoráveis foram bastante diversificados, variaram desde a importância de brincar com materiais de desperdício à versatilidade dos materiais, passando pelas potencialidades dos objetos.

Como podemos observar na subcategoria brincar, um dos motivos que fascinou as crianças foi a diversidade de brincadeiras que podiam criar com os materiais. O grupo apercebeu-se desta característica dos materiais porque os explorou, manipulou, transformou e combinou de múltiplas formas. Ao explorarem os materiais para irem ao encontro dos seus interesses, as crianças descobriram e aprenderam ativamente as várias potencialidades dos objetos.

No que diz respeito aos aspetos menos positivos do projeto, duas das crianças afirmaram que gostavam que o espaço da nova área fosse maior para poder albergar mais materiais e mais crianças. Na perspetiva da educadora o aspeto menos positivo foi a frequente e forte precipitação que impediu várias vezes as crianças de utilizar o espaço.

2.6.3 Tipos de brincar na nova área

A categoria “Tipos de brincar cognitivo na nova área” derivou de registos de observação e de multimédia, das narrativas de aprendizagem e dos memorandos. A categoria foi elaborada tendo em linha de conta o referencial da POS (Rubin, 2001).

Tabela 5- Categoria Tipos de brincar na nova área

Subcategorias	Evidências
Exploração	Observado- C12, C6, C7, C1, C5, C10, C7, C8, C7, C10, C1, C2, C8, C4, C6, C7, C8, C9, C6, C7, C3, C7, C11
Brincar construtivo	Observado- C12, C12, C8, C6, C7, C14, C7, C12, C14, C14, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C2, C7, C8, C10, C1, C7, C1, C8, C4, C16, C15, C3, C9, C6, C7, C3, C7, C11
Brincar dramático	Observado- C12, C12, C8, C14, C7, C12, C14, C14, C12, C14, C13, C13, C14, C12, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C2, C8, C1, C7, C10, C1, C2, C8, C1, C8, C16, C15, C3, C3, C8, C6, C7, C6, C7, C8
Brincar com regras	Não observado
Brincar funcional	Não observado

O brincar construtivo e o brincar dramático tiveram lugar de destaque na nova área. Nesta área as crianças inventaram, criaram, imaginaram, representaram situações

que já tinham presenciado e que lhe eram familiares, recriaram peças de teatro autonomamente, etc. Como os materiais não tinham uma função específica, esse fator incentivou as crianças a construir os seus próprios brinquedos. Cavalos, espadas, carros, abrigos, esconderijos, foguetões, bolos, mangueiras, braços são alguns dos exemplos das construções feitas pelas crianças.

Várias brincadeiras foram categorizadas com mais do que um tipo de brincar, inclusive em alguns casos houve a repetição da mesma tipologia, como é o caso do seguinte exemplo: Exploração- Brincar construtivo- Brincar dramático- Brincar construtivo- Brincar dramático. A junção de novas crianças às brincadeiras fez várias vezes com que houvesse mais opiniões e conseqüentemente fez com que as brincadeiras se reorganizassem.

Em muitas brincadeiras pude observar que o brincar construtivo era seguido do brincar dramático, depois de construir o seu brinquedo começavam a utilizá-lo para dramatizar. A exploração também teve um papel bastante relevante, foi o ponto de partida de várias brincadeiras.

Durante as análises que fiz não observei as crianças a terem brincadeiras funcionais, tal como não observei a terem brincadeiras com regras.

2.6.4 Participação Social durante o brincar na nova área

A categoria “Participação Social durante o brincar na nova área” derivou de registos de observação e de multimédia, das narrativas de aprendizagem e dos memorandos que elaborei ao longo do estudo. A presente categoria teve como referencial a POS (Rubin, 2001).

Tabela 6- Categoria Participação social durante o brincar na nova área

Subcategorias	Evidências
Brincar solitário	Não observado
Brincar paralelo	Observado- C12, C8, C7, C12, C14, C12, C14, C13, C14, C12, C8, C1, C7, C8, C4, C3, C8, C6, C7
Brincar em grupo	Observado- C12, C8, C6, C7, C7, C12, C14, C12, C14, C13, C14, C12, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C2, C8, C1, C7, C10, C1, C2, C10, C1, C7, C1, C8, C16, C15, C3, C8, C6, C7, C6, C7, C8, C9, C6, C7, C3, C7, C11

O brincar solitário não foi observado na nova área, tendo o brincar em grupo sido a subcategoria que teve mais expressão.

Existiram várias as situações em que o brincar paralelo deu origem ao brincar em grupo, por esse motivo existem brincadeiras que foram definidas como brincar paralelo e brincar em grupo. As crianças por gostarem do projeto que o colega estava a construir, por ser convidadas a juntarem-se à brincadeira ou por transformarem brincadeiras distintas numa brincadeira nova, deram diversas vezes origem ao brincar em grupo. Apenas duas das brincadeiras mencionadas no brincar paralelo não resultaram em brincadeira em grupo.

No fundo esta área promoveu a socialização, a partilha e o brincar em grupo. A interajuda, a cooperação e o respeito entre as crianças estiveram muito presentes nas brincadeiras na nova área. Em grupo as crianças partilharam as suas ideias e conhecimentos para resolver os conflitos e enriquecer as brincadeiras.

2.6.5 Bem-estar e envolvimento

As notas de campo, os memorandos e as grelhas de observação deram origem à categoria “Bem-estar e envolvimento/ implicação na nova área”.

Tabela 7- Categoria Bem-estar e envolvimento/ implicação na nova área

Subcategorias	Evidências
Bem-estar	<p>Abertura e recetividade- C12, C8, C6, C7, C7, C12, C14, C12, C14, C13, C14, C12, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C2, C8, C1, C7, C10, C1, C2, C10, C1, C7, C1, C8, C16, C15, C3, C8, C6, C7, C6, C7, C8, C9, C6, C7, C3, C7, C11</p> <p>Flexibilidade- C12, C8, C6, C7, C7, C12, C14, C13, C14, C12 C8, C2, C10, C1, C2, C10, C10, C1, C7, C1, C8, C16, C15, C9, C6, C7, C3, C7, C11</p> <p>Autoconfiança e autoestima- C12, C8, C6, C7, C7, C12, C14, C14, C10, C1, C2, C8, C4, C6, C7, C8</p> <p>Assertividade- C12, C14</p> <p>Vitalidade- C12, C6, C7, C12, C14, C12, C14, C13, C14, C12, C1, C5, C10, C7, C8, C7, C1, C8, C3, C8, C6, C7, C9, C6, C7, C3, C7, C11</p> <p>Tranquilidade- C8, C8, C2, C8, C1, C10, C1, C2, C8, C10, C1, C7, C4, C16, C15, C6, C7, C8</p>

	<p>Alegria- C12, C8, C6, C7, C7, C12, C14, C12, C14, C13, C14, C12, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C2, C8, C1, C7, C8, C10, C1, C7, C1, C8, C16, C15, C3, C8, C6, C7, C6, C7, C8, C9, C6, C7, C3, C7, C11</p> <p>Ligação consigo próprio-C4, C7</p>
<p>Envolvimento/Implicação</p>	<p>Concentração- C12, C8, C6, C7, C12, C14, C12, C14, C13, C8, C1, C7, C10, C1, C2, C10, C1, C7, C1, C8, C4, C9, C6, C7</p> <p>Energia- C12, C8, C7, C12, C14, C12, C14, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C2, C3, C8, C6, C7, C3, C7, C11</p> <p>Complexidade e criatividade- C12, C8, C6, C7, C7, C12, C14, C12, C14, C13, C12, C14, C8, C2, C7, C10, C1, C2, C8, C10, C1, C7, C1, C8, C4, C16, C15, C3, C8, C6, C7, C6, C7, C8, C9, C6, C7, C3, C7, C11</p> <p>Persistência- C7, C12, C14, C12, C14, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C1, C7, C4, C16, C15, C6, C7, C8, C9, C6, C7, C3, C7, C11</p> <p>Precisão- C12, C8, C6, C7, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C2, C10, C1, C2, C8, C10, C1, C7, C1, C8, C16, C15, C3, C8, C6, C7, C3, C7, C11</p> <p>Satisfação- C12, C8, C6, C7, C12, C14, C13, C14, C12, C1, C5, C10, C7, C8, C8, C2, C8, C1, C7, C8, C10, C1, C7,</p>

	C1, C8, C4, C16, C15, C3, C8, C6, C7, C6, C7, C8, C9, C6, C7
--	---

Uma das formas de avaliar a qualidade do contexto educativo é analisar o bem-estar e a implicação experienciadas pelas crianças.

Ao observar o à vontade, a espontaneidade, a vitalidade e a autoconfiança da criança é possível saber como é que cada uma está a nível de bem-estar emocional. Uma criança está bem emocionalmente quando as suas necessidades físicas, de ternura e afeto, de segurança e clareza, de se sentir competente, de significado e de valores estão satisfeitas. (Leavers, 2003 citado por Portugal & Laevers, 2010) O nível de bem-estar demonstrado pelas crianças num contexto educacional está relacionado com a forma que a organização e dinâmica do contexto apoia as crianças a sentirem-se no seu ambiente familiar, a serem elas próprias e a terem as suas necessidades satisfeitas. Abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio são indicadores de bem-estar emocional. (Portugal & Laevers, 2010)

A implicação e envolvimento têm o mesmo significado, contudo enquanto o manual DQP (Ministério da Educação, 2009) utiliza o termo envolvimento, o SAC (Portugal & Laevers, 2010) utiliza o termo implicação. A implicação é definida “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura a estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (Leavers, 1994 citado por Portugal & Laevers, 2010, p. 25) São indicadores de implicação: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação. A implicação dá informações sobre ofertas educativas e sobre as condições ambientais que provocam na criança.

Os níveis de bem-estar e de implicação, que vão de uma escala de 1 a 5, são uma referência para os profissionais no ramo da educação, ajudam a melhorar a qualidade do seu trabalho na promoção da melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem. (Portugal & Laevers, 2010)

Durante o estudo procurei analisar o bem-estar e envolvimento das crianças na nova área. Nas brincadeiras as crianças revelaram vários indicadores destas duas dimensões, os indicadores que ocorreram predominantemente nas brincadeiras estão registados na tabela acima.

No que diz respeito aos indicadores de bem-estar emocional o indicador que mais se expressou durante as brincadeiras na nova área foi abertura e a recetividade, o que significa que durante as brincadeiras as crianças estiveram predispostas à interação com os colegas e à exploração dos materiais. As crianças foram bastante flexíveis entre si, adaptando-se facilmente a alterações, mudanças na brincadeira e aparecimento de novos colegas foram aspetos que as crianças encaram com grande flexibilidade. Ao explorarem novos materiais e ao enfrentarem com coragem novos desafios, sem medo de falhar e com vontade de ultrapassar obstáculos as crianças revelaram autoconfiança e autoestima. Apesar de o grupo frequentemente ter partilhado as suas opiniões e trocado ideias, essa interação ocorreu de forma relativamente serena, o indicador assertividade teve pouca expressão o que significa que também os atritos tiveram pouca expressão. De forma ativa as crianças exploraram de diferentes os materiais, por vezes esta exploração ocorria num ambiente envolvente em vitalidade e noutras ocorria num ambiente de tranquilidade. A alegria foi o segundo indicador do bem-estar emocional com mais relevância, o que revela que as crianças desenvolveram brincadeiras que lhe proporcionavam prazer. Apesar de na maioria das vezes as crianças terem lidado relativamente bem com as suas emoções e sentimentos, duas crianças do grupo destacaram-se no indicador ligação consigo próprio porque conseguiram ultrapassar os seus medos.

Já no que toca ao envolvimento os indicadores que tiveram mais ênfase foram a satisfação e a complexidade e criatividade. As crianças ao colocarem as suas ideias em ação deram origem a projetos bastante ricos a nível da criatividade, em alguns casos houve inclusive um avanço criativo, as crianças passaram a dar o seu toque individual e a explorar a sua criatividade. As crianças do grupo ficavam muito satisfeitas perante os resultados obtidos com as suas brincadeiras. A atenção das crianças à brincadeira era comum, muito concentradas tentavam dar o seu melhor. O interesse, o entusiasmo e o esforço deu origem à energia das crianças. As crianças na

sua maioria eram bastante persistentes e queriam dar o seu melhor na atividade que estavam a desenvolver, quando tinham alguma dificuldade procuravam formas de a contornar. As crianças do grupo davam importância a cada detalhe da brincadeira e tinham grande cuidado com o projeto que estavam a desenvolver, assim sendo a precisão foi outra das qualidades observadas. Relativamente à expressão facial e à postura raramente as crianças demonstravam uma postura de tédio. O tempo de reação das crianças variou entre o moderado e o rápido. No que toca à expressão verbal também houve progressos, os comentários relativos à brincadeira, a interação, a cooperação e a gestão de conflitos aumentaram.

De uma forma geral os níveis de envolvimento e bem-estar emocional das crianças na nova área foram altos, o que se traduziu numa maior predisposição para a aprendizagem, as crianças ao se sentirem bem e à vontade estavam mais abertas aos materiais e recetivas aos desafios.

2.6.6 Materiais com que as crianças brincam no meio familiar

A categoria “Materiais com que as crianças brincam no meio familiar” derivou das respostas às perguntas: “Em casa vocês têm brinquedos para brincar?” e “Vocês costumam brincar em casa com materiais como os que temos na área nova?”

Tabela 8- Materiais com que as crianças brincam no meio familiar

Subcategorias	Evidências
Brinquedos	“Eu se calhar tenho cem”. – C3 “Eu também tenho.” – C2 “Eu tenho sete.” - C5 “Eu tenho muitos” – C6

	<p>“Eu também” - C7, C8, C9, C10</p> <p>“Eu tenho quase os carros do Faísca Mcqueen todos.” – C11</p> <p>“Eu tenho buéda carros do Faísca Mcqueen..”- C12</p> <p>“Tenho mais de cem.” – C13</p>
Materiais não estruturados	<p>“Eu não tenho.” - C1, C2, C3, C4</p> <p>“Eu não.” - C5</p> <p>“Aí eu não” - C9</p> <p>“Não” - C8 e C7</p> <p>“Só na garagem do meu pai” - C6</p> <p>“A minha avó, a de lá cima, também tem caixas de cartão [...]. Aqueles rolos de papel, esses a minha avó também me deixa brincar.” – C10</p> <p>“Eu não tenho. – C12</p> <p>“Eu também não tenho.” - C11</p> <p>“Não sei.” - C13</p>

Grande parte das crianças referiu ter bastantes brinquedos em casa e admitiu não brincar com materiais não estruturados em casa. Apesar disso, houve crianças que durante as entrevistas mencionaram que gostavam de brincar com materiais iguais aos da nova área em sua casa. Uma das crianças afirmou que gostava de ter materiais não estruturados em casa para poder recriar as brincadeiras que teve no JI. Apesar de ter um grande número de brinquedos em casa, na perspetiva desta criança não serviam para recriar as brincadeiras. O desejo manifestado pelas crianças em ter materiais semelhantes aos da nova área em sua casa em sua casa revela que de facto os materiais cativaram o interesse das crianças.

Somente duas crianças mencionaram que brincavam com materiais não estruturados fora da instituição, uma delas em casa da avó e outra na garagem de sua

casa. Esta é uma percentagem muito diminuta face ao número de inquiridos, contudo é possível que estes dados tenham mudado, uma vez que o contacto com este tipo de materiais fez despertar o desejo por parte das crianças em ter estes materiais em casa para brincar.

2.7 Discussão de dados

Com os dados recolhidos foi possível depreender que a nova área agradou de uma forma geral a todos na instituição, às educadoras cooperantes, às ajudantes de ação educativa, às crianças do outro grupo (“queriam também uma rua igual, também queriam um material igual” - C9) e às crianças que participaram no estudo. Esta opinião favorável refletiu-se na preferência das crianças pelas áreas da sala, a maioria das crianças que participou no estudo afirmou, durante as entrevistas, que a nova área era um dos seus locais favoritos da sala para brincar. A opinião manifestou-se também no desejo das crianças em frequentar a nova área (“a dada altura todos queriam ir lá para fora” - E), inclusive nas crianças da outra sala da instituição. De uma forma geral podemos depreender que os novos materiais conquistaram as crianças e os adultos.

Na nova área as crianças tiveram oportunidade de manipular os materiais não estruturados, de os reinventarem e de lhes darem novas utilizações. Ao brincar as crianças descobriram por si as vantagens dos novos materiais. O contacto com os materiais não estruturados permitiu que as crianças se envolvessem em brincadeiras diferentes das que realizavam até então nas outras áreas da sala. Na nova área as crianças partilharam acontecimentos, recontaram experiências e criaram novas histórias, e deste modo foi possível conhecer melhor cada criança. (Ferreira, 2010)

Com a manuseamento dos materiais e com muita imaginação as crianças deram funções diversas aos materiais e construíram várias situações lúdicas. O brincar dramático, o brincar construtivo e a exploração cruzaram-se em várias brincadeiras. Através dos materiais não estruturados as crianças tenderam maioritariamente a ter

brincadeiras dramáticas e construtivas justamente porque as crianças criavam brinquedos e cenários para poder brincar. Para as crianças uma simples caixa nesta área não era apenas uma caixa e um simples cubo de madeira não era apenas um simples cubo de madeira. Com a manipulação dos materiais as crianças produziram brincadeiras bastante originais e reinventaram constantemente os objetos, desenvolvendo assim a sua criatividade e imaginação. (McClintic, 2014) As crianças tiveram um papel muito ativo e decisivo durante as brincadeiras que criavam na nova área, o que resultou em experiências e aprendizagens bastante significativas e num aumento substancial da sua autonomia. (Brickman & Taylor, 1991)

As brincadeiras desenvolvidas no novo espaço tiveram também um impacto bastante positivo nas interações das crianças, juntas as crianças aprenderam, interagiram, estiveram em atividade, cooperaram, demonstraram autonomia e iniciativa, ultrapassaram dificuldades, partilharam ideias, opiniões e materiais. De uma forma geral, as crianças revelaram espírito de equipa, as relações entre pares tornaram-se mais positivas e as brincadeiras em grupo aumentaram. (Leichter-Saxby, et al., 2015) O facto de o brincar paralelo ter evoluído várias vezes para o brincar em grupo impulsionou este avanço nas competências sociais das crianças.

Através das explorações com os novos materiais as crianças tiveram oportunidade de desenvolver aprendizagens a vários níveis. Nas brincadeiras na nova área as crianças demonstraram bem-estar e prazer. Este fator também contribuiu para aumentar o fascínio das crianças pela nova área e conseqüentemente para a tornar num dos espaços da sala favoritos para brincar. (McClintic, 2014) Os níveis de bem-estar e envolvimento foram de um modo geral altos, o que revela que as oportunidades oferecidas pelo contexto corresponderam às necessidades e interesses das crianças. (Carvalho & Portugal, 2017)

Considerando os dados recolhidos é possível afirmar que os objetivos definidos para o projeto foram concretizados, uma vez que a diversificação do espaço e dos materiais promoveu a autonomia, a iniciativa, a aprendizagem ativa, o bem-estar e o envolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei o estágio neste JI estava longe de imaginar que se tornaria uma das experiências mais ricas e mais marcantes do meu percurso académico. Foram meses intensos que me proporcionaram inúmeras aprendizagens e experiências, mas para mim o ponto alto do estágio foi a experiência enquanto investigadora. Com a realização do projeto de intervenção pedagógica compreendi e refleti bastante sobre a relevância de algumas teorias relativas à organização do espaço, da diversidade dos materiais e do brincar. Percebi que estes conceitos são conceitos interdependentes e impulsionadores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A investigação permitiu-me consolidar teóricos e relacioná-los com a prática, fez-me evoluir bastante e os ensinamentos que retirei desta experiência fizeram-me crescer bastante a nível pessoal e profissional.

Faço um balanço positivo deste projeto, os resultados superaram as minhas expectativas. Contudo, a intervenção foi limitada pelo tempo que a educadora destinava ao brincar nas áreas e pelas condições meteorológicas. A preparação da festa de final de ano e os múltiplos projetos em que a instituição estava envolvida fez com que o tempo destinado ao brincar nas áreas fosse diminuto. Já frequente precipitação impediu várias vezes que as crianças frequentassem o novo espaço e fez com que os materiais se deteriorassem e tivessem de ser substituídos inúmeras vezes. Mas, apesar de todas estas dificuldades as crianças e a equipa educativa perceberam a importância de brincar com materiais não estruturados.

A relação de respeito e proximidade que construí, ao longo do estágio, com os intervenientes no processo educativo (crianças, famílias e equipa educativa) foram cruciais para o desenrolar do projeto de intervenção pedagógica.

Perante as crianças do grupo adotei uma postura observadora, reflexiva e moderadora de conflitos. Procurei estimular as iniciativas de cada criança, valorizar as suas novas aprendizagens e apoiá-las na partilha de ideias e sentimentos. Este processo permitiu-me não só conhecer melhor os interesses, as necessidades e as individualidades de cada criança, mas também perceber melhor o que o espaço estava a despontar em cada criança.

Durante o projeto o trabalho em equipa foi bastante importante, a ajuda da educadora cooperante, da equipa educativa e da minha colega de estágio foram determinantes desde o primeiro até ao último minuto. Ajudaram no planeamento do projeto, na organização do espaço, na comunicação com as famílias, na avaliação do projeto, etc. O trabalho colaborativo fez com que todos os intervenientes percebessem melhor a importância do projeto para o processo educativo. Quando os adultos colaboram entre si, os efeitos sobre as crianças são extremamente positivos, uma vez que criam um clima educativo tranquilo, onde as crianças se sentem seguras e confiantes. (Weikart & Hohmann, 2011)

A documentação pedagógica foi também um grande auxílio neste projeto, permitiu-me refletir e avaliar não só o projeto, mas também a criança enquanto ser individual. Além do mais, a documentação aumentou a “voz” das crianças e a troca de informação entre as famílias das crianças e a instituição. Este contacto com a família foi essencial, para que as famílias se sentissem mais integradas e valorizadas no contexto de educação de infância. (Weikart & Hohmann, 2011) Importa ainda realçar que a documentação permitiu que os pais tivessem um maior conhecimento acerca do desenvolvimento dos seus filhos.

Ao longo do todo o processo, procurei adotar uma postura observadora e reflexiva para poder melhorar as minhas práticas educativas. Segundo Paulo Freire (2002), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, o docente deve analisar a sua prática com um certo distanciamento para conseguir promover-se e mudar as suas práticas.

Uma das missões de um educador ao exercer a docência é planejar o espaço educativo, espaço esse que tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Mas, muitas vezes ouvimos educadores dizer que as verbas que as instituições lhes destinam é bastante reduzida e insuficientes para os gastos que são necessários, por este motivo é necessário pensar em alternativas. O presente estudo provou que não é necessário gastar exorbitantes quantias monetárias para ir ao encontro dos interesses das crianças, para diversificar os espaços, para promover a aprendizagem ativa e para organizar um espaço de qualidade que impulsione o brincar.

A qualidade do ambiente educativo “faz a diferença na aprendizagem da criança.” (Oliveira-Formosinho, 2014, p. 34) Por este motivo, o educador deve empenhar-se nesta missão e compreender a sua importância. Sei que um dia mais tarde ao exercer a docência vou ter que organizar um espaço educativo, nessa altura vou ter em linha de conta todos os ensinamentos que esta investigação me proporcionou.

Não sou a favor da escolarização do pré-escolar, uma vez que tem imensas consequências potencialmente negativas para as crianças. (Gaspar, 2010) Para mim o brincar é a atividade que deve ter mais destaque na vida das crianças e não as práticas que visam a aquisição rápida de conhecimentos. Este estudo demonstrou que podem ser utilizadas práticas alternativas que utilizam o brincar e que promovem o desenvolvimento, aprendizagem, o bem-estar e o envolvimento das crianças.

Inicialmente tive muitos receios em relação ao projeto, mas hoje é com grande orgulho e satisfação que digo que fui capaz, que aprendi e descobri bastante com as crianças, com os profissionais, com as famílias e com a investigação. O impacto que esta experiência teve em mim foi extremamente positivo, fez-me crescer bastante a todos os níveis. Na avaliação desta minha intervenção concluo que o projeto teve consequências bastante positivas para as crianças do grupo e melhorou a qualidade do espaço educativo. Estou muito satisfeita com o trabalho que desenvolvi porque estou convicta que consegui proporcionar um contexto rico e estimulante, que foi capaz de despertar a curiosidade e a vontade de aprender das crianças. Futuramente espero que as crianças encontrem profissionais que não lhes retirem a autonomia, a iniciativa e a imaginação que a nova área lhes permitiu desenvolver.

Referências Bibliográficas

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldeira, F. J. (Junho de 2010). *Introdução à Grounded Theory*. Obtido em 8 de Fevereiro de 2019, de Plataforma e-learning da Universidade de Lisboa: https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/file.php/5311/Trabalho_GT_Final._Fernando.pdf
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning Stories*. Londres: SAGE.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche crechendo com qualidade*. Porto Editora: Porto.
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose Parts Play*. Edimburgo: Inspiring Scotland; Play Strategy Group; Scottish Government.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coelho, A. S., & Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
- Escocês, Governo. (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. Escócia: Governo escocês.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*(90), 12-13.
- Ferreira, M. M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!"*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Gaspar, M. F. (Agosto de 2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*(90), 8-10.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: bookman.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- International Play Association. (2016). *Children's Right to Play and the Environment*. Obtido em 12 de Março de 2019, de International Play Association: <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2016/05/IPA-Play-Environment-Discussion-Paper.pdf>
- Khishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*(90), 4-7.
- Leichter-Saxby, M., Law, S., & Moreno, E. (2015). *Loose Parts Manual*. Austrália: Pop-Up Adventure Play; Playground Ideas.
- McClintic, S. (2014). Loose parts: Adding quality to the outdoor environment. *Texas Child Care Quarterly*, 38.
- Ministério da Educação. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parecerias*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Miranda, G. L. (2011). *Grounded Theory: Aspectos teóricos e metodológicos*. Obtido em 8 de Fevereiro de 2019, de Plataforma e-learning da Universidade de Lisboa: https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/file.php/5311/Grounded_Theory1.pdf
- Moyles, J. R., Anning, A., Curtis, A., Pascal, C., Brown, D., Hislam, J., . . . Bertam, T. (2006). *A excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística. A proposta da pedagogia-em-participação. *Interações*, 10(32), 27-39.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *EDUCAÇÃO EM CRECHE: PARTICIPAÇÃO E DIVERSIDADE*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto Alegre: Artmed .
- Pack, J. (janeiro de 2016). *Learning Stories*. Obtido em março de 2018, de Naeyc: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/dec2015/learning-stories>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *EDUCAÇÃO DE BEBÉS EM INFANTÁRIOS - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rubin, K. H. (2001). The play observaton scale (POS). University of Maryland .
- 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.
- Serra, C. M. (2004). *Curriculo na Educação Pré-escolar e articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Smarter Scotland Scottish Government; Learning and Teaching Scotland. (2010). *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. Obtido em 21 de Maio de 2019, de Education Scotland: https://education.gov.scot/improvement/documents/elc/elc2_prebirthtothree/elc2_prebirthtothreebooklet.pdf
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ARTMED.
- UNICEF. (2004). *Convenção sobre os direitos da criança*. Obtido de UNICEF: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wajskop, G. (fevereiro de 1995). O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*(92), 62-69.

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

Zabalza, M. A. (2008). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

Legislação:

Circular nº4 de 11 de abril. Ministério da Educação

Anexos

ANEXO 1 – Pedido de autorização para a recolha de imagens

Exmo.(a) Encarregado de Educação

Eu, Tânia Raquel Ferreira de Jesus, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a sua autorização para fotografar e/ou filmar o(a) seu(a) educando(a) enquanto brinca.

Garante-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. É de referir que os dados recolhidos se destinam a fins académicos, sendo para uso exclusivo no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado.

Com as mais cordiais saudações.

Coimbra, 2018

A estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar



Eu, _____, encarregado
de Educação do(a)

_____,
li e compreendi este documento.

- Autorizo a recolha de fotos/vídeos
- Não autorizo a recolha de fotos/vídeos

Assinatura do Encarregado de Educação

____ / ____ / ____

Anexo 2- Fotografias da sala



Figura 1- Área de grande grupo e dos jogos de chão



Figura 2- Jogos de chão



Figura 3- Área da informática e da casinha



Figura 4- Área da casinha



Figura 5- Área da escrita



Figura 6- Área da leitura



Figura 7- Área das ciências



Figura 8- Área da matemática e dos jogos de mesa



Figura 9- Área da pintura

Anexo 3- Fotografias do espaço exterior da sala antes, durante e após a intervenção



Figura 10- Espaço antes da intervenção



Figura 11- Espaço antes da intervenção



Figura 12- Espaço antes da intervenção



Figura 13- Requalificação do espaço



Figura 14- Organização dos materiais



Figura 15- Zona das caixas e dos tubos de cartão

Anexo 4- Grelha de observação

Grelha de Observação

Nome do estabelecimento educativo:

Observador:

Nome da criança:

Idade:

Obs. _____	Obs. _____	Obs. _____	Obs. _____	Obs. _____
Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
Local:	Local:	Local:	Local:	Local:

1	Raramente	2	Às vezes	3	Frequentemente
---	-----------	---	----------	---	----------------

Concentração	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Está orientada para a atividade															
Toma e dá sugestões															

Energia	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Está interessada e estimulada															
Esforço na atividade															

Complexidade e criatividade	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Dá o seu toque individual e contribui para o seu desenvolvimento criativo															

Expressão Facial e Postura	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Postura revela tédio															

Persistência	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
É persistente na atividade que está a realizar															

Precisão	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Dá importância aos detalhes da sua brincadeira															
Tem cuidado com o que está a desenvolver															

Tempo de reação	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Reage com rapidez a estímulos															

Linguagem	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Faz comentários em relação à tarefa que está a realizar															
Coopera e interage com as outras crianças															
Gere conflitos															

Satisfação	Obs.			Obs.			Obs.			Obs.			Obs.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Demonstra satisfação perante os resultados alcançados															

Anexo 5- Fotografias de brincadeiras das crianças na nova área



Figura 16- O trânsito do JI até casa



Figura 17- A fuga do incêndio



Figura 18- Os novos braços



Figura 19- O abrigo para os animais de rua



Figura 20- A nave espacial



Figura 21- Quem está debaixo da caixa?



Figura 22- Os binóculos



Figura 23- O barco



Figura 24- A batalha entre D. Afonso Henriques e D. Teresa



Figura 25- O bolo



Figura 26- O Kart



Figura 27- O vendedor



Figura 28- O esconderijo



Figura 29- A peça de teatro "O lobo mau e os sete cabritinhos"



Figura 30- O acampamento



Figura 31- O aniversário



Figura 32- A preparação para a atuação



Figura 33- Os bombeiros

Anexo 6 - Guião para entrevista à educadora

Blocos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista	-Motivar a entrevistada; -Explicar os objetivos da entrevista;	- Salientar a importância da participação da entrevistada no sucesso da investigação.
Materiais não estruturados	- Perceber qual o ponto de vista da educadora em relação aos materiais não estruturados;	- Qual a sua opinião relativamente à utilização de materiais não estruturados em contexto Jardim de Infância?
Recuperação do espaço	- Conhecer a perspetiva da educadora relativamente à recuperação do espaço;	- O que achou da recuperação do espaço exterior da Sala Azul para a criação de uma nova área para este grupo de crianças?
Influência do projeto no grupo	-Saber qual o impacto que o projeto teve no grupo; -Conhecer a perspetiva da educadora em relação ao projeto;	- Observou alterações na dinâmica do grupo? - Na sua opinião de que outras formas podiam ser feitas a exploração e potencialização destes materiais?

		- Fazendo um balanço acha que foi positivo a criação desta nova área?
Agradecimentos	- Agradecer a colaboração da docente.	-Frisar a importância do depoimento da educadora e agradecer-lhe.

Anexo 7- Transcrição da entrevista realizadas à educadora

T: Qual é que é a sua opinião em relação à utilização de materiais não estruturados em contexto Jardim de Infância?

E: A minha opinião é que de facto é uma mais valia para as crianças, uma vez que eles não têm acesso a esse género de materiais. Os materiais que têm em casa normalmente são os brinquedos clássicos, não lhes dão oportunidade de desenvolver a sua imaginação. É uma oportunidade de construírem, de trabalharem em equipa, de desenvolverem a sua imaginação, desenvolverem o espírito crítico, como tal acho que é ótimo. Faz-me lembrar um bocadinho as nossas brincadeiras de infância, tudo servia para desenvolvermos o nosso mundo imaginário, eram os caquinhos que eram os pratos, eram as caixas de papelão que eram carros, eram as caixas de papelão que eram frigoríficos, que eram tudo. Eu acho que isto de facto é ótimo porque as crianças não têm este tipo de materiais e como tal foi uma ideia fantástica. Acho que foi muito bom.

T: O que achou da recuperação do espaço exterior da Sala Azul para a criação desta nova área?

E: Aquele espaço sempre foi um espaço que eu todos os anos gosto de recuperar entre aspas, porque todos os anos eles têm lá a área da areia e da água que é um espaço que eles adoram, mas que durante o inverno acaba por estar sem ser ativo e que perde um pouco o interesse. Normalmente no verão, na primavera, voltamos novamente a reapetrechá-lo, não com este género de materiais, nunca aconteceu. Foi uma oportunidade de ter aquele espaço com uma forma diferente, com outro género de materiais. Eles adoraram.

T: O menos positivo foi termos tido tantos dias de chuva.

E: Não tivemos oportunidade de o explorar tão bem quanto teria sido se o tempo tivesse permitido, não permitiu. Uma vez que é um espaço exterior descoberto fez com que não tivessem tanta oportunidade de explorar. Foram as circunstâncias que tivemos este ano, não era expectável isto.

T: Observou alterações na dinâmica do grupo?

E: Observei muito interesse em ir lá para fora, aliás tive de regular um bocado as idas lá para fora porque a dada altura todos queriam ir lá para fora e depois estavam lá dezoito crianças, dezanove crianças. Teve de haver alguma regulação primeiro e depois autorregulação deles. Eles próprios perceberam que não conseguiam explorar da mesma forma quando lá estavam todos. Era impossível, aqueles materiais acabavam por ser grandes e quando lá estavam todos era impossível. Eu deixei-os também eles sentirem isso e sentiram de facto quando lá estavam todos que não conseguiam explorar da mesma forma. Portanto, eles próprios autorregularam-se e viram que só podiam estar cinco, seis e mesmo assim já era confuso. Mas todos os dias eles pediam para ir lá para fora e muitas vezes eu tinha de lhes dizer “Olha estão a ver como é que está o tempo?”. Nós tínhamos que tapar os materiais com plástico por causa da chuva, porque estragavam-se, mas todos os dias me pediam se podiam ir lá para fora mesmo quando estava a chover.

T: Na sua opinião de que outra forma podia ser feita a exploração e a otimização destes materiais?

E: Estes materiais podem ser sempre utilizados com recurso à imaginação deles e como viste na outra sala a colega também utilizou para construir mobiliário da casinha das bonecas, ela achou que estava em mau estado e quis fazer alguns novos moveis com eles. Eu acho que é muito deixá-los à imaginação, eles conseguem fazer tudo e mais alguma um pare de botas com aquilo. Lá fora o espaço pode ser utilizado também como eu utilizo nos outros anos, também com a caixa de areia e com a caixa de água, tem montes de potenciais. Eles gostam muito de explorar ali com a água, mas também este ano não houve oportunidade para isto. Normalmente com estes dias de calor, aquele tanque cheio de água é ótimo para eles brincarem e a areia também. Mas este ano praticamente não tivemos oportunidades de utilizar e eu também não reapetrechei para dar oportunidade a eles explorarem os materiais que tu lá puseste. Não dava para tudo.

T: Fazendo um balanço acha que foi positivo?

E: Claro, acho que sim. Acho que foi ótimo porque eles próprios viram as potencialidades daqueles materiais. Acredito que eles próprios também em casa poderão, com as caixas que os pais às vezes têm, eles próprios fazerem as suas experiências, fazerem os seus projetos e conseguirem utilizá-los.

Anexo 8- Guião para as entrevistas das crianças

Blocos	Objetivos	Questões
Relação entre entrevistador/ entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um clima de empatia com o grupo entrevistado; - Motivar os entrevistados; - Garantir confidencialidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar as crianças do objetivo da entrevista e explicar a importância da sua participação.
Perspetivas em relação à nova área	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião das crianças sobre o novo espaço; - Identificar os motivos inerentes à perspetiva; 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocês preferiam ter a área como estava ou como está agora? - Gostam de brincar na nova área? - O que é que vos leva a ter essa opinião?
Áreas da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as áreas da sala em que as crianças gostam mais de passar o seu tempo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as áreas da sala que gostam mais de brincar?
Brincar em contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o tipo de materiais as crianças têm em casa para brincar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Em casa vocês têm brinquedos para brincar? - Vocês costumam brincar em casa com materiais como os que temos na área nova?

Agradecimentos	- Agradecer a colaboração do grupo.	-Frisar novamente a importância da colaboração das crianças e agradecer-lhes.
----------------	-------------------------------------	---

Anexo 9- Transcrição das entrevistas realizadas às crianças

Entrevista ao primeiro grupo

T: Quem é que gosta de brincar na nova área da sala Azul?

C1, C2, C3, C4, C5: Eu.

C4: É muito fixe.

T: Porque é que é muito fixe?

C4: (Silêncio)

C3: Diz.

T: Não tenhas vergonha.

C3: Não podes ter vergonha.

C5: Pois não.

C4: Eu não tenho.

C3: Então diz.

T: Porque é que é muito fixe?

C4: Porque tem jogos.

T: A que gostas mais de brincar a que lá fora?

C4: Às caixas.

T: E o que é que tu fazes com as caixas?

C4: Ponho cima numa caixa com o C3.

T: Pões-te em cima de uma caixa com o C3?

C3: Nós deitamo-nos lá e ficamos fechado dentro de duas caixas.

C4: E depois o outro não está cá (risos) e depois via-se.

C3: Se calhar sou eu que me via.

C2: Eu gosto de me tapar debaixo das caixas.

C1: Eu gosto de brincar com a C8 às caixas.

T: Quem é que acha que foi uma boa ideia termos uma nova área na sala Azul?

C1, C2, C3, C4, C5: Eu.

T: Vocês preferiam ter aquele espaço lá fora como estava, antes de termos lá os materiais para pudermos brincar, ou agora como está?

C4: Eu gosto como está.

T: Vocês vão brincar para a nova área muitas vezes?

C1, C2, C3, C4, C5: Sim.

T: E é divertido?

C1, C2, C3, C4, C5: É.

T: Porquê?

C1: Porque tem muitas coisas.

T: Dá para fazer muitas coisas?

C1: Sim.

C5: Dá para fazer uma casa e para construir muitas coisas.

C3: Pois dá, podemos transformar os materiais.

T: Vocês em casa costumam brincar assim com materiais como os da nova área?

C1, C2, C3, C4: Eu não tenho.

C5: Eu não.

C4: O meu primo F. não tem brinquedos, só tem uma bola.

T: E vocês têm muitos brinquedos ou poucos em casa?

C1, C2, C4, C5: Sim.

C3: Eu se calhar tenho cem.

C2: Eu também tenho.

C5: Eu tenho sete.

C3: Eu já contei um dia.

T: E em casa costumam brincar sozinhos?

C5: Eu não.

C3: Eu costumo brincar com a minha irmã.

C1: Eu brinco com o meu mano.

C2: Eu brinco com o papá e com a minha mamã.

T: Na sala Azul nós temos muitas áreas, quais são aquelas que vocês gostam mais de brincar?

C2: A área nova e a área da casinha.

C1, C5: Eu também.

C3: Eu gosto mais de brincar nos jogos de chão.

C4: Eu também.

Entrevista ao segundo grupo

T: Vocês gostaram de brincar na nova área da sala azul?

C6, C7, C8, C9, C10: Sim.

C10: Gostei muito, muito, muito.

T: Porquê?

C6: Porque a área é boa para brincar e fazer novos amigos, para fazer um bolo, fazer construções, fazer um castelo, fazer um passarinho, uma árvore.

T: Fizeste isso tudo na nova área?

C6: Sim, eu gosto e gosto de fazer bolos, gosto de fazer muitas coisas divertidas. E a área é muito fixe.

C7: Eu gostei da nova área porque é com materiais de reciclar, é para aproveitar os materiais.

C6: A sala amarela quer ir.

T: A sala amarela quer ir para a nossa área nova?

C8, C6, C9: sim.

C6: Quando vocês não estiveram cá, os meninos da sala amarela, quase todos, foram para ali brincar connosco.

C9: Todos gostam daquela área. Nós dissemos que queríamos fazer um piquenique, eles queriam fazer um piquenique.

C6: Porque aquela coisa que vocês montaram é divertido para fazer um piquenique. Nós um dia temos de reunir aqui para dizermos que podemos fazer um piquenique lá.

C8: Eu gostei muito porque há caixas para nós brincarmos.

C6: Dá para nos esconder com a caixa, dá para as pessoas verem que somos nós e dizerem acho que é a C10, mas afinal sou eu.

C9: Porque ninguém sabe em que caixa está eu, mas toda gente está ansiosa.

T: Como é que era o espaço lá fora antes de ser transformado numa nova área?

F: Era sujo.

C10: Vocês puseram lá as caixas.

T: Vocês brincavam naquela área antes de termos arrumado aquilo e ter limpo?

C9, C6, C10, C7, C8: Não.

C9: Quando vocês não eram estagiárias nós não brincávamos ali porque aquele chão não tinha tudo. Os meninos da sala Amarela querem todos ir para lá. Alguns meninos já me perguntaram a mim e à C6 que queriam também uma rua igual, também queriam um material igual. A minha área preferida é aquela área nova.

C6: Eu gostei dos trabalhos de casa e da área nova toda.

C7, C8, C9, C10: Eu também.

C9: Quando nós saímos do almoço toda gente quer ir para a nossa sala brincar para a área nova, a E. não deixa. Toda gente gosta daquela área.

T: Vocês em casa costumam brincar com materiais iguais aos da área nova?

C9: Aí eu não.

C8 e C7: Não.

C6: Só na garagem do meu pai.

C9: Eu não tenho porque a minha mãe tem o carro na garagem e por isso eu não consigo fazer materiais desses.

T: C6 o que é que costumava fazer com esses materiais?

C6: Às vezes para brincar, para segurar a bicicleta que às vezes ela fica toda suja.

C10: A minha avó, a de lá cima, também tem caixas de cartão.

T: E tu costumava brincar com elas?

C10: Sim. Ela deixa-me fazer aviões e um carro. A minha irmã S. também gosta.

T: E o que é que a avó tem mais para vocês brincarem?

C10: Aqueles rolos de papel, esses a minha avó também me deixa brincar.

T: E com brinquedos vocês costumam brincar em casa?

C6: Eu tenho muitos.

C7, C8, C9, C10: Eu também.

Entrevista ao terceiro grupo

T: Vocês gostam de brincar na nova área da sala azul?

C11, C12, C13: Sim.

T: Qual é que é a vossa brincadeira preferida na nova área?

C13: A do carro.

C12: A minha é do D. Afonso Henriques. D. Afonso Henriques tem um cavalo, caiu do cavalo abaixo e partiu a perna direita.

T: Vocês acharam uma boa ideia termos criado uma área nova?

C11, C12, C13: Sim.

T: Vocês costumavam brincar naquele espaço antes?

C11: Não.

T: Porque?

C12: Porque não havia.

T: Não havia o quê?

C12: Os cartões.

C11: A E. não deixava.

T: Vocês gostam de brincar na nova área porquê?

C12: Porque podemos fingir que somos o D. Afonso Henriques.

C11: Porque há muitos materiais.

T: E tu C13 gostas porquê?

C13: Porque há muitos cartões.

T: Quais é que são as vossas áreas preferidas da sala Azul?

C12: A minha é a de lá de fora nova e os jogos de chão.

C13: A minha é lá fora, essa.

C11: A minha é lá fora, jogos de chão, jogos de mesa e já está.

T: Vocês em casa brincam com materiais como aqueles da nova área?

C12: Eu não tenho.

C11: Eu também não tenho.

C13: Não sei.

T: Mas os vossos pais têm lá em casa caixas por exemplo, não têm?

C12: Mas a minha mãe deita para o lixo.

C11: É, a minha também.

T: E já pediram à mãe para guardar para puderem brincar?

C12: Eu acho que tenho de pedir.

T: Vocês gostavam de brincar com aqueles materiais em casa?

C11, C12, C13: Sim.

C12: Assim eu fazia um cavalo.

T: Vocês em casa têm muitos brinquedos?

C12: Eu tenho brinquedos.

C11: Eu tenho. Eu tenho. Eu tenho quase os carros do Faísca Mcqueen todos.

C12: Mas eu, mas eu... Eu tenho buéda carros do Faísca Mcqueen.

C11: Eu também, eu também.

T: E tu C13 tens muitos brinquedos em casa?

C13: Eu tenho mais de cem.

C12: Tens mil? Tens mil?

C13: Está tudo espalhado.

T: Vocês em casa costumam brincar sozinhos?

C11, C12: Sim.

C13: Eu brinco com a minha avó I.

C12: Eu brinco com o meu pai, quando ele chega do trabalho.

T: Vocês gostavam que a nossa área nova fosse maior?

C11, C12, C13: Sim.

C11: Para porem mais brinquedos.

C12: Não, não. Para caberem mais meninos.

C11: Assim brincam todos ao mesmo tempo.

Anexo 10- Desenhos realizados pelas crianças



Figura 34- Desenho da nova área

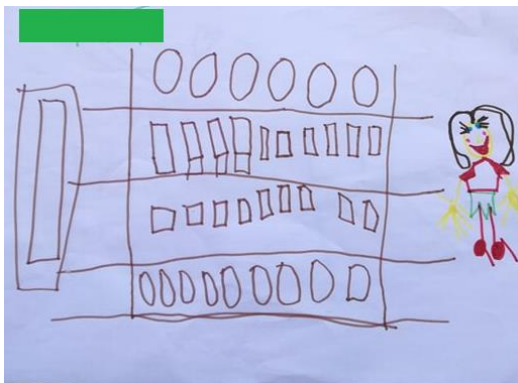


Figura 35- Desenho da nova área organizada

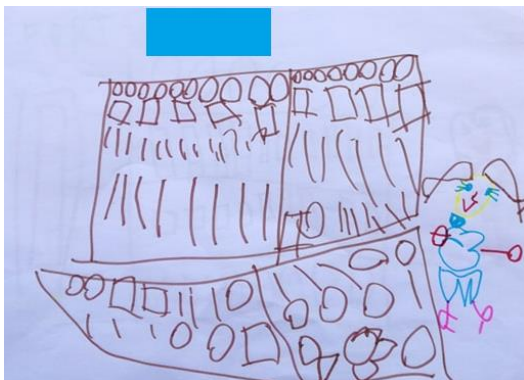


Figura 36- Desenho dos materiais da nova área