



JOANA FILIPA  
CARRONHA  
POSSIDÓNIO DA SILVA  
Nº 200139024

**IMAGINAR E CRIAR A  
PARTIR DA  
EXPLORAÇÃO DE  
MATERIAIS NÃO-  
ESTRUTURADOS EM  
EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação  
do Mestrado em Educação Pré-  
Escolar

**Orientador**

Professora Doutora Isabel Maria  
Tomázio Correia

**Versão definitiva**

Fevereiro 2022

JOANA FILIPA  
CARRONHA  
POSSIDÓNIO DA SILVA  
Nº 200139024

**IMAGINAR E CRIAR A  
PARTIR DA  
EXPLORAÇÃO DE  
MATERIAIS NÃO-  
ESTRUTURADOS EM  
EDUCAÇÃO DE  
INFÂNCIA**

**JÚRI**

*Presidente:* Mestre Maria Manuela Sousa Matos

*Orientador:* Professora Doutora Isabel Maria  
Tomázio Correia

*Vogal:* Mestre Maria Teresa Elvas de Matos

Fevereiro 2022

## **Agradecimentos**

O presente relatório é, para mim, o fim de mais uma etapa marcante na minha vida. Foram cinco anos de desafios, mas também de conquistas, de muito choro, mas também de muita alegria. Ser Educadora de Infância é o concretizar de um sonho.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, mas, em particular, à minha mãe e ao pai que a vida me deu, por todo o apoio que me deram, por todas as vezes que me incentivaram em continuar quando o que mais queria era desistir. A vocês, o meu muito obrigada!

A ti, Daniel, que és o meu namorado, o meu melhor amigo e um dos meus maiores pilares, obrigada! Estiveste comigo desde o início deste percurso e sempre ouviste os meus desabaços e as minhas angústias e nunca, mas nunca duvidaste das minhas capacidades. Obrigada por todo o apoio, por todo o amor e por todo o carinho que me deste, principalmente nesta fase final, que bem sabes o quanto me custou.

Às minhas miúdas, as amigas especiais que a faculdade me deu e que tenho a certeza de que vão ficar para a vida – Cármen, Catarina, Daniela, Inês, Patrícia e Raquel, não existe forma de vos agradecer por todos os momentos que passamos juntas, desde os mais divertidos aos mais desesperantes, desde as saídas e jantares aos trabalhos mais complicados. Obrigada! Este percurso não teria sido o mesmo sem vocês.

Não posso deixar de agradecer a tantas outras pessoas que fizeram parte do meu percurso académico, às minhas madrinhas e afilhadas, às amizades que fiz dentro do Instituto, obrigada por cruzarem o meu caminho. Agradeço, especialmente, à minha Pipoca por me dar tanto apoio e por viver tanto as minhas conquistas como se fossem dela ... realmente, nunca tive alguém na minha vida tão igual a mim.

Agradeço também a todos os professores que fizeram parte deste meu percurso, em especial à minha orientadora, a Professora Isabel Correia, mas também às Professoras Manuela Matos, Sofia Figueira e Ana Luísa Pires por todos os ensinamentos que transmitiram e também por todas as vezes que me motivaram a nunca desistir.

E, porque nem todos estão presentes fisicamente, quero agradecer aos meus anjos da guarda, os meus avós. Quantas e quantas vezes desabafei convosco a pedir-vos ajuda ... concretizei o vosso sonho! Obrigada!

A todos vocês e a tantos outros que fizeram parte do meu percurso académico, o meu muito obrigada!

## **Resumo**

O presente Relatório de Projeto de Investigação pretende averiguar a aplicação e utilização de materiais não estruturados em contexto pedagógico de Creche e Jardim de Infância, assim como evidenciar a sua estratégia exploratória por parte das crianças. Com o alvo de apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, pretende-se caracterizar o meio e o contexto educativo de forma reflexiva e fundamentada.

Para este estudo com abordagem de investigação-ação, importa recolher dados empíricos sobre a influência de tais materiais na interação entre as crianças, e entre estas e os adultos. Há, ainda, a preocupação de obter informação junto das educadoras mediante a utilização de entrevistas semiestruturadas, para saber se valorizam a utilização deste tipo de materiais.

Como resultado, verifica-se que as crianças, tanto em contexto de Creche como de Jardim de Infância, se interessam por construir e brincar com os materiais não estruturados, e que tais atividades aumentam o repertório criativo e inventivo da criança, a interação com os pares para as atividades em grupo, desenvolvimento do vocabulário, competências sociais e motricidade. Há, ainda, conceitos pedagógicos associados à utilização destes materiais que podem ser trabalhados, tais como a consciência da importância da reciclagem e o combate ao consumismo.

Com este tipo de materiais, as crianças inventam novas brincadeiras, ampliando a criatividade e a imaginação. Exigem que ela não só experimente, como pense, pondere e planeie, possibilitando-lhes a oportunidade de explorarem as suas habilidades e de relacioná-las com aprendizagens já consolidadas, ampliando as habilidades nos diferentes domínios.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Brincar; Creche, Jardim de Infância; Materiais não estruturados;

## **Abstract**

This Research Project Report aims to investigate the application and use of unstructured materials in the pedagogical context of Nursery and Kindergarten and highlight their exploratory strategy by children.

According to the performance during the internship, we intend to characterize the educational environment and context in a well-founded way.

For this exploratory study with a qualitative methodological approach, it is vital to collect empirical data on the influence of such materials on the interaction between children and between them and adults. Through semi-structured interviews, we will also obtain the educator's opinions to determine if they value using this type of material.

As a result, it appears that children, both in the nursery and kindergarten contexts, are engaged in building and playing with unstructured materials. Such activities promote creativity, imagination, interaction with peers for group activities, vocabulary improvement, social and motor skills, awareness of pedagogical concepts such as recycling and avoiding consumerism can also be associated with using these materials.

With this sort of material, children invent new games, expanding their creativity and imagination.

**Keywords:** Kindergarten; Learning; Nursery; Play; Unstructured materials.

# Índice

Introdução.....	9
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	11
1.1 A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desde o nascimento até aos 6 anos de idade.....	11
1.2 As potencialidades dos materiais não-estruturados .....	17
1.3 O papel do educador de infância na utilização dos materiais não-estruturados.....	21
Capítulo II – Metodologia de investigação .....	26
2.1 Investigação Qualitativa .....	26
2.2. A investigação em educação.....	28
2.3. Investigação-Ação .....	30
2.4. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados.....	32
2.5. Roteiro ético.....	35
2.6. Análise e tratamento da informação .....	36
Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos .....	37
3.1. Contexto de Creche .....	37
3.1.1 Caracterização do grupo .....	38
3.1.2 Caracterização dos espaços e dos materiais .....	40
3.2 Contexto de Jardim de Infância .....	43
3.2.1 Caracterização do grupo .....	43
3.2.2 Caracterização dos espaços e dos materiais .....	46
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções.....	47
4.1 Intervenções em Contexto de Creche .....	50
4.1.1 Garrafas sensoriais - observar, manipular, abanar, pontapear, explorar... ..	50
4.1.2 Exploração de materiais do quotidiano - Frascos e Caixas .....	53

4.1.3	Sacos reciclados sensoriais - Mistura de cores.....	55
4.2	Intervenções em Contexto de Jardim de Infância.....	58
4.2.1	História “Os três porquinhos” – imaginar e criar a partir de diferentes materiais.....	58
4.2.2	“Podemos construir uma mercearia para a nossa casinha?”.....	63
4.2.3	“O que comem os animais selvagens?”.....	65
	Capítulo V – Considerações Finais.....	71
	Referências Bibliográficas.....	76
	Apêndices.....	81
	Apêndice I - Guião de Entrevista.....	81
	Apêndice II - Entrevista à Educadora A.....	82
	Apêndice III Entrevista à Educadora B.....	86
	Apêndice IV – A história “Os três porquinhos”.....	93
	Apêndice V – Análise da informação recolhida em Creche e Jardim de Infância.....	1

## **Introdução**

As crianças precisam de explorar, manipular e descobrir o mundo que as rodeia e, como tal, é necessário que o adulto lhes proporcione ambientes de qualidade, com materiais apropriados e desafiadores.

É um facto - as crianças conseguem ver para além do objeto!

Para elas, não são simples folhas secas, conchas ou galhos. Não! Cada criança visualiza uma panóplia de soluções para aquele item, mesmo que para o adulto, não possua qualquer valor. Por oposição a um brinquedo de utilização limitada à sua função, os materiais não estruturados transmitem à criança a liberdade necessária para ser tudo o que a sua imaginação consegue alcançar. Esta oportunidade de brincar livremente, sem regras ou instruções sistemáticas, e de transformar algo através da criatividade, é essencial para o seu desenvolvimento holístico. Enquanto agente principal das suas próprias brincadeiras, ela sabe que, para brincar, tem de criar. Esta intuição instiga a imaginação, estimula a iniciativa e obriga-a a uma maior entrega, o que aumenta a sua autonomia. Daí dedicarem mais tempo a este tipo de brincadeiras do que aos brinquedos tradicionais, com um destino anunciado à partida. Tal capacidade inventiva estimula o raciocínio e a linguagem, pois vão atribuir significado às suas criações. De uma maneira geral, estas também implicam pequenas construções, estimulando a motricidade fina.

A questão de partida – “Quais as vantagens da utilização de materiais não estruturados em educação de infância?” - incide sobre o que motiva o educador a recorrer a materiais não estruturados na Creche e Jardim de Infância.

As questões auxiliares abrangem o contexto e o grupo. Em relação ao contexto, (1) Qual a importância de demonstrar a relação entre a preparação de um ambiente favorável e o desenvolvimento da criatividade da criança?; Em relação aos grupos, (2) Após realizar uma escuta ativa das crianças, o que motiva a escolha destes materiais?; E, por último, (3) Qual o impacto na interação entre os pares e adulto-criança?

Os objetivos principais desta investigação são: referenciar o interesse das crianças por materiais livres e não-estruturados, observar as crianças a explorar, tendo sempre em conta as diferentes faixas etárias que tinha nos distintos grupo e, por fim, evidenciar as vantagens da sua utilização. A principal motivação para a escolha deste tema deveu-se à

minha entrada no mundo profissional, nomeadamente numa creche, e, após observar esta prática numa das salas, senti uma maior curiosidade para explorar este tema e os autores que abordavam sobre o mesmo.

Este relatório é composto por cinco capítulos e as suas respetivas referências bibliográficas e apêndices.

No primeiro capítulo, enquadramento teórico, apresento a abordagem teórica que sustenta esta investigação, nomeadamente, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, as potencialidades dos materiais não estruturados e o papel do educador de infância na utilização dos materiais não estruturados.

No segundo capítulo, metodologia de investigação, faço referência à metodologia utilizada para este estudo, nomeadamente a investigação qualitativa e a investigação-ação, mas também os procedimentos de recolha de informação mobilizados durante os períodos de estágio.

Relativamente ao terceiro capítulo, caracterização dos contextos educativos, é feita uma caracterização dos grupos, dos espaços e dos materiais.

O quarto capítulo, apresentação e interpretação das intervenções, faço uma descrição, uma interpretação, análise e reflexão sobre as atividades propostas em cada contexto (creche e jardim de infância) complementando-as com as notas de campo realizadas.

No último capítulo, considerações finais, é feita uma reflexão sobre o “Eu” enquanto estagiária e enquanto futura educadora. Neste capítulo, fazendo também uma junção de toda a minha investigação, tento responder à pergunta de investigação.

Por fim, temos a bibliografia e os apêndices – as entrevistas das educadoras, o relato de uma das intervenções e também um quadro onde faço a análise das respostas das entrevistas das educadoras juntamente com notas de campo retiradas durante os períodos de estágio.

## **Capítulo I – Enquadramento teórico**

Os contextos educativos de creche e jardim de infância diferenciam-se, essencialmente, pela idade das crianças e conseqüente necessidade de cuidados específicos. Em contexto de creche verifica-se uma maior especificidade na interação com os bebés e crianças de tenra idade, pois estes exigem uma atenção e intervenção constantes, desde os curtos intervalos entre as refeições, a troca de fraldas ou as sestas, até às histórias, canções e brincadeiras. Tal interação, resultante da dependência física e da ausência de linguagem verbal, implica total disponibilidade das educadoras e contribui para o desenvolvimento psicológico, motor e afetivo da criança. O ambiente afetivo saudável é fundamental para o desenvolvimento do relacionamento entre adultos e crianças e, simultaneamente, estimula a aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

Em contexto de jardim de infância as crianças continuam a interagir com os adultos e com os seus pares, mas vão alargando o universo de exploração de materiais. A curiosidade e a apetência pela descoberta levam-nas a desejar o que as rodeia, quais exploradores de enigmas (Post & Hohmann, 2011, p. 12). Cabe ao educador preparar atividades que suscitem o interesse da criança, proporcionando-lhe um espaço físico facilitador da aprendizagem.

Para que se proporcione um melhor entendimento do tema, exploraremos primeiramente a aprendizagem e o desenvolvimento até aos 6 anos de idade. O objetivo é orientar a pesquisa para que se possam caracterizar as várias capacidades desta faixa etária.

### **1.1 A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desde o nascimento até aos 6 anos de idade**

Ao longo dos anos, diversos autores têm-se dedicado ao estudo do desenvolvimento da criança. As crianças, para adquirirem capacidades que as desenvolvam, necessitam de uma aprendizagem ativa. Assim sendo, segundo Post e Hohmann (2011) “Como aprendizes activos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção.” (p. 11). Através destas ações, a

criança desenvolve-se e cria laços com os seus cuidadores, modificando-se durante o seu percurso de vida.

A psicologia do desenvolvimento objetiva “explicar de que maneiras importantes as crianças mudam no decorrer do tempo e como essas mudanças podem ser descritas e compreendidas.” (Rappaport et al., 1981, p.1).

Piaget (1976), de quem falaremos mais extensivamente à frente, ao realizar uma nova abordagem sobre o pensamento e a ação da criança, propõe uma visão da psicologia diferente do tradicional método em que se considera a criança como um pequeno adulto, com estruturas intelectuais idênticas, o que levava a um trabalho necessariamente diferente. O autor afirma que:

“As estruturas intelectuais e morais da criança não são as nossas; aliás, os novos métodos de educação se esforçam para apresentar às crianças de diferentes idades as matérias de ensino sob formas assimiláveis à sua estrutura e aos diferentes estágios do seu desenvolvimento. Mas, quanto à relação funcional, a criança é idêntica ao adulto; como este último é um ser activo cuja acção, regida pela lei do interesse ou da necessidade, só poderá dar seu pleno rendimento se se fizer um apelo aos móveis autónomos dessa actividade.” (p. 156).

O modelo proposto pelo autor foca-se no estudo da natureza do desenvolvimento do conhecimento, como também, e principalmente, no desenvolvimento intelectual da criança. Piaget passou uma enorme quantidade de tempo da sua carreira a observar o comportamento de diversas crianças com o intuito de compreender melhor os seus processos de raciocínio. O autor considerava que ao se observar a forma como o conhecimento destas se desenvolve, melhor se podia entender a natureza do conhecimento humano.

Rappaport et al., (1981) referem que:

“Piaget apresentou uma visão integracionista. Mostrou a criança e o homem num processo activo de contínua interacção, procurando entender quais os mecanismos mentais que o sujeito usa nas diferentes etapas da vida para poder entender o mundo. (...) Pois para Piaget a adaptação à realidade externa depende basicamente do conhecimento” (p. 51).

As relações e as interacções estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto, assim como as experiências proporcionadas pelos ambientes físicos e sociais, constituem diversas oportunidades de aprendizagem que contribuem para um desenvolvimento futuro. Deste modo, é-nos possível afirmar que, “(...) a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). É, principalmente, através das explorações que as crianças se desenvolvem, pelo que este projeto se baseia na importância da exploração de materiais não estruturados. Deste modo, irá ser referido como é que as crianças se desenvolvem explorando os diversos materiais que estão presentes no nosso quotidiano.

Referindo novamente Piaget, na sua perspectiva como biólogo, o autor defendia que a inteligência precede o pensamento, desenvolvendo-se por etapas progressivas que exigem processos de adaptação ao meio. Como o epistemólogo caracteriza, em termos lógicos, a sua estrutura. Para o autor, o desenvolvimento mental da criança é como o desenvolvimento físico. Da mesma forma que os órgãos do corpo se maturam ao longo do tempo, Piaget referia que também a vida mental evolui na procura de um estado de equilíbrio.

Piaget, (cit. por Rappaport et. al, 1981):

“O indivíduo herda uma série de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que predispõem ao surgimento de certas estruturas mentais. (...) Herdamos um organismo que vai amadurecer com o contacto com o meio ambiente. Desta interacção organismo-ambiente resultarão determinadas estruturas cognitivas que vão funcionar de modo semelhante durante toda a vida do sujeito” (p. 55)

Então, a partir de um equipamento biológico hereditário, a criança irá elaborar estruturas mentais, com a finalidade de elaborar sensações e estados emocionais. Rappaport et al.,

(1981), refere que esta “organização mental (equilíbrio) será modificada à medida que o indivíduo conseguir atingir novas formas de compreender a realidade e de actuar sobre ela”. (p. 62)

Também Horn (2004, p. 15), inspirado por Frago (1998), salienta a valorização das primeiras experiências sensoriais em casa e na escola, considerando-as essenciais no desenvolvimento cognitivo, motor e sensorial. As aprendizagens nas crianças iniciam-se enquanto estas ainda se encontram em fase de gestação.

A psicanalista Joanna Wilhelm (2002) afirma que o bebé já possui vida afetiva, sendo capaz de sentir aquilo que se passa com a mãe, através de sinais fisiológicos, como por exemplo, através da alteração dos batimentos cardíacos, a movimentação corporal e a libertação de hormonas, transmitidos através da placenta. (p. 16).

O feto, durante a sua fase gestacional, explora o “seu ambiente, brinca com o cordão umbilical, se movimenta, dá cambalhotas, suga os dedos, dorme, sonha e até possui um tipo especial de choro (...). Todas essas possibilidades que o feto experimenta contribuem para a formação dos seus sentidos, seus afetos (...).” (Luize, 2014, p. 1).

Após o nascimento, os primeiros anos de vida constituem, segundo Caeiro e Correia (2021, p. 14) “um período crucial para o seu desenvolvimento global, abrangendo as suas dimensões física, afetiva, cognitiva e social.”. Este é considerado um dos períodos mais importantes para a criança pois é neste momento que, devido às suas aprendizagens, é formada a sua personalidade. Winnicott (2011) afirma, também, que “No universo psicológico, há uma tendência ao desenvolvimento que é inata e que corresponde ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento gradual de certas funções.”. (p. 5)

Piaget, um dos primeiros fundadores da psicologia do desenvolvimento, propôs 4 fases do desenvolvimento cognitivo em crianças (Meriem et al., 2020):

- Fase sensoriomotora (0 - 2 anos): Permanência do objeto, representação mental, imitação retardada;
- Fase pré-operacional (2 - 7 anos): linguagem, desenho, raciocínio intuitivo);

- Período operacional concreto (7 – 11 – 12 anos): classificação e serialização e;
- Período de operações formais: raciocínio (12 anos - adulto).

O primeiro destes estádios, denominado sensório-motor, que vai desde o nascimento até aos dois anos, é caracterizado pela interação da criança com o meio através dos sentidos. O facto de a linguagem ainda não fazer parte das habilidades da criança tem impacto na forma como esta desenvolve as suas ações. Rappaport et al. (1981) referem que, dado que a criança ainda não dispõe de consciência do seu mundo, tanto exterior como interior, leva a que uma das funções da inteligência será, portanto, a diferenciação entre os objetos externos e o próprio corpo. De acordo com os autores, este estágio representa:

“a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança; a formação dos esquemas sensoriais-motores irá permitir ao bebé a organização inicial dos estímulos ambientais, permitindo que, ao final do período, ele tenha condições de lidar, embora de modo rudimentar, com a maioria das situações que lhe são apresentadas” (p. 66)

A segunda das fases sugeridas por Piaget, que ocorre, aproximadamente, entre os dois e os sete anos de idade, denominada por fase pré-operacional, é a fase em que surge a linguagem. Nesta, torna-se possível para a criança um estabelecimento de diálogo com intencionalidade, apesar do egocentrismo e consideração em que todo mundo gira em torno delas mesmas. A verbalização que acompanha as diversas ações da criança é, segundo Rappaport et al. (1981) “um treino dos esquemas verbais recém-adquiridos e como uma passagem gradual do pensamento explícito, para o pensamento interiorizado.” (p. 71).

É nesta fase que a criança desenvolve a capacidade simbólica, transformando o real a partir dos seus desejos. Rappaport et al. (1981) referem que “a criança não concebe um mundo, uma situação da qual não faça parte, confunde-se com objectos e pessoas, no sentido de atribuir a eles os seus próprios pensamentos, sentimentos, etc.” (p. 68)

A então influência do pensamento egocêntrico, assente na predominância da assimilação sobre a acomodação, estende-se até ao aparecimento das operações concretas, por volta

dos 6 ou 7 anos, fase na qual Piaget refere que as mudanças ocorridas são óbvias, sendo esta a idade marcada pela diminuição do egocentrismo e um crescimento do desenvolvimento do pensamento lógico.

Esta estrutura mental e afetiva continua em constante mudança, marcada por um declínio do egocentrismo intelectual e um crescente aumento do pensamento lógico e desenvolvimento cognitivo. Rappaport et al. (1981) referem que a tendência “lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturavam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica.” (p. 72)

Segundo Campos (1998) "a aprendizagem cognitiva é aquela cujo processamento predomina os elementos da natureza intelectual tais como a percepção, raciocínio e memória, etc." (p. 53), ou seja, a aprendizagem cognitiva está relacionada com a estimulação das tarefas executivas do cérebro. A percepção é tida conforme os estímulos dados pelo meio ambiente. O raciocínio é criado conforme os estímulos que são dados e “filtrados”, ou seja, é uma junção da percepção com os estímulos que o ambiente oferece. Quanto à memória, esta permite que as aprendizagens sejam assimiladas, retidas e, posteriormente, lembradas pela criança.

Há ainda que fazer uma breve menção à teoria epigenética de Wallon (cit. por Meriem et al., 2020). De acordo com o autor, a criança já é um ser social e participa ativamente no seu desenvolvimento, ao longo de 6 fases:

- A fase da impulsividade motora (do nascimento aos 2 meses);
- A fase emocional (dos 2 a 3 meses até aos 8 - 12 meses);
- As fases sensório-motora e projetiva (entre o final do 1º ano e final do 3º ano);
- A fase do personalismo (entre 3 e 6 anos).

Vemos então desta forma que, independentemente das perspectivas propostas, todo o desenvolvimento motor, social, linguístico, cognitivo e emocional da criança é construído através de estímulos sendo a maioria dessas experiências vivenciada, numa primeira instância, no seio familiar e, futuramente, nos contextos educativos. É de salientar que crianças que têm um maior afeto por parte dos educandos, poderão ter também, um maior

aproveitamento nas suas aprendizagens. De salientar que nem todas as fases de desenvolvimento são seguidas de forma linear,

“(…) as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8)

As OCEPE (2016), referem ainda que a criança também deve ser encarada como um sujeito e agente do seu processo educativo, ou seja, partir dos seus conhecimentos e das suas experiências para desenvolver as suas competências, gerando novos conhecimentos. (p. 9). Assim sendo, cabe ao educador compreender os estádios em que cada criança se encontra, proporcionar-lhe experiências diversificadas, mas nunca considerar a informação acima mencionada como estanque, pois as aprendizagens diferem de criança para criança.

## **1.2 As potencialidades dos materiais não-estruturados**

As organizações dos espaços nos contextos educativos devem constituir-se em ambientes que proporcionem desafios para as crianças,

“Um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, gritar, agitar (...). O espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.” (Post & Hohmann, 2011, p. 14)

Neste sentido, deve ser um espaço capaz de promover várias possibilidades de interação da criança para com os materiais. Os materiais presentes no espaço devem ser diversificados e multifacetados, pois “Elas precisam de uma ampla gama de objetos (...), objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos.” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148).

Os materiais com os quais as crianças podem interagir podem ser divididos em materiais estruturados e não-estruturados. Ribeiro (1995 cit. por Botas, 2008) refere que os materiais estruturados são aqueles que são manipuláveis e “que subjacente à sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente pelo menos um fim educativo” (p. 27). Assim, os materiais estruturados apresentam uma finalidade pré-concebida.

Os materiais não-estruturados são definidos por Botas (2008) “como aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade do educador” (p. 27). Assim, estes são materiais com os quais contactamos em diversos momentos do nosso quotidiano que, com uma nova perspetiva, podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados são aqueles que proporcionam diversas finalidades, ao contrário dos materiais estruturados que são construídos apenas para uma determinada finalidade. Estes proporcionam à criança uma panóplia de utilizações diversas, de acordo com os seus critérios imaginação e criatividade.

Os materiais não-estruturados são objetos que fazem parte do nosso quotidiano e que, aparentemente, não têm qualquer finalidade para o desenvolvimento da criança. No entanto, Post e Hohmann (2011) defendem que “Materiais versáteis são objectos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objectivo, pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras.” (p. 115).

Da mesma forma, os autores Kishimoto e Freyberger afirmam que “Brinquedo e Material não-estruturado é aquele que não tem uso previamente definido. Materiais com vários usos (...), com pouca estruturação, possibilitam inúmeros usos: caixas de papelão transformam-se em casinhas de boneca; tecidos, em cabanas; tapetes são cenários para brincadeiras diversas.” (2012, p. 135).

Assim, dependendo da utilização que a criança faça de determinado objeto e do estímulo que o educador exerça sobre o mesmo, poderá ter vários significados. Os materiais não-estruturados são multifacetados, o que permite que a criança os explore de diversas formas. A título de exemplo, uma caixa poderá servir para colocar objetos ou poderá ser

um carro de corrida; é possível que se coloquem tampas numa embalagem de plástico (ou outro objeto) e que a criança tente retirá-las do seu interior ou que a agite para explorar o som que elas emitem.

Spodek e Saracho (1998) referem como exemplo:

“Muitos materiais pedagógicos úteis não têm que ser comprados. O professor pode coletar materiais que seriam postos fora ou até mesmo envolver as crianças e os pais nesse processo. Grãos de feijão e cascalho podem ser usados para contar tão bem como qualquer outro material de matemática que sido cuidadosamente planejado” (p. 133).

Também Gomes (2011) apresenta exemplos de materiais que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas com crianças e bebês, nomeadamente “Caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados são excelente matéria-prima para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas” (p. 11).

No mesmo sentido, Aharoni (2008) defende que crianças e bebês, “devem explorar e manipular um vasto leque de materiais, desde botões, palhinhas, paus, até materiais mais complexos” (p. 21).

Post e Hohmann (2011), referem que os materiais não-estruturados permitem que a criança ou o bebê os explorem, de forma livre e diferenciada, sendo também estes materiais versáteis que permitem que exista uma exploração diversificada por parte das destas. Proporcionar “(...) uma grande variedade de materiais versáteis a bebês e crianças de tenra idade (...) faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (p. 115).

Também Hohmann e Weikart (2011) referem que os materiais não-estruturados são aqueles que proporcionam às crianças a possibilidade de definir o que quer e o que pode fazer com eles, permitindo uma interpretação individual por parte de cada criança. Desta forma, torna-se essencial que existam este tipo de objetos e materiais nos ambientes que as crianças frequentes, sendo então cruciais para a sua aprendizagem ativa. Este tipo de aprendizagem objetiva que cada criança aprenda pela sua própria ação, vivenciando

experiências diretas e imediatas, para que construam o conhecimento, dando assim sentido ao meio envolvente.

Assim, quando as crianças recebem uma variedade de materiais versáteis, elas dão sentido às suas explorações, manipulando os objetos de forma significativa, utilizando o seu corpo e todos os seus sentidos – tato, visão, audição, paladar, olfato. “Uma criança pequena aprende o que é um objeto, explorando-o – segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, metendo-se por baixo dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o.” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p. 178). Apesar dos adultos partirem muitas vezes do sobreposto que o que é obvio para eles também é para a criança, não pode ser esquecido que os conhecimentos são adquiridos pela descoberta, sendo-lhes mais fácil adquirir conhecimentos pela experiência.

Para além das diversas potencialidades que os materiais não-estruturados têm, estes estão, por sua vez, a ser reciclados. É importante reciclar os materiais para que tenham uma maior sustentabilidade para o ambiente. A política dos 3R’s – Reduzir, reutilizar e reciclar – é bastante importante para o nosso planeta e, esta deve ser inculcada nos mais pequenos desde muito cedo, para que compreendam que, com materiais recicláveis é possível fazer inúmeras coisas e, desta forma, estaremos também a preservar o ambiente.

A título de exemplo Buckingham (2011, p.31) apresenta algumas ideias de como tornar potencial lixo de uns, em objetos passíveis de ótima utilização por outros:

- Divirta-se enquanto procura por materiais e arranja pessoas para ajudar na tarefa;
- Improvise com os materiais, observe a forma de como as crianças os utilizam e depois adapte as suas ideias;
- Apresente os recursos de forma organizada e torne-os atrativos para que as crianças os explorem. Simplifique;
- Não se esqueça de dar às crianças tempo e liberdade para explorarem, descobrirem, manipularem e exercitarem-se para perceber como os objetos reais funcionam;

- Tenha em conta certos aspetos como espaço, localização, organização, armazenamento e manutenção do equipamento;
- E utilize os nomes corretos de todos os objetos.

No próximo ponto abordamos o papel do educador de infância na exploração dos materiais não-estruturados na interação quotidiana com bebés e crianças pequenas.

### **1.3 O papel do educador de infância na utilização dos materiais não-estruturados**

O desenvolvimento infantil, em particular nos primeiros 6 anos de vida, envolve uma intervenção global adequada sobre as diferentes áreas de desenvolvimento, tais como: física, cognitiva, linguagem e socio emocional (CDCHU<sup>1</sup>, 2010).

O perfil específico do desempenho profissional do educador de infância, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, afirma que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Deste modo, o educador de infância constrói a sua prática conforme as necessidades do seu grupo e de acordo com os conhecimentos pré-adquiridos por parte da criança, pois o educador é considerado o ponto-chave para o desenvolvimento do grupo, sendo considerado como um recurso, devido ao seu papel na organização do espaço, dos materiais, bem como em proporcionar oportunidades significativas de aprendizagem.

Segundo Vasconcelos (2009) “as crianças não são seres isolados, estão inseridas em contextos humanos, sociais, culturais e históricos” (p. 53), afirmação que enfatiza o crucial desempenho do educador de infância e a sua influência nos primeiros anos de vida das crianças. A autora referencia ainda Formosinho (2001, cit. por Vasconcelos, 2009):

“A integração de serviços é uma característica desejável da educação nos primeiros anos e requer que o educador desempenhe funções complexas e múltiplas, com um amplo entendimento e um mundo de interações extenso e

---

<sup>1</sup> Center on the Developing Child at Harvard University

completo. (...) Podemos então dizer que a natureza profissional do educador de infância está localizada num mundo de interações e ela/ele desenvolve papéis, funções e actividades baseados neste mundo.” (p. 53).

No entanto, centrando-nos no papel do Educador de Infância e nas variáveis nas quais este pode influenciar diretamente, Horn (2004) refere a importância de que a criança interaja num espaço repleto de uma enorme diversidade de objetos onde permita que esta possa criar, imaginar e construir, deste modo “o “povoamento” do meio ambiente com objetos e materiais que desafiem a criança no ato de transformar e criar é fundamental para o seu desenvolvimento” (p. 19).

Hohmann, et al. (1979) referem exatamente essa perspectiva, quando mencionam que os adultos podem acrescentar áreas ao longo de todo o ano, tendo em conta os diferentes interesses das crianças, para que o educador tome decisões sobre o espaço em questão, tem então que observar a forma de como estas “ocupam o espaço físico, como diferentes objetos são por elas utilizados, as situações em que as interações envolvendo as crianças são mais prolongadas, as actividades das quais elas mais tomam parte” (Oliveira et al, 2003, p. 70).

No mesmo sentido, e referindo os materiais não-estruturados, Post e Hohmann (2011) relembram que estes oferecem ao educador propostas de dinâmicas mais desafiantes para o desenvolvimento do grupo e para a interação criança-criança e adulto-criança. As crianças “(...) precisam de um ambiente dinâmico, com pessoas, materiais e objectos que proporcionem os desafios que procuram quando estão prontos para tal.” (Post & Hohmann, 2011, p. 14).

Para a criança, é importante que o espaço seja repleto de diversos materiais, de forma que seja possível transformar e criar, pois este é um ato fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

“Os materiais de cada área apoiam uma variedade lata de actividades lúdicas, adaptadas aos interesses e às capacidades emergentes das crianças do programa – há materiais para exploração sensorial, construção, invenção, faz-de-conta e realização de jogos simples.” (Hohman & Weikart, 2003).

Para que o educador compreenda as necessidades do grupo, é necessário observá-lo. Este deve observar quais as maiores áreas de interesse para o grupo e onde é que fazem mais as suas explorações. Para tal, é necessário organizar o espaço, pois essa organização contribui de forma significativa para as aprendizagens realizadas pelas crianças. (Horn, 2017, p. 18). O espaço estrutura oportunidades de aprendizagem que, conforme a sua organização, poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens. Quanto mais desafiador for esse espaço no sentido de proporcionar atividades em pares ou pequenos grupos para que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais rapidamente estas construirão aprendizagens mais significativas.

Pode então ocorrer mudanças de áreas, dado que as crianças podem não utilizar, com regularidade, uma ou outra determinada área. Desta forma, as crianças detêm a capacidade para, direta ou indiretamente, decidir e ajudar onde se podem colocar novos materiais e novas áreas. Deste modo “interessa assegurarmo-nos de que vamos utilizar a oportunidade que as alterações da sala oferecem para conversar com as crianças” (Hohmann et al., 1979, p. 76).

Zabalza (1992) refere mesmo a ligação entre a organização de uma sala e o entendimento entre as práticas pedagógicas do educador que a organiza, entendendo assim, o modo como este trabalha, visto que “a forma como organizarmos e utilizarmos o espaço físico da sala constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (p. 124). Também Hohmann, et al. (1979) referem a mesma ideia, justificando que “o arranjo da sala reflete os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de atividades” (p. 51).

É então fundamental que a existência de uma relação entre educador e criança, uma vez que esta irá influenciar o processo de aprendizagem da criança (Oliveira et al., 2003). A confiança demonstrada pelo educador na capacidade da criança na realização e ultrapassagem de um novo desafio, a forma como este sugere novas propostas, a sensibilidade que demonstra para entender o ritmo e diferentes necessidades de cada criança, bem como a forma como constrói, com estas situações e lhes atribui significado, são então fulcrais. Assim, enaltece-se a importância das interações estabelecidas “adulto-criança, criança-criança e criança-mundo físico e social. Cabe ao educador cuidar desta

organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados” (Oliveira et al., 2003, p. 69). Então, e como refere Zabalza (1992) “não se trata de ensinar nada, em sentido convencional, mas criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (p. 123), nos quais os materiais não estruturados desempenham um importante papel.

Folque, (2014, p. 57) afirma que “Os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda.”. É habitual que as áreas da sala mudem, sempre adaptadas às necessidades do grupo. Essas mudanças podem ser feitas consoante as opiniões/sugestões do grupo. É importante perceber porque é que aquela área não funciona naquele local, ou quais as vantagens de determinado espaço para atribuir a uma área em específico. Zabalza (1992) afirma que, quando se entra numa sala, conseguimos compreender a forma como esta está organizada, refletindo a prática do educador, ou seja, o seu modelo educativo (p. 124).

Desta forma, ao tentarmos compreender as necessidades das crianças estamos, também, a estabelecer um elo de ligação com as mesmas, sendo que esta ligação é importante para as aprendizagens. A confiança que o educador demonstra ao realizar um novo desafio implica, também, sensibilidade para entender o ritmo e as diferentes necessidades de cada criança, dando significado às novas aprendizagens.

Assim como, ao executarmos uma escuta ativa, demonstra também que compreendemos a criança e as suas necessidades. Depreendemos mesmo quando elas não comunicam verbalmente connosco, mas estamos a observá-las a realizar uma interação entre pares ou somente com um objeto. Consequentemente, criamos bons relacionamentos, evitamos conflitos e desenvolvemos empatia para com o outro.

De acordo com os contextos de estágio também foram utilizados modelos pedagógicos diferentes, sendo respetivamente HighScope para o contexto de creche e MEM (Movimento Escola Moderna) em jardim de infância.

O modelo HighScope é considerado uma abordagem de teorias de desenvolvimento e práticas educativas baseadas no desenvolvimento inato das crianças. Este modelo tem como foco educativo o desenvolvimento da criança e as suas aprendizagens, agregando

as suas interações sociais, emocionais e intelectuais. O modelo vê a criança como um aprendiz ativo que melhora as suas aprendizagens através das atividades planeadas, desenvolvidas e refletidas sobre ele próprio.

Quanto ao MEM, é um modelo baseado numa formação democrática que permite que os alunos também giram o seu trabalho na escola, tenham possibilidade de escolha sobre as suas aprendizagens. Desta forma, o grupo colabora com a educadora na realização do planeamento das atividades curriculares – construção de projetos e a sua respetiva avaliação. Esta avaliação consiste numa apreciação do educador e dos colegas e nos respetivos mapas de verificação de aprendizagens, o que torna o grupo numa democracia direta.

Ambos os modelos educativos pretendem proporcionar às crianças autonomia e novas experiências de aprendizagem e, como é referido nos dois contextos, as educadoras utilizam materiais não-estruturados, de desperdício, para criar novos momentos lúdicos ou realizar projetos. Ao utilizarmos esses materiais, estamos a dar-lhes uma segunda vida, ou seja, a reciclar – 3R's: Reduzir, reutilizar e reciclar. Para reduzir, é necessário termos um maior cuidado no que utilizamos e, desta forma, estamos a produzir menos energia, o que significa menos gastos. Reutilizar é dar uma nova vida aos objetos, tudo depende da imaginação de cada criança pois podemos não deitar fora uma garrafa de plástico que poderá passar a ser um foguetão, por exemplo. Antes de deitarmos algum objeto fora, deveremos sempre ver as suas possibilidades de sustentação, desta forma valorizamos a reutilização. E, por último, temos a reciclagem. A reciclagem é a alteração física de um material que pode originar um novo produto. Deveremos colocar o material no ecoponto indicado para que este tenha o seu destino corretamente.

Cabe assim ao educador, alertar e consciencializar as crianças para a prática de baixo consumo e para a importância de reciclar, para podermos preservar o ambiente e continuarmos a ter recursos para o futuro.

## **Capítulo II – Metodologia de investigação**

Neste capítulo pretende-se enquadrar metodologicamente o estudo desenvolvido, inserindo-se o mesmo no paradigma da investigação-ação.

Primeiramente, faz-se uma revisão bibliográfica das opções metodológicas, nomeadamente do conceito de investigação qualitativa e da investigação-ação em educação.

De seguida, apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, bem como o roteiro ético adotado durante a investigação.

### **2.1 Investigação Qualitativa**

Nas duas últimas décadas a investigação qualitativa foi alvo de aprofundamento teórico e metodológico dos seus modelos de investigação, dominados até então pelo paradigma positivista das Ciências Sociais e Humanas (Aires, 2015). Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação com características semelhantes. Os dados recolhidos na investigação são denominados por qualitativos, uma vez que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Os mesmos autores, citados por Tuckman (2005), analisam a investigação qualitativa em cinco principais características:

1. A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave na recolha dos dados;
2. A primeira preocupação do investigador é a de descrever e só depois analisar os dados;
3. O investigador interessa-se mais por todo o processo, do que simplesmente pelo produto ou resultado final;
4. Os dados são analisados de forma indutiva;
5. O significado é essencial na abordagem qualitativa. (p.507)

O objetivo da mobilização de metodologias qualitativas passa por descrever e compreender a complexidade do comportamento humano, explicando o processo

mediante o qual os atores sociais constroem os significados atribuídos ao social e, a partir daí, elaboram conceitos heurísticos que possam traduzir essa realidade (Bogdan & Biklen 1994, cit por Silva, 2013, p.3). Como afirma Aires (2015),

“(...) a expansão da educação a nível mundial desencadeou, ainda, a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas.” (p. 6) .

Assim, assistiu-se ao crescimento do paradigma construtivista, assente no carácter descritivo, interpretativo e compreensivo com que analisa o social, privilegiando o significado da ação e o papel/intervenção do sujeito no processo de conhecimento do real (Silva, 2013, p.1). Na realidade, cada paradigma compreende exigências específicas, nomeadamente as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas. De acordo com Aires (2015) podemos identificar quatro paradigmas interpretativos: positivista/pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico e feminista pós- estrutural.

O paradigma construtivista-interpretativo parece ser o que mais se aproxima da investigação da problemática em questão, uma vez que “(...) tem como objectivo a compreensão do significado atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos “comportamentos” que manifestam, que são definidos em termos de “acções” (Lessard-Hébert, 1990, cit por Silva, 2013, p. 5). Este paradigma considera que:

- “a) a uniformidade do real é aparente e pertence apenas ao espírito que a constrói, ao interpretar esse real;
- b) os comportamentos são passíveis de interpretação, a qual confere significados, criados e modificáveis pelo espírito;
- c) a criação de significados, pelos actores sociais, remete para a consideração da relação entre as perspectivas destes e as condições ecológicas da acção em que estão implicados;
- d) os actores constituem a origem das concepções válidas sobre o social, considerando os significados que produzem em contextos sociais específicos;

e) o meio social, marcado por padrões culturais, é o local de produção de sentido e de valorização das “coisas” e de construção da “visão do mundo” (p. 6)”.

Em Ciências Sociais, este tipo de abordagem exige uma intervenção direta do investigador e o conhecimento do “quadro de símbolos culturais” da realidade em estudo, para que este consiga dar sentido à interação entre os atores e encontrar uma explicação para a ação desenvolvida (Silva, 2013). É deste modo que o investigador,

“(…) interessado em revelar as múltiplas e complexas facetas dos fenómenos que observa, considerando a sua irrepitibilidade e contextualidade, estará mais habilitado para desenvolver uma compreensão abrangente do real, de acordo com uma perspectiva mais holística, gerando teorias explicativas sobre o funcionamento dos processos sociais (idem, 2013, p.7).

## **2.2. A investigação em educação**

Para além das características da investigação qualitativa, importa analisar a especificidade da investigação qualitativa em educação, onde se insere a problemática desta investigação.

A investigação em educação é diferente da investigação em qualquer outra área das ciências sociais devido à especificidade do fenómeno educativo, que abrange uma diversidade de práticas educativas, percursos, contextos profissionais e áreas disciplinares de estudo, e origina uma multiplicidade de trajetos e interesses de pesquisa (Berger, 2009; Alves & Azevedo, 2010; Amado, 2014). Como refere Moreira (2020):

“A investigação em educação representa um campo de ação e de pensamento multireferenciado, considerando a diversidade de perspectivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que encerra, de múltiplas formas e, muitas vezes, imbuídas de tensões e ambiguidades” (p. 16).

Surge a necessidade de

“(…) incorporar uma nova teoria da mudança que permita enfrentar as múltiplas questões e problemas com que se confronta a prática educativa e a reflexão sobre educação, torna necessários novos paradigmas e novas formas de investigação (…)”, (Gonçalves, 2010, cit. por Alves & Azevedo, 2010, p.39).

Ao contrário do que acontece em outros campos das ciências sociais, a investigação em educação resulta

“(…) do trabalho científico de questionamento e pesquisa a partir do interior do sector educativo e, na maior parte dos casos, por parte de profissionais e outros protagonistas dos fenómenos em estudo (Alves & Azevedo, 2010, p. 11).

Neste sentido, e como referem vários autores, o objeto de estudo em educação é definido a partir do conjunto de práticas que dizem respeito ao ato educativo, sejam elas práticas familiares, práticas de ensino ou práticas institucionais (Berger, 2009; Moreira, 2020). É através da abordagem qualitativa que os investigadores conseguem elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações de fenómenos e tomar decisões informadas para a ação educativa (McMillan & Schumacher, 2005, cit por Amado, 2014). Como defende Berger (1992, cit. por Alves & Azevedo, 2010), a “investigação em educação” distingue-se da “investigação sobre educação”, uma vez que o objeto de estudo resulta do questionamento dos próprios profissionais do setor educativo.

A investigação qualitativa em educação recorre a diversas metodologias, de acordo com a problemática e os objetivos do estudo. No entanto, a investigação-ação afirma-se como “a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se envolve no mesmo dinamismo de acção e intervenção” (Coutinho et al, 2009, p.356).

### 2.3. Investigação-Ação

O termo “investigação-ação”, em inglês *action research*, gera alguma ambiguidade no seu sentido (Amado, 2014). Simões (1990 cit. por Amado & Cardoso 2014) enumera as principais interpretações:

- “-uma estratégia de investigação, no campo científico;
- uma estratégia de ação desencadeada, quer por instâncias do poder, quer por grupos dominados;
- uma estratégia de existência, uma conduta global expressiva;
- uma estratégia de análise social, com objetivos de elucidação”.

A partir dos anos 80 do século XX assistiu-se à emergência desta metodologia no plano da educação (Santos, s/d). Watts (1985, cit por Coutinho et al. 2009), define a investigação-ação em educação como “(...) um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de forma sistemática e aprofundada, utilizando técnicas de investigação” (p. 360).

Neste sentido, a opção pela metodologia da investigação-ação neste trabalho justifica-se pelo facto de ser aquela que mais se aproxima do meio educativo, valorizando a prática e tornando-a no seu elemento-chave (Coutinho & al., 2009). No âmbito da educação, a prática e a reflexão estão intimamente ligadas, e é nesta capacidade de refletir que surge o que conhecemos como prática reflexiva.

O recurso à investigação-ação justifica-se, essencialmente, pela necessidade de resolver problemas reais. Relativamente às principais características da investigação-ação, e resumindo os vários autores consultados (Zuber-Skerrit, 1992; Cortesão, 1998; Coutinho, 2005; Coutinho et al., 2009), destacam-se as seguintes:

- Participativa e colaborativa, pois todos os intervenientes são implicados no processo e contribuem para a concretização da pesquisa;
- Prática e interventiva, no sentido em que não se limita ao campo teórico, mas intervém ativamente nessa realidade;

- Cíclica, na medida em que o processo envolve uma espiral de ciclos, onde as descobertas iniciais podem gerar mudanças, implementadas e avaliadas como introdução ao ciclo seguinte;
- Crítica e autoavaliativa, pois a comunidade crítica (professores, investigadores) atuam como agentes de mudança, e as mudanças são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade, e de produção de novos conhecimentos.

Antonio Latorre,(2003 cit por Coutinho et al, 2009), considera que os principais benefícios da investigação-ação se prendem com o melhoramento da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática. Refere, ainda, que o propósito fundamental deste tipo de investigação “(...) não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los” (p.363).

A investigação-ação compreende um conjunto de fases ordenadas de carácter cíclico uma vez que, ao serem completadas, podem ser retomadas imediatamente (Fonseca, 2012; Coutinho et al, 2009). As fases representam quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão.



Figura 1- As quatro fases da investigação-ação

A fase da planificação pressupõe a definição do problema e do projeto de investigação selecionando os métodos, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados que mais se adequam ao objeto de estudo.

A segunda fase corresponde à ação, ou seja, à implementação das diferentes fases projeto.

A terceira fase diz respeito ao período de observação da ação usando, para tal, as diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação.

A quarta fase é a da reflexão. Esta compreende o período que o investigador tem para refletir sobre a situação estudada, avaliando se cumpriu os objetivos definidos e se existe a necessidade de implementar mudanças. Caso não haja mudanças a implementar, termina a investigação ação. No caso de existir a necessidade de redefinir estratégias, o ciclo reinicia-se.

#### **2.4. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados**

A seleção de técnicas e dos instrumentos de recolha de dados é fundamental no processo de pesquisa, uma vez que deles dependem a concretização dos objetivos inicialmente propostos. Na investigação-ação, pela especificidade do objeto em estudo, tende-se a “privilegiar as metodologias tradicionalmente chamadas de não experimentais ou qualitativas” (Guerra, 2002, cit por Fonseca, 2012, p.24).

As técnicas de recolha de dados podem resumir-se em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação: centradas no investigador, uma vez que é ele que observa em direto o fenómeno que está a estudar;
- Técnicas baseadas na conversação: centradas nos participantes, enquadrando-se em ambientes de diálogo e de interação;
- Análise documental: centrada também no investigador, pois implica uma leitura e análise de documentos relevantes para o estudo (Latorre, 2003).

De acordo com a problemática e os objetivos definidos, a investigação foi delineada em torno de três principais técnicas de recolha de dados: análise documental, observação

participante e a entrevista. Os instrumentos que permitiram a recolha da informação foram as notas de campo e os registos multimédia.

A análise documental dos documentos oficiais das instituições, nomeadamente o Projeto Educativo, Projeto de Sala, permitiu ter um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto institucional (missão, visão, objetivos da instituição, o planeamento e a avaliação das aprendizagens das crianças) que orientam a ação educativa das instituições educativas.

O recurso à observação direta participante é uma das técnicas mais frequentes na investigação-ação em educação, uma vez que permite observar a realidade à medida que os acontecimentos se desenrolam o que, em contexto de creche e jardim de infância, é ainda mais relevante. Tal como afirma Fonseca (2012), o investigador “(...) ao envolver-se com as pessoas e acontecimentos de uma forma mais direta [...] torna-se um conhecedor mais profundo da realidade que está a observar.” (p. 25). Neste sentido, a observação participante permitiu-me, na creche e jardim de infância (J.I.), observar o que me rodeava, intervir e interagir nas práticas envolvidas. Apesar de ter sido o método de observação a que mais recorri, em certos momentos optei pela observação não participante, por considerar que a minha participação pudesse influenciar o desenrolar dos acontecimentos.

As notas de campo foram fundamentais para recolher e sintetizar informação à medida que ia observando a realidade em estudo. Como refere Bogdan e Bicklen (1994, p. 150), as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Os mesmos autores referem, ainda, que as notas de campo são divididas em duas partes: descritiva e reflexiva. A descritiva, tal como o nome indica, pressupõe o registo preciso de todos os detalhes do que ocorreu durante a observação. Já as notas reflexivas são pequenas partes outorgantes do material descritivo, onde podem ser encontradas “*frases*” ou “*parágrafos*” de reflexão pessoal. (1994, pp. 163-165).

Neste sentido procurei incluir, nas notas de campo, registos detalhados, descritivos e focados no contexto, nas ações e interações, respeitando sempre os intervenientes. De

acordo com a situação, as notas de campo foram feitas no momento da observação ou no momento imediato após a ocorrência:

- Quando ocorrem determinadas situações, as anotações devem ser registadas no próprio momento e devem ser elaboradas “de forma escrita, através de anotações condensadas redigidas na aula, enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar (...) que serão expandidas e comentadas posteriormente” e de “forma audiovisual, quando se exige maior fidelidade no registo do que está a acontecer”;
- As anotações feitas após a ocorrência devem ser realizadas também em “forma de registo escrito”. Estas anotações deverão ser “anotações extensas, detalhadas e reflexivas (...)” (Máximo-Esteves L. , 2008, p. 88).

No âmbito da observação direta, o recurso a registos multimédia foi essencial para a análise dos momentos de exploração dos materiais não estruturados em contexto de creche e JI. O registo em vídeo e fotografia permitem uma análise mais aprofundada sobre a ação sendo que o investigador, ao obter um *feedback* visual e auditivo da realidade estudada, pode detetar factos relevantes que lhe tenham escapado na observação direta (Fonseca, 2012).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Os mesmos autores referem, ainda, que “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Numa primeira fase da investigação recorri às conversas informais, como complemento da observação direta. Falei com as crianças, em grupo ou individualmente, e conversei com as educadoras. Considerei necessário, numa segunda fase, proceder à realização de entrevistas semiestruturadas (ver apêndices I, II e III) às educadoras para obter informação que sustentasse os dados recolhidos através da observação. A entrevista semiestruturada é também uma das técnicas de recolha de informação mais usadas na investigação qualitativa

“(...) pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto «respeitando os quadros de referência», salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado & Ferreira, cit. por Amado, 2014, p. 209).

Durante os períodos de estágio também foram criadas algumas Notas de Campo como auxílio das reações ou conversas das crianças ou até mesmo de conversas informais com as docentes das distintas instituições. Para analisar a junção de informações retiradas ao longo deste período, elaborei um quadro dividido por temáticas e subdividido por entrevistas e notas de campo (Ver apêndice V).

## **2.5. Roteiro ético**

Ao longo da investigação em creche e JI a minha prática pautou-se pelo cumprimento dos princípios éticos presentes na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, redigida e apresentada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Foi respeitado o direito pela privacidade e confidencialidade das crianças e famílias - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011), através da ocultação dos seus nomes e da sua identidade. Os interesses das crianças estiveram sempre em primeiro lugar, e as suas vontades foram respeitadas e tidas em conta durante toda a investigação. Neste sentido, garantiu-se o cumprimento de dois princípios (APEI, 2011), a saber:

- “garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais”;
- “cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.2).

Por fim, importa igualmente referir a preocupação com o princípio do consentimento informado (Tomás, 2011). Para tal, foi comunicado a todos os encarregados de educação,

de forma individual, o motivo da minha presença nas instituições, dando-lhes a conhecer qual o tema do meu projeto de investigação e de que formas iria intervir com cada grupo.

## **2.6. Análise e tratamento da informação**

O processo de análise e tratamento da informação compreendeu várias fases, dado que a informação foi recolhida em contextos e períodos distintos (creche e jardim de infância). Privilegiou-se a análise de conteúdo por ser uma técnica flexível e adaptável às diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados (Amado, 2014). A análise de conteúdo, de acordo com Campenhoudt, Quivy e Marquet (1998), requer “a aplicação de processos técnicos relativamente precisos” e “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos” (p.226). É através da análise de conteúdo que o investigador consegue sintetizar a informação recolhida, para conseguir chegar a uma interpretação das principais tendências e padrões dos seus dados (Lima, 2013). Importa referir que, segundo Silva & Fossá (2013), a análise de conteúdo respeita três fases:

- 1) A pré-análise – consiste numa leitura do material recolhido e uma organização e sistematização do mesmo para que se “possa conduzir as operações sucessivas de análise”.
- 2) A exploração do material – “consiste na construção das operações de codificação”.
- 3) O tratamento dos resultados, inferência e interpretação – “consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes em todo o material coletado” (p. 3-4).

Neste sentido, numa primeira fase, as notas de campo referentes à observação direta foram lidas e transcritas, e analisadas as respostas das entrevistas às educadoras.

Na segunda fase da análise de conteúdo foram elaboradas as tabelas de análise (apêndice V), através da categorização dos dados. A categorização corresponde ao “(...) processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969, cit por Amado, Costa & Crusoé, 2014, p.312). Neste sentido, é necessário categorizar os dados,

identificando e separando o texto em unidades de registo, para depois as agrupar em categorias (Madureira, 2012).

Para a terceira e última fase, foi feita a triangulação dos dados, técnica necessária pela diversidade de fontes de informação. Tal como refere Amado e Freire (2014),

“para além das garantias de credibilidade dadas pela observação prolongada ou pela riqueza de dados recolhidos (...) é possível (e desejável, dada a complexidade dos objetos sob pesquisa), a triangulação de resultados já obtidos através de análises quer quantitativas quer qualitativas” (p.136).

Dado que, na investigação qualitativa, se mobilizam diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, a triangulação de toda a informação recolhida concede validade científica aos resultados (Bartlett et al., 2001 cit. por Amado, 2014, p.136).

Desta forma, poderemos constatar que, numa fase inicial, comecei por seleccionar a informação que recolhi utilizando as técnicas de recolha de dados mencionadas anteriormente, realizando a respetiva análise e a sua organização. Para analisar a informação, elaborei um quadro de análise de conteúdo (Ver apêndice V) que cruza toda a informação recolhida e abordada pelas educadoras ao longo das entrevistas, das reflexões cooperadas e também algumas notas de campo dialogadas com ambas as educadoras, de forma formal ou informal. A informação recolhida foi analisada e interpretada de forma reflexiva para compreender o estudo em causa.

### **Capítulo III – Caracterização dos Contextos Educativos**

#### **3.1. Contexto de Creche**

A Instituição A é uma Cooperativa de Solidariedade Social fundada no ano de 2005 sendo que em 2008 foi equiparada a uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Esta instituição é composta por três valências – Creche, Jardim de infância e Primeiro Ciclo do Ensino Básico. O estabelecimento educativo está dividido em dois edifícios, um

deles é para a Creche e para o Jardim de Infância (que se encontram no 1º piso e no rés do chão respetivamente) e o outro edifício é para o 1º CEB.

O piso onde se encontra a Creche é constituído por oito salas - duas salas de berçário, duas salas de aquisição da marcha para a faixa etária de 1/2 anos, duas salas de transição com as faixas etárias 2/3 anos e por último duas salas com grupo heterogéneo 1/3 anos, sendo esta última uma sala gémea. Existe, também, um refeitório com copa, uma casa de banho para as crianças no exterior das salas, mais duas casas de banho no interior das salas e, por último, a secretaria.

O exterior apresenta uma zona composta por baloiços, escorregas, cavalinhos, uma caixa de areia, e também uma cozinha de areia. Dentro do campus existe a “Quinta do Castanheiro”, com diversos animais como vacas, ovelhas, porcos, coelhos e galinhas.

### **3.1.1 Caracterização do grupo**

O grupo da Sala Poupa (sala de aquisição da marcha) é composto por catorze crianças, sendo oito do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. Porém, existia uma grande discrepância nos períodos de aniversário visto que a criança mais velha naquele período inicial de estágio já tinha vinte e dois meses e a mais nova tinha apenas dez, o que fez com que existissem grandes diferenças no desenvolvimento geral do grupo.

Numa fase inicial, a maioria do grupo tinha brincadeiras mais aleatórias e, a partir de um determinado período começaram a dar mais sentido à sua brincadeira/exploração quer na área do faz-de-conta quer na área das histórias – sendo estas as principais áreas de interesse do grupo. Nos momentos de brincadeira são privilegiadas as brincadeiras individuais, mesmo estando na mesma área com interação criança-adulto, apesar de ser evidente o conflito com a partilha de brinquedos. De uma forma geral, este é um grupo que se interessa muito por materiais não estruturados – caixas de ovos, embalagens de champô, latas com tampas no seu interior, garrafas de plástico, molas, entre muitos outros - sobretudo por serem objetos reais do quotidiano, e também pela área das histórias e do faz-de-conta, tal como foi referido anteriormente. Relativamente aos materiais não-estruturados, o grupo procurava-os constantemente em sala e sentiam-se desafiados

aquando a existência dos mesmos no espaço, o que poderia ser observado diariamente. De seguida poderá ser analisado um dos exemplos observados no início do período de estágio em que o grupo se deparou com um material ainda não observado e explorado em sala.

### Nota de Campo

**Interveniente:** MB. (18 meses)

**Local:** Sala

**Data:** 28 de outubro de 2019

**Hora:** Período da manhã

A Educadora sentou-se, juntamente comigo no chão, e deixou espalhado um pack de molas de madeira. Enquanto conversávamos, a MB. aproximou-se e observou-o, agarrou-o e começou a puxar mola a mola. Olhei para ela, e agarrei numa mola, lentamente, fazendo força na sua parte superior para que se abrisse e saísse de forma mais fácil. A MB observou o meu gesto e tentou imitar-me. Após tanta persistência, conseguiu! Começou a retirar as molas sozinha, sem puxar.



Figura 2- MB a explorar as molas

### Nota de Campo

**Interveniente:** D. (15 meses) e J. (17 meses)

**Local:** Sala

**Data:** 3 de novembro de 2019

**Hora:** Período da manhã

O D. (15 meses) e o J. (17 meses), sentados no tapete, ambos com caixas de metal diferentes. Cada um com a sua.

O J. tentava abrir o balde. Rodou-o vezes sem conta para tentar tirar a tampa.

O D. abriu o balde, e colocava as molas no seu interior. Por cada mola que colocava, fechava a tampa da caixa e agitava-o.

Brendler (2016) afirma, “É também o período em que observa o modo com que os objetos são manipulados pelos adultos, o que causa na criança uma conscientização para estas ações.” (p. 20). E, podemos constatar que, com estas interações apresentadas nas Notas de Campo, a MB, o D. e o J., através da observação da criança perante o adulto ou outra criança que compreenderam como se realizava a manipulação do objeto que tinham nas mãos. Ao explorarem estes materiais não-estruturados trabalharam a motricidade fina e a coordenação óculo manual, tiveram interações entre pares adulto-criança e criança-criança, adquiriram a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, exploraram objetos: observaram, abanaram e manipularam. “A infância é uma fase permeada pela sede de novos aprendizados e, neste contexto, deve-se possibilitar à criança que perceba o mundo e crie sua própria história de vida a partir das oportunidades que lhe são dadas.” (Przylinski, 2017, p. 335). E, segundo Hohmann e Weikart (2003), a criança aprende a fazer. Quando a criança é autónoma na sua exploração e, conseqüentemente, na procura de conhecimentos, ela torna-se independente, desenvolvendo-se cognitivamente. Cole e Cole (2004) ainda acrescentam que a autonomia é fundamental para um desenvolvimento saudável. Concluimos então que ao proporcionarmos materiais não-estruturados, para além de transmitirmos aprendizagens às crianças, estes também são vantajosos e benéficos para o desenvolvimento das mesmas.

### **3.1.2 Caracterização dos espaços e dos materiais**

Estando a criança em constante exploração, neste contexto educativo, o modelo pedagógico utilizado pela educadora é o HighScope. Este modelo baseia-se no desenvolvimento natural da criança que integra as perspetivas intelectuais, emocionais e sociais. De acordo com o Projeto Pedagógico da instituição, a mesma rege-se por diversos princípios pedagógicos, sendo que todos se regem em redor da criança, o primeiro é: “A organização de todo o trabalho do Colégio gravita em torno da criança, de forma a ajudá-la a construir o seu próprio conhecimento e a alicerçar o seu próprio projeto de vida.” (Instituição A., 2015). Este é o princípio pedagógico mais relevante, pois a educadora da sala implementava-o sempre na sua prática e, considero que seja o mais importante, basearmo-nos sempre na criança. Tavares (2000, p. 33) afirma que é relevante refletir

acerca da organização do espaço na sala, pois este ato facilita a interação da criança e do grupo. Todavia, o espaço educativo encontra-se organizado de acordo com as necessidades do grupo e de forma a ser possível integrar diversas áreas podendo, deste modo, disponibilizar vários materiais. A divisão do espaço em áreas tenciona proporcionar inúmeras atividades ao grupo, assim como promover as interações sociais entre os pares e entre os adultos e, por último, iniciar a promoção de autonomia e iniciativa nas crianças,

“(…) A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo. A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A Sala Poupa dispõe de áreas distintas, tais como a Área do Faz-De-Conta, a Área das Partilhas, a Área das Histórias, a Área dos Jogos e Construções e a Área das Expressões Plásticas. As localizações das áreas foram pensadas pela Educadora e por mim, uma vez que estas só foram criadas após a minha chegada à sala. Para definir as áreas foi necessário ponderar as vantagens e desvantagens da respetiva localização uma vez que prevalecia a intenção de proporcionar às crianças ambientes calmos (como na Área das Histórias) e também ambientes nos quais se pudessem expandir (como por exemplo, na Área do Faz-de-Conta, que se encontra em frente à Área das Partilhas). Assim, foi dada a possibilidade da existência de um espaço mais alargado, visto que estas áreas nunca serão utilizadas em simultâneo.

Quanto ao material presente em sala e à sua disposição, temos catorze catres e, na perpendicular, temos dois móveis com prateleiras para arrumar materiais da educadora da Área das Expressões Plásticas, e respetiva mesa. Na Área dos Jogos e Construções existe um armário com quatro cubos e serve para guardar os diversos brinquedos da mesma área (que serve também para separar duas áreas). Na mesma direção encontramos a Área das Partilhas que é somente composta por um tapete e almofadas (cada criança tem a sua). Em frente, temos também a Área do Faz-de-Conta, que é composta por diversos brinquedos como uma cozinha, uma mesa e cadeiras, “bebés”, uma caixa com

diversos brinquedos de alimentação (pratos, copos, talheres, alimentos, caixas...) e outra caixa com acessórios reais do cotidiano (cachecóis, óculos de sol, malas ...) possuímos também diversos materiais de exploração como garrações, frascos de amaciador, caixas de ovos, tupperwares – com a intencionalidade de uma exploração livre, por parte das crianças, através de materiais reais inseridos no seu cotidiano, por vezes eram alteradas através de inserção de tampas ou molas para despertar uma nova curiosidade. Nesse mesmo segmento encontramos um pilar que serve de divisão de áreas e temos, após o mesmo, a Área das Histórias, que tem somente um tapete, algumas almofadas e uma caixa com livros de imagens reais. Nessa mesma área está um placard com imagens reais de animais e de alimentos que permite também à criança treinar a sua comunicação oral.

Podem colocar-se alguns móveis de arrumação baixos em espinhado para separar várias zonas da divisão: o canto da boneca e de “jantarinhos”, o canto da garagem, o canto de gravuras e leitura. Algumas disposições da organização dos espaços educativos podem facilitar esta separação do grupo de crianças em vários centros de atividade, quer individual, quer em pequenos subgrupos. É preciso saber organizá-las e explorá-las e a participação da educadora e de funcionários da creche é primordial na disposição geral das duas divisões (Maguin, 1983).

De um modo geral, estas áreas tinham como principal intencionalidade a exploração dos materiais do cotidiano, ajudando a criança a desenvolver as suas competências – motricidade fina, comunicação oral, concentração, interação entre pares e coordenação óculo manual. Assim sendo, ao ser-lhes proporcionada uma livre exploração de materiais, as crianças mostram-se seguras – “A fim de promoverem uma aprendizagem ativa, os educadores procuram combinar o requisito de conforto e de segurança físico e psicológico para as crianças com sentido prático e a conveniência dos educadores.”. (Post, Hohmann, 2011, p. 106).

## **3.2 Contexto de Jardim de Infância**

A Instituição B é um Jardim de Infância do ensino público, integrada nas escolas do agrupamento do Barreiro – pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário. Esta instituição é composta somente pela valência de Jardim de infância e é composto por três salas com idades heterogéneas (3-6 anos).

O edifício do JI é constituído por três salas com crianças de idades heterogéneas, duas casas de banho para as crianças, uma biblioteca, um refeitório e respetiva cozinha, um wc de adultos, uma sala de docentes, e a sala de reunião de pais.

Encontramos no espaço exterior uma ampla zona com uma casinha de jardim e uma lagarta. Do outro lado do edifício há um pequeno parque composto por um escorrega e dois baloiços, assim como o jogo da macaca desenhado no chão, possibilitando também bastante espaço para as brincadeiras livres.

### **3.2.1 Caracterização do grupo**

O grupo da Sala Amarela é constituído por dezanove crianças sendo somente cinco do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Contudo, este grupo é muito reduzido devido ao facto de estarem integradas duas crianças com necessidades educativas específicas (NEE), uma com multideficiência e outra com hidrocefalia.

No início do ano letivo, e devido ao facto de muitas crianças terem estado durante muitos meses sem conviver com outras crianças por causa da pandemia, o grupo andava mais à vontade pelas diferentes áreas da sala, com o intuito de existir também uma maior interação criança-criança. Umas semanas mais tarde os grupos, em conjunto com a educadora, viram que tantas pessoas na mesma área da sala não resultava, pelo que tiveram de ser estipulados números de forma a estarem todos mais organizados. De uma forma geral, este é um grupo que se interessa muito por materiais de exploração para a realização de projetos ou de algumas brincadeiras que precisem de construções, e também pela área das construções – jogos de encaixe com legos grandes e/ou pequenos. Relativamente ao interesse que as crianças demonstravam pelos materiais não-estruturados, de acordo com a Educadora B e, de acordo com a construção de projetos

com estes materiais “(...) tudo isto é um processo que implica que a criança faça um raciocínio, faça uma linha de pensamento até conseguir chegar ao processo, até conseguir chegar ao produto.”, (Entrevista, Educadora B). Assim sendo, tudo deverá ser bem pensado, projetado numa folha e só depois é que poderá ser criado. O grupo tem como áreas principais de interesse a área dos jogos de chão e a área de expressões plásticas. Na expressão plástica, as crianças podem utilizar diferentes materiais como tintas, materiais riscadores e materiais não-estruturados, maioritariamente materiais de desperdício, que, normalmente são colocados no lixo sem qualquer utilidade, não dando conta das potencialidades que cada material tem. As atividades do jardim de infância têm um significado funcional ao constituírem-se como algo que interessa e é útil para o grupo no seu contexto sociocultural. Numa forte ligação com a comunidade, as crianças multiplicam as suas fontes de informação, e têm oportunidades de nela intervir, na procura e resolução de problemas. Estes tipos de materiais permitem às crianças dar asas à imaginação, explorarem e criarem novos objetos, a partir de simples materiais presentes no seu quotidiano.

## Nota de Campo

**Interveniente:** A., L., R. (5 anos)

**Local:** Sala

**Data:** 4 de outubro de 2020

**Hora:** Período da manhã

O A., na reunião da manhã, perguntou se poderia construir uns binóculos para conseguir ver melhor ao longe, pois seria esse o seu superpoder (nas brincadeiras de exterior com os seus amigos). A Educadora concordou de imediato e perguntou ao grupo se mais alguém estaria interessado em fazer o mesmo e o L. e o R. concordaram de imediato.

Juntamo-nos numa mesa e de imediato o A. disse que sabia como ia fazer os binóculos com os amigos. Reunimos todo o material necessário e, de forma autónoma, todos construíram os seus.



*Figura 3 - Construção de binóculos*

O A., o L. e o R. resolveram criar os seus binóculos tendo como base uma brincadeira do exterior. Esta atividade foi realizada de forma autónoma, tendo somente um pequeno auxílio por parte do adulto. Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) consideram que, “(...) as aprendizagens que as crianças desenvolvem em contextos lúdicos informais são, porventura, tão velhas quanto o é a sua existência (...)” (p. 37). Ou seja, esta atividade, para além de proporcionar diversas aprendizagens como: explorarem materiais não-estruturados, trabalharam a identificação espacial, a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, aprimoraram a pintura e trabalharam a imaginação para a criação dos binóculos, também proporcionou momentos de partilha e interajuda com os restantes colegas. – “O uso de brinquedos não estruturados promove a resolução criativa de problemas e a capacidade de expansão do pensamento para muito além daquilo que é fornecido de maneira-padrão.” (Przylinski, 2017, p. 336)

### **3.2.2 Caracterização dos espaços e dos materiais**

De acordo com as OCEPE (2016) podem existir diversas áreas na sala, mas o tipo de equipamento, os materiais e a organização dos mesmos condicionam a forma como o grupo utiliza estes mesmos recursos, favorecendo ou não, para a criança, o desenvolvimento das suas aprendizagens (Silva, Marques, Mata, & Rosa, p. 26).

A educadora pensou e organizou a sala de maneira que as crianças pudessem explorar todos os materiais presentes em cada área e adquirissem diversas competências, não só a nível de conhecimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social - autonomia, criatividade, espírito de partilha, cooperação e entajuda. Segundo Luçart (1999), “No Jardim-de-Infância, as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades.” (p. 137). Deste modo, considero importante que existam áreas definidas para que os objetivos acima mencionados possam ser cumpridos. Estas áreas têm também o objetivo de estimular o jogo simbólico. São, assim, diversas atividades que podem ser feitas através do brincar e, a brincar, para além da criança se divertir, também adquire diversas competências.

Tal como é preconizado no Modelo de Escola Moderna (MEM), o ambiente educativo é desenvolvido através de seis áreas de atividades. Assim sendo, a sala é composta pela área do faz-de-conta, a área da plástica e da pintura, área da ciência, área das construções, área da biblioteca, área da escrita; para uma melhor gestão do grupo, a educadora acrescentou também a área da matemática e jogos de mesa.

“A organização e gestão cooperada da sala de aula é promotora do crescimento emocional das crianças. Aos poucos vão-se sentindo proprietários daquele espaço, estando ali como em sua própria casa, num ambiente onde se sentem enraizadas, o que lhe permite viver com interesse e prazer o seu processo de aprendizagem.” (Serralha, 1999, p. 50).

Relativamente às diferentes áreas, estas encontram-se devidamente identificadas com o respetivo nome, desenhos realizados pelas crianças e também com o número estipulado para cada área. As áreas têm limites diferentes de crianças que variam entre os 3 e os 4 elementos. Esta variação deve-se ao facto de as áreas serem mais pequenas, daí a necessidade de diminuir o número de crianças, também para evitar conflitos.

Quanto ao material presente em sala, todas as áreas têm móveis e/ou caixas para a divisão dos respetivos brinquedos, de forma a estarem organizados e com uma maior facilidade de acesso para as crianças. A sala também é composta por dois grandes armários que guardam inúmeros materiais passíveis de exploração por parte das crianças. Relativamente a esses materiais, estes são maioritariamente utilizados aquando da construção de projetos e podem encontrar caixas de cartão, jornais e revistas, garrafas vazias, novelos de lã, rafia, ramos de árvores, pequenas pedras, cartolinas de diversas cores, tintas, aparas de lápis e muitos outros materiais “(...) reciclar está ligado à sustentabilidade e, por isso, temos de pensar, cada vez mais, numa forma de consumir menos e utilizar menos os nossos recursos (...)” (Entrevista, Educadora B), que permitem um maior leque de explorações por parte do grupo, tudo o que a imaginação de cada um permitir.

A intencionalidade principal de todas as áreas da sala é a exploração por parte das crianças para um maior desenvolvimento de competências, quer na motricidade fina, na comunicação oral, na concentração, na interação entre os pares e na coordenação óculo manual, dando-lhes a oportunidade de trabalharem diversas competências enquanto exploram materiais diversificados.

“(...) esta possibilidade que os meninos têm de criar, através de algo que não é visível, não é palpável porque é um material do senso comum, que se utiliza no dia-a-dia, as caixas de cartão, plástico, rolas... a possibilidade que as crianças têm de criar com esses materiais algo que eles imaginam é de uma grandeza em termos de desenvolvimento e de aprendizagem.” (Entrevista, Educadora B).

#### **Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Intervenções**

Ao longo dos distintos períodos de estágio e nas diferentes valências, adaptei o meu tema ao grupo e às atividades de interesse que os mesmos demonstravam. Realizei várias

dinâmicas em sala, umas em pequenos grupos e outras de forma individual, para que conseguisse ter noção das aprendizagens feitas e as dificuldades demonstradas por cada um, na respectiva atividade. As atividades de contexto de Creche e de Jardim de Infância, tinham diversos objetivos, contudo, o principal foi o de poder observar como é que os materiais não-estruturados eram explorados nas diferentes valências. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a ambas as educadoras e, analisando tudo o que foi dito, considero importante referir vários pontos considerados importantes. Relativamente à importância da organização do espaço e dos materiais utilizados, ambas as educadoras frisaram a elevada importância de pensar o espaço e os materiais pedagógicos em função do seu grupo de crianças, pois estas possuem necessidades de movimento e de exploração sensorial próprias. Quanto à seleção do tipo de materiais, evidenciam preferência pelos materiais não estruturados, pois estimulam o desenvolvimento, aumentam a capacidade de aprendizagem, a criatividade e a imaginação, uma vez que as crianças são incentivadas a planear, a criar e a desenvolver.

Relativamente à organização do espaço, a educadora A refere que a existência de espaço livre em contexto de creche é essencial para estimular o movimento e o treino motor, devendo existir apenas o mobiliário indispensável. Deve ser calmo e confortável para garantir o bem-estar e segurança das crianças. A educadora B acrescenta que um espaço livre e flexível facilita as oportunidades de organização, nomeadamente para as diferentes áreas de atividade. No jardim de infância, as crianças já devem poder dar opinião sobre as áreas e as atividades que preferem executar. Quanto aos materiais, a educadora A refere que devem ser estimulantes e pouco ou nada estruturados para maior manipulação e exploração. No entanto, devem disponibilizar jogos simples de associação. Para a idade dos 2 a 3 anos já pode haver mais materiais e mais mobiliário, uma vez que estas crianças já se organizam melhor e aprendem a participar na arrumação da sala.

Quanto aos benefícios dos materiais não-estruturados, valorizam a imensidade de explorações dos mesmos, sem limites à imaginação. Isto é bastante benéfico para a criança uma vez que, para criar algo, ela tem de pensar e imaginar, de projetar e de executar até chegar ao que inicialmente idealizou. É pegar no invisível, na ideia imaterial, e pensar nela, planear e projetar adaptando, para isso, um material de uso quotidiano ou

considerado refugio. Enquanto isso, a criança adquire autonomia, responsabilidade, interesse e motivação. O educador deve ser um mediador desse processo criativo.

A implementação em sala de materiais não estruturados de fim aberto é bastante valorizada pelas educadoras, nomeadamente no que se refere a materiais recicláveis e do quotidiano, reconhecendo o elevado valor no desenvolvimento de competências ao nível da criatividade e autonomia pois, diariamente, as crianças querem pôr novas ideias em prática. Estes materiais permitem-lhes desenvolver, não só a criatividade e a imaginação, mas também o raciocínio, a inteligência emocional e social, o trabalho em equipa, o que é fundamental para valorizar o respeito pela opinião do outro. E esta aprendizagem experiencial é essencial para o processo de desenvolvimento.

Daí concordarem que a utilização de materiais não estruturados tem uma influência positiva na aprendizagem das crianças porque estimula o processo do pensamento, a criação, a ação e o relacionamento com os pares, fatores essenciais para o sucesso educativo. Ao explorar e manipular determinado objeto, vai aprender com todos os sentidos, vai agir sobre o mesmo com todos os sentidos, vai descobrir e compreender o que está a manipular.

A reciclagem dos materiais, apesar de ser uma ideia subjacente à atividade, é um aspeto importante, não só para o ambiente, mas para a formação da criança que, desde cedo, deve ser consciencializada dessa problemática. A criança deve, não apenas aprender a reciclar, mas também a evitar o consumismo, e o jardim de infância é o lugar ideal para aprender estes conceitos.

Por fim, as educadoras assumem que a utilização de materiais não estruturados em contexto de creche e jardim de infância tem contribuído para o desenvolvimento da criatividade e curiosidade das crianças. É importante para a autoestima saberem que conseguem fazer o que imaginam. Através destas atividades lúdico-educativas, vão “conseguir ver utilidade em muitas das coisas que vão encontrar pela vida fora, ao longo do seu crescimento e aprendizagem”, acrescenta a educadora A.

Após esta análise sobre o que foi dito por ambas, de seguida irão ser apresentadas três das intervenções realizadas em ambos os contextos de estágio.

## **4.1 Intervenções em Contexto de Creche**

Após ter definido o meu tema para o projeto, fiquei renitente sobre se o mesmo seria adaptável para todos os grupos. No entanto, poucas horas depois de ter entrado na sala e de começar a interagir com o grupo e com a educadora, percebi que não poderia estar mais bem enquadrado. Observei, logo no primeiro instante, que o grupo explorava muito os materiais não estruturados. Aliás, numa primeira fase, pouco mais havia para além do que aqueles brinquedos. Foi aí que tive a certeza de que poderia desenvolver de forma contextualizada o meu tema, pois não iria fugir muito da prática da educadora e do que era habitual para aquele grupo de crianças. Porém, mesmo que o meu tema não se enquadrasse na prática da educadora, este poderia ser considerado como um maior desafio para mim – como poderia introduzir esta exploração no grupo? - Com estas atividades tive como objetivo potencializar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada um, quer a nível motor, quer ao nível do desenvolvimento da linguagem, respeitando sempre a sua evolução pessoal.

### **4.1.1 Garrafas sensoriais - observar, manipular, abanar, pontapear, explorar...**

Iniciamos a semana a explorar novos instrumentos. Através de atividades realizadas anteriormente que envolveram cor, resolvi em conjunto com a educadora, levar para a sala algumas garrafas para construirmos, em conjunto, garrafas sensoriais para explorarem das mais ínfimas formas.

### Nota de Campo

**Interveniente:** L. (18 meses)

**Local:** Sala

**Data:** 11 de dezembro de 2019

**Hora:** Período da manhã

Durante a realização das garrafas sensoriais, tive a maioria do grupo ao meu redor. Todas elas demonstravam vontade em tentar chegar aos materiais para os explorar.

A L. (18 meses), esteve comigo a construir uma das garrafas e perguntei-lhe o que é que queria que eu colocasse ali dentro.

Joana: “L., o que queres colocar na garrafa? Purpurinas, brilhantes em forma de estrelas, esferovite colorida, arroz colorido ou bolas de veludo?”.

(A L., toda entusiasmada, aponta para o frasco que continha as estrelas)

L.: “É uma “estela” (estrela) Nana !”.

Joana: “Sim L., é uma estrela.”



Figura 4- Construção das garrafas sensoriais

### Nota de Campo

**Interveniente:** L. (18 meses)

**Local:** Casa de banho

**Data:** 11 de dezembro de 2019

**Hora:** Período da tarde

No mesmo dia e após a realização e alguma exploração das garrafas sensoriais, ao mudar a fralda à L. a mesma repara num mobile que se encontrava pendurado na parede. Apontou e disse:

L.: “Estela” (estrela).

Joana: “Sim, é uma estrela. Uma estrela-do-mar.”

(Após a minha frase, a L. começou a cantar a música do brilha, brilha lá no céu.)

A primeira nota de campo, acima apresentada, é um relato de uma das atividades feitas com o grupo e que potencia várias aprendizagens sejam em grupo ou de forma individual. Levei para a sala várias garrafas de água de formatos e tamanhos diversos. Estas atividades foram construídas com o auxílio das crianças. As garrafas continham purpurinas, brilhantes em forma de estrelas, esferovite colorida, arroz colorido e bolas de veludo.

Antes de colocar qualquer material dentro da garrafa, questionava as crianças sobre o que queriam que aquela garrafa tivesse, dando-lhes sempre as diferentes opções em todas as vezes que a questão surgia. Elas apontavam e tentavam sempre expressar-se verbalmente. A L. acabou por expressar a palavra “estrela” (2ª Nota de Campo). A associação feita por uma criança entre um objeto (neste caso, uma estrela) e a canção por todos conhecida “Brilha, brilha lá no céu”, indica o raciocínio efetuado nesta atividade. Após a construção de todas as garrafas, as crianças observaram, manipularam, abanaram, pontapearam, explorando “(...) a escolha de materiais e o proporcionar de experiências que apelem aos sentidos das crianças” (Goldschmied, 2006, p. 38).

É importante salientar que as atividades não têm só uma única intencionalidade e, com esta, tive como objetivo promover a exploração dos materiais através da manipulação dos mesmos (as crianças observaram, manipularam, abanaram e pontapearam). Trabalhámos a aquisição e desenvolvimento da linguagem, o reconhecimento de formas, a identificação das cores, a identificação espacial (em cima, em baixo, de lado), a coordenação óculo-manual e a interação entre pares e adulto-criança.

Após esta manhã, refleti juntamente com a educadora relativamente à atividade e, para além de termos observado o interesse demonstrado pelo grupo, - Silva e Sarmiento (2017 cit. por Lopes 2021) defendem que “(...) para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança, o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo.” (p. 24). - também compreendemos que, o melhor seria fazer mais algumas garrafas, mesmo que fossem repetidas, pois o grupo estava bastante interessado nas mesmas e existiu algum despique para terem as terem.

Sendo crianças tão pequenas, nem sempre é fácil gerir a partilha numa fase inicial (Notas de campo, 11 de dezembro de 2021). Desta forma, “(...) concluimos que além de estimular, (...) a sua criatividade, autonomia e até, as suas competências ao nível da socialização com os pares, pois muitas vezes a exploração livre serve de mote a brincadeiras que vão surgindo com os amigos.”

Fochi (2015, cit. por Schulz e Trasel 2017) evidenciam que “acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes”. Os mesmos autores acrescentam que, “ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante” (p.3). As crianças têm uma incrível capacidade de aprender com o meio, e fazem-no agindo sobre ele e construindo experiências significativas que contribuem para a formação da sua personalidade e aprendizagem, por isso, os materiais não estruturados contribuem sim, e muito, para a aprendizagem das crianças.

#### **4.1.2 Exploração de materiais do quotidiano - Frascos e Caixas**

A atividade “Frascos e Caixas” surgiu pelo interesse demonstrado pelo grupo. Habitualmente, em sala, as crianças brincavam mais com este tipo de materiais não-estruturados do que com brinquedos tradicionais de plástico. E, Spodek e Saracho (1998) afirmam que os materiais pedagógicos não têm de ser sempre comprados para serem úteis.

Num dos dias de estágio, na parte da tarde, foi proporcionado às crianças a exploração de diversos materiais do quotidiano - garrações, caixas de ovos, frascos de champô, embalagem de máscara, frasco de amaciador de roupa, entre muitos outros objetos. No período do lanche, enquanto o grupo se deslocava até ao refeitório, eu fiquei a colocar todos estes objetos espalhados pela sala.

### Nota de Campo

**Interveniente:** S. (12 meses), L. (18 meses) e A. (22 meses)

**Local:** Sala

**Data:** 3 de dezembro de 2019

**Hora:** Período da tarde

Quando o grupo regressou do lanche, ao entrar na sala deparou-se com alguns objetos no chão, espalhados pela sala.

A L. parou e num grito de felicidade correu até à garrafa. Agarrou-a e começou a bater com a mesma na mesa, olhando para mim, para me mostrar que fazia barulho. Começou a agarrar em todos os objetos e atirá-los para o chão.

O A., que foi o segundo a chegar, agarrou-se a uma das caixas que continha tampas no seu interior e agitou-a com força várias vezes.

O S., como ainda não sabia andar, deitou-se agarrado a uma garrafa e manuseou-a em seu redor, colocando-a no fim, na boca.



*Figura 5- Atividade "Fracos e Caixas"*

Após o lanche, ao chegarem à sala, as crianças depararam-se com todos os objetos expostos no chão. E, as crianças “(...) tem uma intensa sede de experiência sensorial (...) exploraram objectos para descobrir o que são e o que fazem. Começando por dar pontapés a coisa por acaso (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). E, nesta atividade, as crianças foram agarrando nos frascos para bater com eles no chão, outras colocaram-nos na boca e outras pontapearam-nos. Alguns destes recipientes continham tampas, outros molas no interior, o que acabou por suscitar um maior interesse nas crianças pela diferenciação de sons. Goldschmied (2006) defende que o jogo heurístico é a apresentação de objetos do quotidiano de diferentes formas e com diferentes funções, tendo como objetivo a exploração sensorial dos cinco sentidos (audição, olfato, paladar, tato e visão). E, assim sendo, esta atividade deteve a intenção de permitir que as crianças explorassem materiais do quotidiano, trabalhassem a motricidade fina (abrir as caixas, retirar as molas),

identificassem diferentes texturas e tamanhos, desenvolvessem as noções espaciais (fora, dentro, ao lado,...), interagissem entre pares e adulto-criança, desenvolvessem a coordenação óculo manual e também a capacidade de comunicação. E, tal como Przylinski (2017) afirma que “O uso de brinquedos não estruturados é multidisciplinar, pois permite que as mais diversas técnicas pedagógicas sejam aplicadas, concebendo conhecimentos (...).” (p. 336).

Após dialogar com a educadora A, chegámos à conclusão de que, “Todos os objetos são vantajosos para o estímulo da criança.” (Nota de campo, 11 de dezembro de 2019), pois é através do ambiente que lhes é proporcionado que as mesmas podem retirar partido das suas aprendizagens – “As crianças têm uma incrível capacidade de aprender com o meio, e fazem-no agindo sobre ele e construindo experiências significativas que contribuem para a formação da sua personalidade e aprendizagem, por isso, os materiais não estruturados contribuem sim, e muito, para a aprendizagem das crianças.” (Entrevista, Educadora A).

#### **4.1.3 Sacos reciclados sensoriais - Mistura de cores**

A atividade “Sacos reciclados sensoriais - Mistura de cores” surgiu devido a uma pintura realizada em grande grupo aquando a exploração dos pincéis. Durante a pintura, foi notório que o grupo esteve bastante satisfeito por realizar essa exploração e por misturarem, ainda que acidentalmente, algumas cores, tendo reações surpreendentes como “uau”, pararem a olhar para o que tinha acontecido ou até mesmo continuarem a esfregar o pincel em cima da folha.

Na semana seguinte, levei para a sala alguns sacos zip, purpurinas e tintas com as cores primárias. Colocava um pouco de cada uma das tintas no saco, juntamente com purpurinas para dar algum brilho, acrescentando também um pouquinho de água, e dava o saco à respetiva criança para que a mesma o explorasse e percebesse que ao mexer, as cores se iam misturando, criando novas cores.

### Nota de Campo

**Interveniente:** Li. (17 meses) e S. (11 meses)

**Local:** Sala

**Data:** 2 de dezembro de 2019

**Hora:** Período da manhã

A Li. delirou ao ver a mistura das cores. Mesmo ainda não se expressando verbalmente, expressiu um “Uau” e, quando já não havia mais espaço no saco para continuar a ver a tinta, chorou.

O S., explorou com os vários sentidos, inclusive colocou o saco na boca. Teve a sensação de estar mais frio o saco, olhando para mim várias vezes e retirando as mãos do saco.



Figura 6- A Li. a explorar os sacos reutilizáveis



Figura 7- O S. a explorar os sacos reutilizáveis

O grupo aderiu bem a esta atividade, demonstrando distintas reações - pela expressão verbal, pelos olhares e também através das expressões faciais (Nota de Campo, 2 de dezembro de 2019) – todas estas manifestações foram feitas consoante as suas experiências e também consoante as suas faixas etárias. Esta foi uma dinâmica que permitiu explorar todos os sentidos (visão, olfato, paladar, tato, audição). – “Os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento. Os materiais para a educação dos sentidos são oferecidos como uma espécie de chave para abrir uma porta à exploração das coisas exteriores (...).” (Montessori, 1987, p. 202). Desta forma, as crianças observaram a mistura das cores, sentiram o cheiro das tintas, algumas exploraram o saco com a boca, escutaram o barulho que o saco fazia ao mover-se e

exploraram com as suas mãos, utilizando o tato, ou seja, isto é - “(...) o que as crianças pequenas fazem espontaneamente, sem qualquer direcionamento dos adultos, desde que tenham os materiais com os quais efetuarão essas explorações.”. (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148).



Figura 8- Sacos sensoriais reutilizáveis

Esta atividade foi realizada em simultâneo comigo e com a educadora e, ao refletirmos, percebemos que foi mais fácil para ambas porque conseguimos dar uma atenção mais individualizada a cada criança e, deste modo, podemos observar como a criança estava implicada e motivada com a atividade enquanto observamos aspetos importantes do seu desenvolvimento, através de registos fotográficos ou escritos (Reflexão cooperada, 2 de dezembro de 2019).

Tal como Botas (2008, cit. por Lopes 2021) afirma, os materiais não estruturados são “aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso, uma determinada função” (p.37). Sossela, Sager, Pahim e Marcolin (2012) ainda abordam o conceito de “brinquedo sucata”, ou seja, são todos os materiais que podem ser reaproveitados, e reinventados pelas crianças. E, desta forma, a atividade dos sacos sensoriais teve também, como objetivo predominante, serem reciclados, ou seja, não serviram somente para observar a mistura das cores, foram também o ponto de partida para a realização de árvores de Natal - Fizemos um molde em cartolina preta de uma árvore de Natal e assim, eram os sacos com a mistura de cores que coloriam as árvores.

Desta forma, podemos constatar uma que determinada atividade não tem só uma finalidade específica, podemos recriá-la e reaproveitar (os sacos) para a readaptar para outras atividades. Após a exploração dos sacos sensoriais, os mesmos passaram a ser uma árvore de Natal e, após o Natal, retiramos-lhes as cartolinas pretas e colocamos

novamente os sacos espalhados nas paredes, de modo a estarem ao alcance das crianças, para que fosse possível explorarem-nos novamente. Desta forma, dá-se o desenvolvimento da motricidade, raciocínio, criatividade, permitindo que a exploração dos objetos vá adquirindo novas possibilidades (Hohmann, Banet & Weikart, 1978; Serrano, 2016).



Figura 9- Sacos reutilizáveis para explorarem na parede

## **4.2 Intervenções em Contexto de Jardim de Infância**

### **4.2.1 História “Os três porquinhos” – imaginar e criar a partir de diferentes materiais**

Durante uma reunião de conselho, o A. (5 anos) sugeriu a construção de uma história. O grupo concordou e colocou em hipótese cinco histórias diferentes: “O capuchinho vermelho”, “Os três porquinhos”, “O Rato Mickey”, “Frozen” e “A Cinderela” e, como tal, fizemos uma votação. A história vencedora foi “Os três Porquinhos”. (Apêndice IV).

Iniciei este processo para, em primeiro lugar, registar as ideias que o grupo tinha sobre a história. Após o seu período do almoço, as crianças viram o filme da história “Os três porquinhos” no computador e, em conjunto, fizemos o reconto da mesma.

No dia seguinte, de manhã, conversámos sobre este novo projeto. Tivemos de decidir o que iríamos construir para completar a nossa história, e como é que o iríamos fazer. O grupo decidiu quem iria construir cada personagem e cada casa da história e até como seria o cenário.

De seguida passámos para a realização dos esboços dos porquinhos, das respetivas casas e do lobo mau. Cada criança idealizou a sua personagem e transcreveu-a para o papel,

colorindo-a da maneira que achasse ideal. Posto isto, passámos os esboços para o cartão, para pintar e decorar. – Varela (2010) afirma que, numa educação participativa, as crianças envolvem-se num processo de reflexão sobre as suas ações, de maneira que se tornem conscientes das suas ideias, dando deste modo, significado às suas aprendizagens. - Neste momento estive com uma só criança de cada vez, para que tivesse uma atenção mais individualizada e para que a conseguisse auxiliar sempre que necessário. As casas foram decoradas com rafia para representar a casa de palha, com galhos de árvores, que apanhámos no exterior, para a casa de madeira e, para a casa de tijolos, construímo-los com pedaços de cartão, de forma a dar um aspeto mais tridimensional. – Os autores Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) referem-se à natureza como sendo “(...) a primeira ludoteca.” (p.18), pois é nela que encontramos diversos recursos lúdicos como paus, folhas, pedras, areia e terra. - O lobo mau também foi construído com fios de lã e os três porquinhos com materiais diversos, como será possível ver nas imagens.

As restantes crianças da sala, desenharam em folhas de papel algumas árvores que representam o local onde se passa a história - a Floresta. Posteriormente, eu escrevi a história (que as crianças tinham contado) em papel cenário e coleí as árvores construídas, para depois montar no placard.

### Nota de Campo

**Interveniente:** R. (5 anos)

**Local:** Corredor

**Data:** 4 de novembro de 2020

**Hora:** Período da tarde

Depois de ter exposto no corredor da escola a história que fizemos, o grupo de crianças foi ver o trabalho coletivo. No entanto, o R. referiu:

**R:** “Já viste como utilizamos tantos materiais diferentes? Estas casas dão muito trabalho.”.

**Joana:** “Pois foi R., estas casas deram muito trabalho, mas assim podemos ver todo o esforço que os três porquinhos fizeram para as construir e o vosso também.”



Figura 10- História "Os três porquinhos"

Com a nota de campo acima referida pude constatar, pela observação do R., que a própria criança teve noção da diversidade de materiais utilizados durante todo este processo de construção do projeto.

“A semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objectos. Enquanto crescem, as crianças vão construindo universos inteiros de realidade (...).” (Amabile, 1996, cit. por Homem, Gomes & Montalvão, 2009).

Com esta atividade pude proporcionar ao grupo experienciar diferentes texturas, o aperfeiçoamento e aquisição de vocabulário, a organização das ideias principais e o reconto da história, o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas, o aperfeiçoamento da técnica do recorte (motricidade fina), a coordenação óculo manual, o aprimoramento da pintura dentro dos riscos e da manipulação de diversos materiais. A motricidade fina e a autonomia nas decisões da construção das personagens contribuíram para trabalhar a imaginação das

crianças na criação das personagens. Na entrevista, a Educadora B afirmou que o material não-estruturado é bastante benéfico para o desenvolvimento da criança,

“(…) em relação aos materiais não estruturados, eles têm imensos potenciais porque a partir deles podemos criar o que nós quisermos. Pode ser uma borboleta, mas a seguir já não é uma borboleta, pode-se transformar em casulo ou numa lagarta ou até mesmo noutro animal qualquer, transformar num boneco ... Portanto, o material não estruturado, permite que a criança, através da sua imaginação, crie aquilo que ela idealizou ou imaginou que gostaria de criar.”  
(Entrevista, Educadora B).

Numa conversa informal com a educadora, partilhei com a mesma que não sabia como é que eles iriam decorar os seus bonecos, pois habitualmente recorriam sempre ao mesmo material – materiais riscadores. Sugeri-me que lançasse um desafio ao grupo, para que tal não acontecesse e se tornasse mais desafiante. “(…) a criatividade, presente em todos os indivíduos desde o nascimento até à fase adulta, pode ser inibida e destruída ou incentivada e reforçada, dependendo do meio ambiente em que os mesmos se desenvolvem.” (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009, p. 41). E, desta forma este não foi somente um desafio para as crianças, mas também para mim e no final, fiquei surpreendida com os resultados obtidos, pois todas as crianças tiveram uma oportunidade maior de desafiarem a sua imaginação e criarem personagens fantásticas.

### Nota de campo

**Interveniente:** R. (5 anos)

**Local:** Sala

**Data:** 2 de novembro de 2020

**Hora:** Período da manhã

Quando iniciámos o projeto, questionei-os de como iriam decorar cada personagem e a respetiva casa, tendo colocado um desafio: Não poderiam utilizar somente os materiais riscadores.

O R. foi o primeiro a dizer a sua ideia, enquanto personagem do lobo. Sugeri logo a utilização da lã:

R.: “Porque o lobo tem um pelo áspero e aos bocadinhos”.

Esta foi uma ótima opção para comparar as diferenças dos animais, puxando também pela imaginação da criança.



Figura 11- O lobo construído pelo R.



Figura 12- Os três porquinhos

“As vivências propostas procuraram então ter uma função muito rica, proporcionando bem-estar, um momento lúdico e de partilha (...) sensibilizando para a importância do estímulo à criatividade nas crianças (...)” (idem, 2009, p.41).

#### 4.2.2 “Podemos construir uma mercearia para a nossa casinha?”

Era dia de realizar atividades no âmbito da culinária e, tinha sido solicitado às crianças, no dia anterior, que levassem para a sala uma peça de fruta à sua escolha. Conforme iam chegando, colocavam em cima da mesa a fruta que trouxeram.

##### Nota de Campo

**Interveniente:** R. (5 anos) e S. (5 anos).

**Local:** Sala

**Data:** 26 de outubro de 2020

**Hora:** Período da manhã – Reunião de Conselho

As crianças levaram para a escola diversas frutas para que realizássemos a nossa atividade de culinária.

**R:** “Temos tantas frutas na mesa, até parece que estamos numa loja de frutas.”.

**S:** “Podemos construir uma mercearia para a nossa casinha?”.

(Questionei o grupo se estavam de acordo com a proposta do S. e, após escutar a opinião geral o grupo, sendo esta positiva, passamos para a divisão de tarefas.)

Demos início à nossa Reunião de Conselho e, após as intervenções do R. e do S., decidimos que iríamos construir uma mercearia. Na entrevista, a educadora afirma,

“(…) nas reuniões de conselho, as crianças decidem o que é que querem fazer, decidem se querem fazer projetos, como é que os querem fazer, que tipos de materiais querem utilizar e depois são postos à sua prática, esses materiais, e eles escolhem, para fazerem os objetos que idealizaram e, portanto, isto é uma prática corrente (…).” (Entrevista, Educadora B).

Em primeiro lugar, precisámos de saber quem é que queria fazer parte do projeto da mercearia. Algumas das crianças voluntariaram-se para tal e com esse pequeno grupo, distribuímos as tarefas. Cada um desenhou, numa folha de papel, uma peça de fruta à sua

escolha, para realizarmos o esboço e, de seguida passamos o nosso projeto para o cartão e decoramo-los com pastéis de óleo.

Mais tarde, o S. sugeriu utilizarmos umas caixas de cartão, que tínhamos na nossa dispensa, uns folhetos de supermercado, que também existiam na sala para construirmos e enfatizámos a nossa mercearia e a respetiva banca, dando-lhe vida desta forma. – Machado (1995, cit. por Sossela, et al., 2012) conclui também que,

“(…) a sucata é um material muito rico, pois traz consigo o elemento transformação e a criança, (…) aprende apenas brincando com caixas ou cilindros de papelão, é surpreendente em termos construtivos e educativos. Além disso ela exerce sua capacidade de escolha, tendo a liberdade de utilizar o material da forma que preferir para se expressar e se situar diante do mundo que a cerca.” (p. 6).

McClintic (2014, cit. por Lopes, 2021) refere que “os materiais não estruturados podem fornecer às crianças maneiras intermináveis para imaginar e transformar os objetos no que elas desejarem, desde que estes sejam suficientemente atraentes para as crianças e convidem a ilimitadas possibilidades de manipulação e interação.” (p. 25).



Figura 13- Construção da mercearia

Desta forma, ao realizamos esta atividade, compreendi que existia uma necessidade, por parte das crianças, de verem algo mais na área do faz de conta. Ferland (2006) também

afirma que os materiais não estruturados querem que a criança seja criativa, ou seja, tem de definir um propósito para que possa dar uso a algum material específico. E, para colmatar, com a realização desta atividade, foi possível proporcionar às crianças um aperfeiçoamento e aquisição de novo vocabulário, um aperfeiçoamento da técnica de recorte – trabalhando a motricidade fina e a coordenação óculo manual, trabalha a imaginação das crianças para aquando da realização das frutas (mesmo que algumas delas não sejam tão comuns no seu leque de alimentação), e por fim, trabalha também o reconhecimento dos trabalhos – o que está representado e de quem são.

Para findar, a educadora acrescentou que,

“Por exemplo, através de uma caixa de cartão pode-se fazer um jogo de bolas, portanto, são eles que criam e criamos sempre com o material que existe, o material não-estruturado. Eles têm plena noção do que podem utilizar e como podem utilizá-lo.”. (Entrevista, Educadora B).

É importante reconhecer as capacidades das crianças e a sua criatividade, pois só assim conseguimos estimulá-la para que seja cada vez mais autónoma nas suas escolhas.

#### **4.2.3 “O que comem os animais selvagens?”**

No final da semana, na sexta-feira, durante reunião de conselho, as crianças conversaram sobre o que gostariam de fazer ou saber, registando no diário. As crianças manifestaram que gostavam de fazer o projeto “O que comem os animais selvagens?” e decidiram também os animais que sentiam curiosidade em pesquisar. Esta atividade já estava no diário desde a semana anterior, no entanto, por falta de disponibilidade, ainda não tinha sido abordada. Dialoguei com a educadora e achamos que seria uma boa altura para abordar esse tema. Na segunda levei para a sala a história da “Zebra Camila” que, curiosamente, fala de diversos animais selvagens. Este foi o mote para iniciarmos o nosso projeto.

Após a leitura da história, começámos por escrever numa folha os animais selvagens que as crianças já tinham escolhido previamente na reunião de conselho. De seguida, questionei-as sobre qual seria a sua opinião relativamente à alimentação destes animais e das características que conheciam de cada um.

Varela (2010) afirma que, numa educação participativa, as crianças envolvem-se num processo de reflexão sobre as suas ações, de maneira a que se tornem conscientes das suas ideias, dando deste modo, significado às suas aprendizagens.

Enquanto dei voz às crianças, simultaneamente fomos realizando uma tabela com as hipóteses dadas por eles. Decidimos que seria melhor pedir ajuda a colegas de outras salas e, assim sendo, dirigimo-nos às salas azul e verde para

perguntar quais seriam as suas opiniões sobre as ideias dadas pela sala amarela. Foram escolhidos dois colegas de cada uma das salas em modo de representação das mesmas. Eles colocaram uma cruz da cor respetiva da sua sala (azul ou verde) na hipótese que achavam mais correta, quer na parte da alimentação quer na parte das características de cada animal.

Continuamos a atividade no dia seguinte e, o R. Quando chegou à sala informou-me que tinha algo para me contar.

Rinocerantes	Comem Erva X	Comem carne
Tartarugas	Peixes X	Caracóis
Panda	Bambu X	Erva
Zebra	Relva X	Peixes
Elefante	Água X	Bananas
Formiga	Do	Erva X

Legenda: X sala azul; O sala verde

→ Como são os animais:

Rinocerante	Ele rija
Tartaruga	Ele verde, tem carapaça
Panda	Preto e branco, tem pelo
Zebra	É mole, riscas pretas e brancas, tem crina
Elefante	Ele rija, cor cinzenta, tem tromba
Formiga	Tem antenas, é pequena, mede 1 metro

Figura 14- Tabela de hipóteses

### Nota de Campo

**Interveniente:** R. (5 anos)

**Local:** Corredor

**Data:** 27 de outubro de 2020

**Hora:** Período da manhã

Ao fazer uma pesquisa no computador com o R., questionei-o sobre o que sabia à cerca dos rinocerontes.

**J.:** Então R., sabes alguma coisa sobre os rinocerontes, para além do que já tínhamos apontado?

**R.:** Sei ! Eles vivem na África e na Ásia.

**J.:** Muito bem R.. Onde descobriste essa informação?

**R.:** Então, tu tinhas dito para procurarmos em casa e eu fui ver ontem, a minha mãe ajudou-me a procurar no meu tablet.

Através da Nota de Campo apresentada, com a intervenção do R., podemos perceber que existe uma transmissão de conhecimentos do que aprendem e desenvolvem no jardim de infância para com a família e vice-versa o que é considerado bastante relevante, desta forma, a criança é vista como uma intermediária entre escola-família,

“As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28).

Após toda a recolha e junção de informação, passamos para os esboços do projeto, cada um deles escolheu um animal diferente para projetar - “À medida que a criança se desenvolve, o desenho evolui, sendo um instrumento indispensável para o seu desenvolvimento integral.” (Homem, Gomes, & Montalvão, 2009, p. 42) e construíramos com diferentes materiais não-estruturados: cartão, feltro, eva, lã, pastéis de óleo e canetas de feltro. Diversos materiais, cada um explorou-o e utilizou-o à sua maneira, tendo somente um objetivo: contruir o seu animal. “Todos os materiais estão divididos e organizados por categorias para que estejam acessíveis às crianças e os possam utilizar

de forma autónoma. Quando precisam de algo, abrem o armário e procuram. Têm imensa variedade de materiais.” (Nota de campo, 24 de setembro de 2020).

Assim, Santim (2001, cit. por Bordin, 2014), defende que,

“(…) nós somos os únicos seres vivos capazes de simbolizar, isso significa que podemos atribuir um valor ou significado a determinado objeto ou animal, por exemplo, do qual não faz parte dele transformando-o em símbolo. Nesse sentido nasce um brinquedo, um plástico, por exemplo, pode se tornar uma capa de super herói, uma caixa pode virar um tijolo ou um instrumento musical.” (p. 2).

Depois de concluírem a criação dos respetivos animais com os distintos materiais, escrevi, posteriormente, toda a informação recolhida em pequenas folhas para as colocar juntamente à construção feita para o projeto. Montamos então um placard para expor para a comunidade escolar do Jardim de Infância. – Nas OCEPE (2016), é feita a referência de que,

De facto, hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e têm acesso, através dos media e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo, e, de que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, p. 85),

Desta forma, através dos conhecimentos das crianças e com o auxílio das tecnologias digitais, foi-nos possível reunir alguma informação sobre os animais que encontramos noutros continentes e que, no nosso país, com a nossa realidade, são somente vistos no jardim zoológico.



Figura 15- Esboços e início do projeto

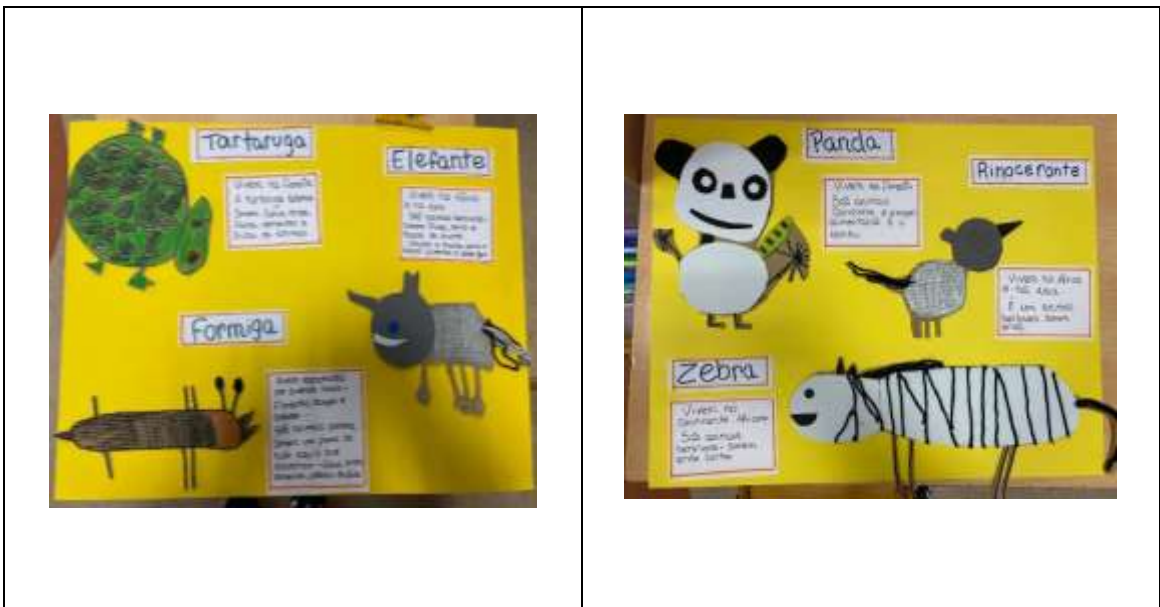


Figura 16- Projeto "O que comem os animais selvagens?"

Com a realização deste projeto, pude acompanhar o grupo não só nas suas descobertas como também, mais uma vez, como exploraram o material. - “É o momento onde as crianças dão uso à imaginação e criatividade (...)” (Sousa, 2018, p. 35) e assim, criaram os seus animais. Recortaram, colaram, imaginaram e criaram, trabalhando assim várias competências motoras (utilizando a técnica de recorte, coordenação óculo manual, motricidade fina), sociais, cognitivos e linguísticos (na comunicação com os colegas e com a equipa pedagógica para descobrirem mais informações), emocionais (para gerir frustrações de tentativa e erro). Desta forma, a mesma autora defende também que com a realização destas atividades, ao explorarem os distintos materiais, estão a desenvolver a sua inteligência através da libertação de imaginação e criatividade, simultaneamente exercitam a concentração.

## Capítulo V – Considerações Finais

Ao iniciar as considerações finais reconheço que a utilização de materiais não estruturados em contexto pedagógico é uma estratégia favorável ao desenvolvimento da linguagem, interação e imaginação. Importa, no entanto, atender à escolha dos materiais em função da idade, necessidades e interesses das crianças.

Mediante a utilização da metodologia observei e escutei atentamente as crianças inseridas no contexto selecionado e, através de entrevistas individuais semiestruturadas, tentei recolher informação de duas educadoras. Utilizei também as notas de campo como auxílio para registar algumas informações, mas como nem sempre era suficiente para analisar e refletir, tentei, muitas vezes, socorrer-me do registo fotográfico ou até do registo vídeo.

Para o contexto de Creche preparei três atividades diferentes, apesar de ambas utilizarem materiais não-estruturados. Observei que as crianças preferem os materiais não-estruturados aos brinquedos tradicionais, pois estes possibilitam-lhes vastas possibilidades de exploração e dá-lhes também uma maior oportunidade de criatividade. Apesar de um reduzido domínio da linguagem verbal, verifiquei que as crianças tentavam expressar as suas preferências e interagem ativamente ao escolherem os materiais pelas cores e brilho. A aprendizagem abrangeu não só a manipulação física dos materiais, como a aquisição e desenvolvimento da linguagem, a identificação de formas e cores, a identificação espacial e a coordenação óculo-manual. Aqui denota-se a importância que os estímulos recebidos nesta faixa etária têm, e o seu impacto na aprendizagem ao longo da vida. O ambiente em sala também é essencial, e a experiência de utilização livre de diferentes materiais não estruturados (segunda atividade) revelou-se um indicador do interesse das crianças. – “A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21). A liberdade de poderem fazer tudo o que queriam permitiu-lhes desenvolver, não só a exploração sensorial, mas também a motricidade. A curiosidade e a ânsia pela descoberta de novos sons são algumas das características inerentes a esta faixa etária. Assim, concluímos que a relevância do contexto aumenta o vínculo afetivo entre pares e com os adultos, contribui para o processo de aquisição de linguagem e para o

fortalecimento da estrutura psíquica e emocional da criança, condições fundamentais para a construção do seu próprio percurso de autonomia e relacionamento social.

Em contexto de Jardim de Infância também intervimos em diversas atividades, tendo escolhido apenas três momentos. Primeiro, optámos por utilizar os materiais não-estruturados para contar uma história escolhida pelas crianças. O seu conteúdo foi recordado, visualizado em filme e recontado, para garantir que todas as crianças conheçam bem o enredo. Foram as próprias crianças a decidir quem iria construir o cenário, e quem ficava com cada personagem e cada casa. O trabalho, tanto individual como em equipa, revelou-se favorável à atividade, uma vez que esta implicava a manipulação de diversos materiais não estruturados, para além de estimular a autonomia de decisões, a imaginação, a participação oral e a interação entre os pares e entre adulto-criança. O segundo momento da nossa intervenção ficou marcado pela construção de uma mercearia, sugestão de algumas crianças de forma a utilizarem as peças de fruta que tinham trazido de casa. Uma vez mais concluímos que, através de várias atividades como o desenho, a pintura ou o recorte, a imaginação das crianças foi estimulada, assim como a aquisição de vocabulário.

Da realidade observada reconhecemos cumplicidade entre a teoria e a prática pedagógica das educadoras, através da atenção dada às crianças ao longo do dia, desde o suprimento das suas necessidades básicas diárias, tais como alimentação, higiene e afeto, até aos desafios educativos. Transparece preocupação e cuidado na organização do espaço educativo, no que diz respeito ao processo da interação e aprendizagem, numa verdadeira simbiose em que as educadoras são as promotoras, e as crianças as protagonistas da opção pedagógica (Correia, 2018, p.361).

A reciclagem dos materiais, apesar de ser uma ideia subjacente à atividade, é um aspeto importante, não só para o ambiente, mas para a formação da criança que, desde cedo, deve ser consciencializada dessa problemática. A criança deve, não apenas aprender a reciclar, mas também a evitar o consumismo, e a creche e o jardim de infância são os lugares ideais para aprender esta filosofia de vida.

Por fim, as educadoras assumem que a utilização de materiais não estruturados em contexto de creche e jardim de infância tem contribuído para o desenvolvimento da

criatividade e curiosidade das crianças. É importante para a autoestima saberem que conseguem fazer o que imaginam. Através destas atividades lúdico-educativas, vão “conseguir ver utilidade em muitas das coisas que vão encontrar pela vida fora, ao longo do seu crescimento e aprendizagem” (Entrevista, Educadora A).

De salientar que tive oportunidade de interagir com as crianças e entender as suas singularidades a partir dessas dinâmicas, de as observar e ouvir atentamente, de me aperceber da mudança de comportamento no momento em que precisavam de se concentrar para a execução de tarefas, da sua espontaneidade e da grande capacidade que cada uma tem dentro de si para aprender. Verifiquei a importância da estrutura da sala se adequar às necessidades do grupo, facultando a fácil organização e arrumação do espaço, não deixando de ser, por isso, um ambiente estimulante para a criança (Zabalza, 1998).

Em relação aos grupos de crianças, foi feita a sua caracterização e, através da observação atenta das crianças, analisado o que motiva a escolha destes materiais e o impacto na interação entre os pares e adultos

Parece-nos, assim, que o objetivo principal desta investigação foi alcançado, pois evidenciámos o interesse das crianças por materiais não estruturados, observámos interações e brincadeiras, destacando sempre as vantagens da sua utilização. Deste modo, enquanto agente participativo nas aprendizagens dos grupos, escutei e adequiei todas as atividades consoante as necessidades dos mesmos. “A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18).

Neste sentido, considero que o percurso realizado consistiu numa oportunidade de aprendizagem para o meu futuro profissional, atendendo que integrei o espaço físico e real, e contactei diretamente com as crianças e educadoras. Experimentei situações novas e, ao mesmo tempo, levantei questões, dei sugestões, planeei e dinamizei atividades, sempre com o objetivo de proporcionar aprendizagens. Reconheço ter aplicado, na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo da fase curricular deste Mestrado, embora tenha sentido que, tudo o que é abordado na teoria nem sempre é possível de se estabelecer

na prática. Segundo Graciano e Fialho, (2008), “A transição aluno-educador é marcada pelo “abandono” da instituição formadora, assim como pelos ideais que muitos educadores que terminam a formação inicial, querem transportar para as suas salas e para os seus grupos de crianças.” (p. 2). Deste modo, deveremos sempre adaptar-nos aos grupos com que trabalhamos e tirar partido das nossas aprendizagens académicas.

A situação pandémica vivenciada, que nos impediu de realizar o segundo estágio de Jardim de Infância no período que era suposto., foi um ponto menos positivo para o percurso académico. Embora o contexto pandémico atual que vivemos tivesse condicionado o contacto com as famílias e a interação com as mesmas, tive oportunidade de as conhecer; no entanto, fazendo um paralelismo com o contexto de creche (pré-pandemia), a ligação que tive foi muito mais próxima com as famílias e até mesmo com as crianças, pois existiu muito mais afeto entre adulto – criança e criança – adulto.

Constata-se que a maioria dos materiais lúdicos em contexto de creche e jardim de infância que se encontram à disposição das crianças são materiais estruturados, no entanto, sou a favor da existência de uma maior variedade de materiais não estruturados, para que possa existir uma utilização livre, que esteja ao alcance de todos e sem necessidade de autorização do educador, em prol da preferência das crianças, do seu desenvolvimento, da imaginação e da criatividade. Na verdade, as crianças conseguem sempre inovar aquando da utilização dos materiais não estruturados, atribuindo-lhes funções distintas e aprendem brincando. E, sempre que as crianças brincam, “o mundo pula e avança” (Gedeão, 1982, p. 20), pois brincar é a “vitamina” do crescimento.

Enquanto futura educadora, certamente que irei vivenciar inúmeras experiências, quer de dimensões individuais, quer coletivas e, só assim, conseguirei criar a minha identidade, uma vez que, tal como afirma Sarmiento (2002, p. 117), a identidade profissional “será construída na interacção que cada actor social estabelece com outros actores sociais e com a especificidade das suas práticas pedagógicas” Ao refletir, durante os períodos de estágio, percebi que nem tudo é tão linear como o esperado, fazia-me sempre pensar cada vez mais e, conseqüentemente procurar também soluções para todas introduzir as mudanças.

Termino este capítulo com a certeza de que evolui enquanto pessoa e enquanto futura profissional. Adquirir a capacidade de me questionar sobre os mais variados assuntos foi uma das grandes aprendizagens que realizei durante os períodos de estágio. Concluo com a certeza de que irei dar sempre o meu melhor e procurar estratégias para que os meus futuros grupos de crianças se enquadrem no que for melhor para eles.

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.”

*Jean Piaget*

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Várzea da Rainha Impressores.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2011). Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada.
- Berger, G. (2009). Educação, Sociedade e Culturas. *A Investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bordin, R., Souza, C., & Kunz, E. (Setembro de 2014). VII Congresso Sulbrasileiro de ciências do esporte. *O brincar heurístico: pensando a educação física para bebês*, p. 2.
- Brendler, M. (2016). *Panos e lençóis dando asas a imaginação. Materiais não estruturados: minhas memórias de infância em práticas de educação infantil*. Rio Grande do Sul.
- Cairo, A. P., & Correia, I. M. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida - Contributos para intervenção precoce na infância*. Associação de Profissionais de Educação Infância.
- Campenhoudt, L. V., Quivy, R., & Marquet, J. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

- Campos, D. M. (1998). *Psicologia da Aprendizagem*. Brasil: Vozes.
- Cardona, M. J. (1999). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância*. Lisboa: Pro-Posições
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto: Artmed.
- Correia, I. (2018). Abordagens Metodológicas em Investigação Educacional (MOODLE).
- Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia cuidar/educar - Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. Lisboa.
- Coutinho, C., & al., e. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura. Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, J. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na natureza em contexto de creche*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Movimento Pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Fonseca, K. H. (Setembro/ Dezembro de 2012). *Revista Onis Ciência. Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente*.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos - O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Graciano, A. R., & Fialho, I. (2008). *Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de infância. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias possíveis, mundos reais*.
- Hohman, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holsti, I., & Amado, C. &. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*.
- Homem, C., & E. R. (dezembro de 2009). Cadernos da Educação de Infância. *A importância da criatividade*.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Cadernos da Educação de Infância. *Workshop vivencial para pais e filhos - A importância da criatividade*.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. São Paulo: Penso Editora.
- Kishimoto, T., & Freyberger, A. (2012). *Brinquedos e Brincadeiras de Creches - Manual de Orientação Pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação.
- Lima, J. Á. (2013). Revista portuguesa de pedagogia. *Por uma análise de conteúdo mais fiável*.
- Lopes, V. (2021). *Brincar com Materiais não Estruturados - Uma Experiência em Contexto de Educação de Infância*. Coimbra: Escola Superior de Educação - Politécnico de Setúbal.
- Luize, A. (2014). Desenvolvimento infantil - Lá de dentro: o que aprendemos durante a vida intra-uterina? Brasil. Obtido em 18 de outubro de 2021, de <https://labeledu.org.br/desenvolvimento-infantil-la-de-dentro-o-que-aprendemos-durante-a-vida-intra-uterina/>
- Maguin, F. D. (1983). *As Creches*. Lisboa: Editora portuguesa de livros técnicos e científicos, lda.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nordica: Portugalia.

- Moreira, E. V. (2020). Avaliação em Educação. *Investigação em Educação: olhares multirreferenciais e de mudança*.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Przylinski, S. (2017). Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta. *Brinquedos mão estruturados no desenvolvimento infantil*.
- Santos, J. R. (s/d). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional caducantes à eficácia na escola.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadores de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schulz, E., & Trasel, B. (2017). *Para além dos brinquedos industrializados - Os materiais de largo alcance ou não-estruturados e a possibilidade de bebés explorarem o mundo*.
- Serralha, F. d. (1999). *Evolução das decisões morais em contexto educativo - Modelo democrático de socialização*. Universidade Católica Portuguesa.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial - no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. (2013). IV Encontro de Ensino e Pesquisa de Administração e Contabilidade. *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*.
- Silva, E. (2013). Revista Angolana de Sociologia. *As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais*.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. DGE.
- Sossela, C., Sager, F., Pahim, J., & Marcolin, L. (2012). *A importância do brinquedo sucata no desenvolvimento infantil*.

- Sousa, N. (2018). *A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tavares, C. F. (2000). *Os Media e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Teresa Sarmiento, F. F. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.
- Tomás, C. (Janeiro de 2011). Educação, Territórios e (Des)igualdades - II Encontro de Sociologia da Educação. *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, P. (2010). *Ensino experimental das ciências no 1º ciclo do ensino básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*. Minho: Universidade do Minho.
- Wilhelm, J. (2002). *O que é psicologia pré-natal*. São Paulo, Brasil: Casa do psicólogo.
- Winnicott, D. (2011). *A família e o desenvolvimento individual*. Brasil.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

### **Legislação Consultada:**

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Lisboa.

### **Documentos Institucionais Consultados:**

Projeto Pedagógico (2019/2020). Moita: Instituição A.

## **Apêndices**

### **Apêndice I - Guião de Entrevista**

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade a que se dispôs para colaborar nesta investigação.

1 - Gostaria de saber, na sua opinião, qual a importância que atribui à organização do espaço e dos materiais durante a sua prática com as crianças?

2 - Quais são os aspetos que considera fundamentais, aquando da organização do espaço?

3 - Relativamente aos materiais não-estruturados (fim aberto), quais são os benefícios que encontra nos mesmos?

4 - Como é que os implementa na sua prática?

5 - Na sua opinião, os materiais não-estruturados, têm influência nas aprendizagens das crianças? Como

6 - É relevante salientar que, ao utilizarmos materiais não estruturados para a elaboração de produções e/ou promovendo aprendizagens com os mesmos, estamos a reciclar. Qual a importância da reciclagem?

7 - Por fim, do trabalho que tem desenvolvido a partir destes materiais, considera que os mesmos têm contribuído para a alteração de comportamentos das crianças?

Mais uma vez agradeço a disponibilidade para responder a estas questões.

## **Apêndice II - Entrevista à Educadora A**

**Data:** 13 de setembro de 2021

**Local:** Colégio Corte Real

**Duração:** Aproximadamente 40 minutos

**Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade a que se dispôs para colaborar nesta investigação.**

**1 - Gostaria de saber, na sua opinião, qual a importância que atribui à organização do espaço e dos materiais durante a sua prática com as crianças?**

**R** - Em creche, tal como em jardim-de-infância, a organização do espaço é muito importante, pois é o sítio por onde as crianças se vão mover, criar relações e explorar durante a maior parte do dia.

Para o organizar é preciso pensar nas suas necessidades de movimento, nas relações que se vão estabelecer entre elas e no que poderá ajudar a promovê-las, nos materiais que possam ser do seu interesse e que respondam às suas necessidades de exploração, com todos os seus sentidos, que ajudem a promover competências, que apelem à sua crescente autonomia e que seja confortável o suficiente para responder às suas necessidades emocionais e de conforto.

**2 - Quais são os aspetos que considera fundamentais, aquando da organização do espaço?**

**R** - Numa sala de creche, em particular de crianças pequenas até um ano e meio/2 anos, é importante que se privilegie a necessidade que as crianças pequenas têm de movimento: rastejar, gatinhar, colocar-se em pé, andar agarrado aos móveis, andar sem apoio, correr, trepar,... por isso, deverá ser um espaço apenas com os móveis essenciais, deixando muito espaço livre para o treino destas habilidades motoras, pois a sua necessidade de movimento é tão grande que vão querer treinar ou colocar constantemente em prática as

suas novas conquistas motoras. Estruturas que se possam trepar ou outros desafios (um circuito, um túnel,...) também são materiais de interesse para as salas de crianças pequenas.

É importante também ter um espaço mais confortável e calmo, com um tapete e almofadas, por exemplo, para os momentos em que a criança precisa de mais conforto ou para contar uma história. Deverá ter materiais estimulantes, com o menos plástico possível, e de preferência pouco ou nada estruturados, de forma a oferecer às crianças uma maior possibilidade de manipulação e exploração, em que o único fim daquele material é o que cada criança quiser. No entanto, jogos simples de associação e outros, mesmo com materiais do dia-a-dia (tampas, caixas de ovos, puzzles,...) também deverão fazer parte dos materiais disponíveis na sala.

Ao longo do ano, e transitando já para a sala dos 2/3 anos, a organização do espaço poderá ir complexificando. As crianças já se organizam melhor no espaço, já existem mais materiais, logo, mais necessidade de mobiliário para os arrumar, e as crianças já participam de forma mais ativa nesta organização. Também as necessidades de movimento já não são tão marcadas como na sala de 1/2 anos.

Tudo isto terá sempre de ser pensado em função das necessidades do grupo e de cada criança. No entanto, em geral e de forma resumida, é isto que considero importante ao nível da organização do espaço.

### **3 - Relativamente aos materiais não-estruturados (fim aberto), quais são os benefícios que encontra nos mesmos?**

**R** - Os materiais de fim aberto, como o nome indica, são aqueles que não têm apenas um fim específico, ou seja, uma única função ou objetivo a concretizar quando são manipulados e explorados.

Estes materiais, além de permitirem um sem número de explorações, também vão servir o propósito que cada criança entender. Cada uma explora os materiais de uma maneira muito própria e muito específica (o que para uma pode ser um tambor, para outra pode ser um banco ou outra coisa qualquer).

Isto também pode acontecer, claro, com materiais mais estruturados, mas estes, por oferecerem a atividade já mais estruturada, ou seja, com o objetivo de fazer isto ou aquilo, já vão limitar muito mais a criança ao nível da manipulação, exploração e imaginação.

#### **4 - Como é que os implementa na sua prática?**

**R** - Com crianças pequenas na creche privilegio bastante a exploração livre, com o mínimo de intervenção do adulto. Proporciono muitos momentos "Uau", ou seja, preparo a sala com vários materiais no chão, presos ao teto ou em cima das mesas, muitos deles recicláveis, da natureza ou de uso frequente no quotidiano de casa, e permito às crianças que explorem livremente, durante o tempo que sentir necessário.

Durante este tempo de exploração, que é também um tempo privilegiado para a observação, normalmente não intervenho ou se tiver de intervir, é sempre de uma forma muito discreta. Penso que na exploração de materiais não estruturados, quanto mais o adulto explicar ou der dicas de como fazer algo, menos oportunidade estará a dar às crianças de explorarem livremente e colocar em prática as suas competências ao nível da criatividade e autonomia.

#### **5 - Na sua opinião, os materiais não-estruturados têm influência nas aprendizagens das crianças? Como?**

**R** - Claro que sim. Ao manipular e explorar um determinado objeto, a criança vai aprender sobre ele com todos os seus sentidos: ela observa, ela toca, ela cheira, ela sente o sabor (porque muitas vezes coloca na boca), ela ouve os sons que faz (abanando, batendo contra o chão ou a parede...).

Ao agir sobre o objeto com todos os sentidos, a criança vai descobrir, aprender e compreender melhor aquilo que está a manipular, além de estimular, tal como referido na resposta anterior, a sua criatividade, autonomia e, até, as suas competências ao nível da socialização com os pares, pois muitas vezes a exploração livre serve de mote a brincadeiras que vão surgindo com os amigos.

As crianças têm uma incrível capacidade de aprender com o meio, e fazem-no agindo sobre ele e construindo experiências significativas que contribuem para a formação da

sua personalidade e aprendizagem, por isso, os materiais não estruturados contribuem sim, e muito, para a aprendizagem das crianças.

**6 - É relevante salientar que, ao utilizarmos materiais não estruturados para a elaboração de produções e/ou promovendo aprendizagens com os mesmos, estamos a reciclar. Qual a importância da reciclagem?**

**R -** A reciclagem é importante na medida em que, se as coisas podem ter um novo uso, porque não lho dar? Além das questões ambientais, que são tão relevantes e podem começar a ser trabalhadas com as crianças logo desde pequenas, os materiais não estruturados que muitas vezes utilizamos são extremamente apelativos para os mais pequenos. Com eles criam-se coisas maravilhosas e promovem-se competências extremamente importantes.

Claro que não os associamos diretamente à reciclagem quando os introduzimos como proposta de atividade, mas esta é uma ideia que está sempre subjacente.

**7 - Por fim, do trabalho que tem desenvolvido a partir destes materiais, considera que os mesmos têm contribuído para a alteração de comportamentos das crianças?**

**R -** Sim. A utilização deste tipo de materiais no dia-a-dia contribui bastante para que as crianças se tornem cada vez mais curiosas, exploradoras e criativas. Ao terem com frequência a possibilidade de explorar “à sua maneira” materiais deste género, vão conseguir ver utilidade em muitas das coisas que vão encontrar pela vida fora, ao longo do seu crescimento e aprendizagem.

**Mais uma vez agradeço a disponibilidade para responder a estas questões.**

### **Apêndice III Entrevista à Educadora B**

**Data:** 2 de julho de 2021

**Local:** Online

**Duração:** Aproximadamente 30 minutos

**Em primeiro lugar gostaria de agradecer a disponibilidade a que se dispôs para colaborar nesta investigação.**

**1 - Gostaria de saber, na sua opinião, qual a importância que atribui à organização do espaço e dos materiais durante a sua prática com as crianças?**

**R -** Tu sabes, que eu dou muita importância à organização do espaço e adoro os materiais que tenho para trabalhar com as crianças. Até porque acho que isso tem influência no seu desenvolvimento e na sua capacidade de aprender e, portanto, quando estou a organizar o espaço estou a pensar no grupo de crianças que tenho, as idades que tenho e o que é que é expectável para essas idades a nível de desenvolvimento e aprendizagem. Depois, os materiais, eu gosto de ter materiais estruturados, mas gosto muito de ter materiais não estruturados, porque os materiais não estruturados possibilita às crianças uma grande capacidade de criatividade e imaginação que o material estruturado, já todo organizadinho, não permite. Portanto, a criança pode, através desse material não estruturado, utilizar como quer e, portanto, planejar e planificar o que pretende fazer com esse material não estruturado, e depois partir daí para criar à sua maneira o que pretende desenvolver. E, por isso, eu acho que é fundamental o educador ter presente estas duas questões: a organização do espaço e a organização dos materiais num jardim de infância.

## **2 - Quais são os aspectos que considera fundamentais, aquando da organização do espaço?**

**R** - Para já, eu não gosto de ter o espaço completamente organizado. Gosto de flexibilizar o espaço, no sentido de serem as crianças também a organizarem e a dizerem como é que preferem, ou como é que gostariam de ter o espaço. E, portanto, o espaço não é estanque, é algo que é flexível. As crianças podem, comigo, organizar o espaço de acordo com os seus interesses e necessidades e, assim, no início do ano, está minimamente estruturado, até porque não podia estar desorganizado porque não faz sentido para as crianças encontrar um espaço que não está minimamente organizado mas ele é flexível o suficiente para as crianças, juntamente com a educadora, o organizarem se assim bem o entenderem. Depois, procuro ter o máximo de áreas que permitam que a criança frequente essas áreas e que possa aproveitar ao máximo todo o potencial que as áreas lhe permitem. Eu não tenho só a área da dramatização, ou a área do faz de conta ou a área dos jogos de chão/construção, não. Eu tenho muito mais, a das ciências, da escrita, da leitura, ou seja, da biblioteca, para que as crianças possam partilhar os vários materiais que estão no espaço e que possam partilhar os vários espaços uns com os outros e assim, criar experiências de interação com esses materiais e uns com os outros.

O que é que eu considero fundamental? Todos os que já disse e os que ainda não disse, por exemplo, a área da plástica onde podem experienciar todos os materiais da plástica (as pinturas, as esculturas, os desenhos, etc.). E depois partem para os jogos de chão, as construções. Temos depois o computador onde podem fazer as pesquisas e onde podem fazer jogos didáticos, que também faz parte para desenvolverem práticas de literacia, as comunicações, a parte da dramatização e da escrita.

Apesar da sala ter muito material de escrita e da educadora ter muito material escrito, ao longo do dia com as crianças, em que as crianças percebem o que o educador escreve e que há uma intencionalidade nessa escrita e, portanto, quando o educador escreve, as crianças percebem que aquilo que está a escrever está relacionado com aquilo que está a dizer e, portanto, essa área eu também considero importante existir no espaço e também todas as outras áreas que as crianças podem decidir também ter. Portanto, se a criança decidir ter um espaço de supermercado, então, vamos lá criá-lo.

**Joana:** Aliás, nós criamos um supermercado !

**R -** Exatamente ! Se faz sentido ter um espaço de dramatização só com materiais para eles vestirem e despirem e a partir daí criarem, acho que existe esse complemento. Há espaços que já estão organizados e há outros que são flexíveis e disponíveis para que a criança, se tiver vontade e interesse, possam ser criados.

**Joana:** E isso é o mais importante, que eles possam ter uma opinião sobre aquilo que podem e querem fazer.

**R -** Na minha sala, a participação das crianças é muito bem-vinda e é fundamental porque sem a sua participação não faz sentido o percurso educativo naquele Jardim de Infância.

### **3 - Relativamente aos materiais não-estruturados (fim aberto), quais são os benefícios que encontra nos mesmos?**

**R -** Já tinha dito que, em relação aos materiais não estruturados, eles têm imensos potenciais porque, a partir deles, podemos criar o que nós quisermos. Pode ser uma borboleta mas a seguir já não é uma borboleta, pode-se transformar em casulo ou numa lagarta ou até mesmo num outro animal qualquer, transformar-se num boneco ... Portanto, o material não estruturado permite que a criança, através da sua imaginação, crie aquilo que ela idealizou ou imaginou que gostaria de criar. E, portanto, é um grande benefício a criança ter disponibilidade para criar, a partir de algo que não é próprio para, mas que é de uso corrente e utilizado para aquele fim que ela pensou e imaginou, é de facto uma mais-valia no Jardim de Infância. As crianças fazem os projetos, imaginam, fazem projetos em papel e depois passam do papel para a ação. Com os materiais não estruturados eles vão criando o que idealizaram inicialmente. Muitas vezes, não fica exatamente igual, mas fica aquilo que eles conseguiram fazer e não o que queriam fazer, portanto, esta possibilidade que os meninos têm de criar, através de algo que não é visível, não é palpável porque é um material do senso comum, que se utiliza no dia-a-dia, as caixas de cartão, plástico, rolhas... a possibilidade que as crianças têm de criar com esses materiais algo que eles imaginam é de uma grandeza em termos de desenvolvimento e de aprendizagem. Um dia mais tarde estes meninos, a nível do sucesso educativo e até das

outras aprendizagens, terão mais sucesso na sua vida escolar. E, portanto, é importante que a criança desenvolva a sua imaginação, tendo como ponto de partida algo que não tenha visto, que não seja palpável.

**Joana:** Foi como o parque de diversões que criámos enquanto eu lá estive em estágio, eles (o grupo de crianças) falaram disso, não foi nada observado nem abordado em sala, mas, no entanto, ficou espetacular!

**R -** Esse parque até ficou bastante giro. Eles pensaram em fazer daquela forma, não queriam fazer da forma como a gente imaginou, mas queriam fazer como eles imaginaram. E essa possibilidade e essa autonomia que a criança tem, ela quando está a fazer este tipo de trabalho ganha autonomia, ganha responsabilidade e ganha interesse e motivação pelo que está a fazer. Permite-lhe depois criar objetos que nós, adultos, nunca pensaríamos que fossem existir, eles conseguem fazê-lo, e isso é que é importante.

**Joana:** Às vezes subestimamos um bocadinho aquilo que eles possam fazer ou o que achamos que eles conseguem fazer ...

**R -** As capacidades dos miúdos, nós subestimamos as capacidades dos miúdos. Sim, e por isso é que eu acho que o educador tem essa responsabilidade, de permitir que as crianças tenham essa autonomia e essa capacidade de olhar para os materiais e pensar o que é que se pode fazer com eles e dizer: “vamos fazer isto”. Não há outra opção, é a criança que tem de decidir, é a criança que tem de manifestar esse interesse. E, é através desse interesse que o adulto está ali a mediar o processo criativo da criança ... mas só a mediar, não é para meter as mãos.

#### **4 - Como é que os implementa na sua prática?**

**R -** Isso é diário e tu sabes que sim, é diariamente. Portanto, nas reuniões de conselho, as crianças decidem o que é que querem fazer, decidem se querem fazer projetos, como é que os querem fazer, que tipos de materiais querem utilizar e depois são postos à sua prática, esses materiais, e eles escolhem, para fazerem os objetos que idealizaram e, portanto, isto é uma prática corrente, quer no teatro, quer nas construções, quer nas brincadeiras, nos jogos. Por exemplo, através de uma caixa de cartão pode-se fazer um

jogo de bolas, portanto, são eles que criam e criamos sempre com o material que existe, o material não-estruturado. Eles têm plena noção do que podem utilizar e como podem utilizá-lo.

**Joana:** Estou-me a lembrar do J., que houve um dia em que chegou à sala e disse que queria fazer um coração e nós questionámo-lo como o queria fazer, ao qual nos respondeu que gostaria de fazer com papel. O J. foi buscar as folhas de jornal, moldou-as e assim fez.

**R -** Ou o S., que queria fazer uma máquina de lavar roupa, ou o A. que queria fazer uma ambulância, há imensas coisas que eles queriam. Todos os dias eles querem pôr em prática as ideias que têm e, quando isso lhes é permitido, as crianças não têm limites, não há limites na imaginação, não há limites na criatividade, podem fazer o que bem sabem e isto permite que as suas aprendizagens e as suas capacidades, e em termos de raciocínio, de inteligência emocional até social, eles podem fazer a pares, a importância de trabalhar em pares nos projetos que eles realizaram, como no parque de diversões que foi feito em pequeno grupo.

**Joana:** Sim, cada um pensou na atividade que gostaria de pôr no parque, pensou à sua maneira, foram-se ajudando...

**R -** Mas trabalhar em pequeno grupo ou trabalhar em pares implica respeitar a vontade do outro, implica que eles conversem e se adequem, respeitem a opinião de cada um e cheguem a um consenso. Isto é das aprendizagens fundamentais no percurso de qualquer pessoa, agora imaginemos numa criança, não é? O quanto isto é experiencial na aprendizagem e no processo de desenvolvimento, para que aprendam a estar com o outro na sociedade.

##### **5 - Na sua opinião, os materiais não-estruturados têm influência nas aprendizagens das crianças? Como?**

**R -** Eu já tinha dito que não é só a questão da autonomia, mas é o eles serem capazes de imaginar, semear aquilo que aprenderam, porque não é só pensar, têm de ser capazes de projetar e depois passar do desenho para o concreto. Portanto, tudo isto é um processo

que implica que a criança faça um raciocínio, faça uma linha de pensamento até conseguir chegar ao processo, até conseguir chegar ao produto. Esse produto é um resultado de todo o processo de pensamento, de criação e da realização de um projeto. Todos estes fatores possibilitam o sucesso educativo das crianças.

**Joana:** É todo um processo com relevância para a aprendizagem das crianças.

**6 - É relevante salientar que, ao utilizarmos materiais não estruturados para a elaboração de trabalhos e/ou promovendo aprendizagens com os mesmos, estamos a reciclar. Qual a importância da reciclagem?**

**R -** Os meninos estão habituados a fazer reciclagem mas, para além disto tudo, reciclar está ligado à sustentabilidade e, por isso, temos de pensar, cada vez mais, numa forma de consumir menos e utilizar menos os nossos recursos porque nós consumimos mais para além do que deveríamos consumir. As crianças têm de começar a perceber a importância de reciclar mas também de não consumir e, esta questão de cidadania ativa no jardim de infância faz parte de todo o processo de aprendizagem dos meninos e, portanto, o facto deles perceberem que não é preciso comprar, não é preciso consumir para fazerem aquilo que gostam, portanto, reciclando o material. Esta é uma forma de educar as crianças para a preservação do planeta e para a questão do consumismo. Este é um trabalho que, para mim, considero relevante a nível da cidadania global e da reciclagem.

**7 - Por fim, do trabalho que tem desenvolvido a partir destes materiais, considera que os mesmos têm contribuído para a alteração de comportamentos das crianças?**

**R -** Sim, porque eles percebem que conseguem fazer aquilo que imaginam, dando-lhes autoestima quando percebem o trabalho que conseguiram fazer e, depois também, têm aqui todo o processo de autonomia – a organizarem-se, organizarem os materiais: as colas, os pincéis, a tesoura, os papéis, etc.- tudo o que eles precisam. A organização do trabalho, planificar e todo este processo de pensar, planificar, projetar. Todos estes processos contribuem para o comportamento da criança, mesmo no processo de avaliação do trabalho do colega, ao comunicarem novas ideias “podias ter feito desta maneira; acho

que falta isto ou aquilo”, portanto, esta possibilidade deles falarem do trabalho que o colega realizou e dele poder melhorar ou até alterar, claro que contribui para todo o processo criativo e para o processo de aprendizagem.”

**Mais uma vez agradeço a disponibilidade para responder a estas questões.**

## Apêndice IV – A história “Os três porquinhos”

### Os três Porquinhos

Era uma vez três porquinhos que estavam na floresta a cantar. Certo dia o lobo mau apareceu e os três porquinhos fugiram. Combinaram construir casas para se protegerem do lobo. O porquinho mais velho fazia de tijolos. O porquinho do meio de madeira. E o porquinho mais novo fazia de palha.

O lobo estava na floresta a espreitar os três porquinhos que estavam a construir as suas casas. O lobo pensou que ia comer os três porquinhos... Primeiro, foi até à casa de palha. Encheu o peito de ar e soprou. Derrubou a casa de palha. O porquinho correu até à casa de madeira. O lobo apareceu, encheu o peito de ar, soprou e derrubou a casa. Os porquinhos fugiram até à casa de tijolos. O lobo pediu para entrar, mas os porquinhos não deixaram. O lobo foi buscar uma escada e subiu até ao telhado. Ele desceu pela chaminé, mas os porquinhos já tinham colocado uma frigideira. O lobo caiu e queimou-se. Começou a fugir e os porquinhos felizes cantaram ...

“Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau ...”

\*A história foi feita pelo grupo da sala amarela.

**Apêndice V – Análise da informação recolhida em Creche e Jardim de Infância**

Temas	Categorias	Indicadores de Contexto			
		Creche		Jardim de Infância	
		Entrevista	Notas de Campo	Entrevista	Notas de Campo
<b>Organização do Espaço e Materiais</b>		<p>“(…)a organização do espaço é muito importante, pois é o sítio por onde as crianças se vão mover, criar relações e explorar durante a maior parte do dia.”</p> <p>“(…)para o organizar é preciso pensar nas suas necessidades de movimento (…)nos materiais que possam ser do seu interesse e que respondam às suas necessidades de exploração, com todos os seus sentidos, que ajudem a promover competências (…)”.</p> <p>“(…)por isso, deverá ser um espaço apenas com os móveis essenciais, deixando muito espaço livre para o treino destas habilidades motoras, pois</p>	<p><b>30 de outubro de 2019</b></p> <p>A sala é um espaço amplo com algumas áreas, ainda que não muito definidas. É um local que permite que a criança faça escolhas e seja autónoma. Tem poucos brinquedos de plástico e vários materiais não-estruturados.</p>	<p>“(…) eu dou muita importância à organização do espaço (...). Até porque acho que isso tem influência no seu desenvolvimento e na sua capacidade de aprender (...)”.</p> <p>“Gosto de flexibilizar o espaço, no sentido de serem as crianças também a organizarem (...).E, portanto, o espaço não é estanque, é algo que é flexível.”</p> <p>“(…)para que as crianças possam partilhar os vários materiais que estão no espaço e que possam partilhar os vários espaços uns com os outros e assim, criar experiências de interação com esses materiais e uns com os outros.”</p>	<p><b>28 de setembro de 2020</b></p> <p>O espaço é organizado e dinamizado consoante as necessidades do grupo.</p> <p><b>18 de novembro de 2020</b></p> <p>Não é um local estanque e, como tal, durante a fase inicial do ano letivo foi alterado algumas vezes. A área das ciências foi a que sofreu mais alteração por nos termos apercebido de que não era muito (ou quase nada) procurada pelo grupo.</p>

		a sua necessidade de movimento é tão grande (...).”			
<b>Materiais não-estruturados</b>	<b>Benefícios da utilização de materiais não-estruturados</b>	“Estes materiais, além de permitirem um sem número de explorações, também vão servir o propósito que cada criança entender. Cada uma explora os materiais de uma maneira muito própria e muito específica (...).”	<b>outubro de 2019 a janeiro de 2020</b>  Durante todo o período de estágio que pude observar o grupo a explorar materiais não-estruturados. Exploraram com todos os seus sentidos.	“(..).eles têm imensos potenciais porque a partir deles podemos criar o que nós quisermos. (...). E, portanto, é um grande benefício, a criança ter disponibilidade para criar a partir de algo que não é próprio para, mas que é de uso corrente e utilizado para aquele fim que ela pensou e imaginou (...).”	<b>23 setembro de 2020</b>  Antes de iniciar o estágio tinha algumas dificuldades em compreender como poderia implementar materiais não-estruturados em J.I.. Assim que iniciei o estágio percebi que era mais fácil do que pensava. Era recorrente o uso destes materiais durante as suas rotinas.

	<b>Implementação na prática pedagógica</b>	“Proporciono muitos momentos "Uau", ou seja, preparo a sala com vários materiais no chão, presos ao teto ou em cima das mesas (...)e permito às crianças que explorem livremente, durante o tempo que sentir necessário.”.	<b>6 novembro 2019</b>  Uma das conversas informais que tive com a educadora, à cerca desta temática, a mesma referiu que para ela, a utilização dos materiais não-estruturados era importante para o desenvolvimento sensorial da criança e a nível da criatividade, pois podem explorar os materiais de diversas formas.	“(..).nas reuniões de conselho, as crianças decidem o que é que querem fazer, decidem se querem fazer projetos, como é que os querem fazer, que tipos de materiais querem utilizar e depois são postos à sua prática, esses materiais, e eles escolhem, para fazerem os objetos que idealizaram (...).”.	<b>23 setembro 2020</b>  Assim que iniciei a realização de projetos (sendo que o primeiro que acompanhei (continuação da semana anterior) foi do J. – 4 anos) em pequenos grupos, as crianças, de uma forma autónoma, escolhiam o que queriam fazer e como o queriam realizar. A escolha de materiais é feita de uma forma livre, tendo apenas algum auxílio (orientação) por parte do adulto.
	<b>Influência nas aprendizagens das crianças</b>	“Ao manipular e explorar um determinado objeto, a criança vai aprender sobre ele com todos os seus sentidos: ela, observa, ela toca, ela cheira, ela sente o sabor (porque muitas vezes coloca na boca), ela ouve os sons que faz (abanando, batendo contra o chão ou a parede,...).”. “As crianças têm uma incrível capacidade de	<b>11 dezembro de 2019</b>  Aquando a realização das garrafas sensoriais, cada criança explorou-as à sua vontade. Umhas pontapearam-nas, outras colocaram-nas na boca, outras rodaram e bateram com elas noutros objetos ou até mesmo só as observaram. Cada criança explora de forma diferente	“(..).é o eles serem capazes de imaginar, semear aquilo que aprenderam, porque não é só pensar, têm de ser capazes de projetar e depois passar do desenho para o concreto, portanto, tudo isto é um processo que implica que a criança faça um raciocínio, faça uma linha de pensamento até conseguir chegar ao	<b>setembro a novembro de 2020</b>  Em todos os projetos que realizamos com as crianças, elas são “obrigadas” a realizar um esboço, para que dessa forma, consigam construir um fio condutor para obter o produto final.

		aprender com o meio, e fazem-no agindo sobre ele e construindo experiências significativas que contribuem para a formação da sua personalidade e aprendizagem (...).”.	e consoante a sua vontade, pois é claro que existem diversas formas de manipular, explorar e descobrir os objetos.	processo, até conseguir chegar ao produto. Esse produto é um resultado de todo o processo de pensamento, de criação e da realização de um projeto. Todos estes fatores possibilitam o sucesso educativo das crianças.”.	<b>4 de novembro de 2020</b> Quando realizamos o projeto da peça de teatro, tivemos de pensar primeiro num texto para a peça, em seguida, pensar quais seriam as personagens e realizar o esboço das mesmas e, de seguida, passar para o cartão.
	<b>Reciclagem</b>	“A reciclagem é importante na medida em que, se as coisas podem ter um novo uso, porque não dar-lho? Além das questões ambientais, que são tão relevantes e podem começar a ser trabalhadas com as crianças logo desde pequenas (...).”.	Nunca foi um tema muito abordado em sala, contudo, era algo que estava implícito na prática da educadora, por utilizar diversos materiais não-estruturados nas suas atividades diárias.	“Os meninos estão habituados a fazer reciclagem mas, para além disto tudo, reciclar está ligado à sustentabilidade e, por isso, temos de pensar, cada vez mais, numa forma de consumir menos e utilizar menos os nossos recursos (...).Esta é uma forma de educar as crianças para a preservação do planeta e para a questão do consumismo.”	<b>setembro 2020</b> Foi-me possível observar desde cedo que o grupo de J.I. fazia em sala reciclagem. Em primeiro lugar, existiam ecopontos dentro da sala, o que facilitava bastante. As crianças eram sempre lembradas para colocar o lixo nos respetivos sacos, para que tivessem uma “nova vida”.

	<p><b>Comportamento das crianças</b></p>	<p>“A utilização deste tipo de materiais no dia-a-dia contribui bastante para que as crianças se tornem cada vez mais curiosas, exploradoras e criativas. (...) vão conseguir ver utilidade em muitas das coisas que vão encontrar pela vida fora, ao longo do seu crescimento e aprendizagem.”</p>	<p><b>outubro a janeiro de 2020</b></p> <p>Na sala, sempre foram utilizados materiais de desperdício, para que fossem explorados. Deste modo, estamos também a transmitir às crianças as diferentes potencialidades e possibilidades que determinado material pode ter.</p>	<p>“(..).eles percebem que conseguem fazer aquilo que imaginam, dando-lhes autoestima quando percebem o trabalho que conseguiram fazer e, depois também, têm aqui todo o processo de autonomia – a organizarem-se, organizarem os materiais: as colas, os pinces, a tesoura, os papéis, etc.- tudo o que eles precisam; a organização do trabalho, planificar e, todo este processo de pensar, planificar, projetar. Todos estes processos contribuem para o comportamento da criança, mesmo no processo de avaliação do trabalho do colega, ao comunicarem novas ideias (...)”.</p>	
--	--	---	---	--	--