

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar:
Promover o desenvolvimento da criança através do jogo de
peças soltas.**

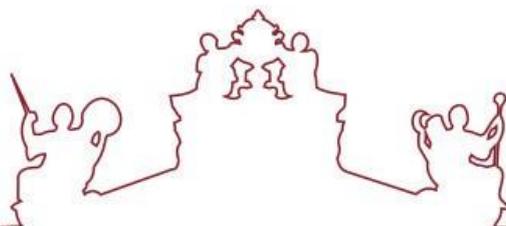
Carolina Salvadinha Cristo

Orientador(es)

|

Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar:
Promover o desenvolvimento da criança através do jogo de
peças soltas.**

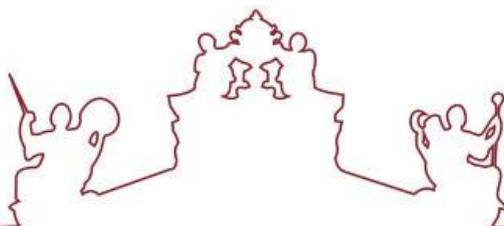
Carolina Salvadinha Cristo

Orientador(es)

|

Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2021



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ana Artur (Universidade de Évora)

Vogais | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Orientador)
Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

O presente relatório traça o final de uma das mais importantes etapas da minha vida, o meu percurso académico. Todo ele foi uma enorme fusão de emoções, pois apesar de muitas dificuldades, o resultado final é o sentimento de dever cumprido. Para tal, tive a meu lado algumas pessoas que de várias formas contribuíram para todas as minhas aprendizagens.

Inicialmente, um agradecimento especial aos meus pais e irmão, por todo o apoio, pela paciência, por me tranquilizarem nos momentos de maior angústia e nervosismo, pelo amor e por todas as palavras de força e conforto nos momentos menos bons. Por estarem sempre presentes e por acreditarem nas minhas capacidades, o meu obrigado.

À minha orientadora, professora Clarinda Pomar, por me ter acompanhado ao longo de todo este caminho e por todas as aprendizagens que me proporcionou até então. Agradeço-lhe pelo apoio incondicional, por me acalmar quando me sentia perdida, por me ouvir, pelo incentivo e compreensão que recebi e pela enorme confiança no meu trabalho. Guardo tudo o que me ensinou como exemplo a seguir, quer a nível profissional como pessoal.

Não posso deixar de agradecer, de forma particular e especial, à professora Ana Artur, minha orientadora dos estágios em Creche e Jardim de Infância, por todas as aprendizagens, pelas partilhas, por me incentivar a fazer sempre mais e melhor e por ter acreditado nas minhas capacidades e no meu trabalho. De um modo geral, agradecer a todos os docentes que se cruzaram no meu percurso, seja licenciatura ou mestrado, pois todos contribuíram para o meu desenvolvimento, enquanto pessoa e principalmente enquanto futura educadora de infância.

Às colegas que sempre me acompanharam desde o início desta caminhada, Joana, Beatriz, Catarina N., Vera, Ana e Catarina G, o meu eterno obrigado. Por todos os nossos momentos, pelas opiniões e saberes, pelo companheirismo, alegria e diversão. Obrigada por terem percorrido este caminho ao meu lado, bambinas!

Às educadoras cooperantes, Fátima Godinho e Isabel Carvalho, por me receberem nas suas salas, pelas suas partilhas de experiências e conhecimento e pelas aprendizagens que me proporcionaram. Agradeço ainda, a todas as pessoas com quem me cruzei nas instituições onde realizei a minha investigação, por me terem acolhido e integrado de forma tão especial.

Às crianças que participaram nesta investigação, o meu enorme obrigada. Sem elas, a realização deste trabalho não era possível. Obrigada pelo carinho demonstrado e pela forma como me aceitaram nos seus grupos.

À Diana e à Ana, por todo o apoio incrível e força nesta última fase. Sem vocês tinha sido muito mais difícil.

Ao Adriano, namorado e melhor amigo, por todo o amor e carinho demonstrado em todas as circunstâncias. Obrigado pela força, paciência, compreensão e por estares sempre presente e pronto a ajudar.

Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar: Promover o Desenvolvimento da Criança através do Jogo de Peças Soltas

Resumo

O presente relatório traduz a investigação realizada no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, realizada em Creche e Pré-Escolar, na Universidade de Évora. A investigação sustenta-se na metodologia de investigação-ação procurando compreender as possibilidades de intervenção ao nível do jogo de peças soltas e analisando os seus benefícios para o desenvolvimento da criança. O jogo de peças soltas deriva da utilização de uma grande diversidade de materiais- “peças soltas” em construções / projetos / atividades lúdicas que apelam à criatividade da criança promovendo a sua aprendizagem e as suas interações sociais. Os resultados que emergiram deste estudo indicam que o jogo de peças soltas beneficia as crianças em várias áreas do seu desenvolvimento, nomeadamente, na interação entre pares, fortificando as relações de entreajuda, gerando nas crianças múltiplas formas de aprendizagem, sendo as próprias, os agentes condutores dessas aprendizagens, pois são as crianças que orientam a sua exploração.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Creche; Jogo de Peças Soltas; Criatividade; Aprendizagem.

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education: Promote the child's development through the loose parts play

Abstract

This report reflects the research carried out in the scope of the curricular units of Supervised Teaching Practice, carried out in Nursery and Pre-School, at the University of Évora. The investigation is based on the research-action methodology, seeking to understand the possibilities of intervention at the level of playing loose pieces and analyzing its benefits for the child's development. The game of loose pieces derives from the use of a great variety of materials - "loose pieces" in constructions / projects / playful activities that appeal to the child's creativity, promoting their learning and their social interactions. The results that emerged from this study indicate that the game of loose pieces benefits children in various areas of their development, namely, in the interaction between peers, strengthening mutual help relationships, generating multiple forms of learning in children, the agents themselves. drivers of these learnings, as children guide their exploration.

Keywords: Pre-School Education; Nursery; Loose parts play; Creativity; Learning.

Índice Geral

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

Índice de Apêndices

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Introdução	1
1. Motivação do estudo	1
2. Contextualização do estudo	2
3. Questão de investigação e objetivos do estudo.....	4
4. A pertinência do estudo	4
5. Organização do relatório.....	5
Capítulo 1 - Revisão de Literatura.....	7
1.1. A Importância do Brincar e do Jogo para o desenvolvimento da Criança.....	7
1.2. O Jogo de Peças Soltas	14
1.2.1. Definição e Características.....	14
1.2.2. Estudos sobre a Importância do Jogo de Peças Soltas para o Desenvolvimento da Criança	16
1.2.3. O Jogo de Peças Soltas no Ambiente Educativo.....	21
1.3. O Papel do/a Educador/a na promoção do Jogo de Peças Soltas.....	24
Capítulo 2 - Caracterização dos contextos de investigação e de intervenção	26
2.1. Conceção da ação educativa em contexto de Creche.....	26
2.1.1. Caracterização da instituição.....	26
2.1.2. Caracterização do grupo de crianças	28
2.1.3. Fundamentos da ação educativa	30
2.1.4. Organização do espaço e materiais.....	32
2.1.5. Organização do tempo	36
2.2. Conceção da ação educativa em contexto de Pré-Escolar	39
2.2.1. Caracterização da instituição.....	39
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças	40
2.2.3. Fundamentos da ação educativa	43
2.2.4. Organização do espaço e materiais.....	46
2.2.5. Organização do tempo	49
2.2.6. Trabalho de Projeto	50

Capítulo 3– O Processo Investigativo	55
3.1. A Investigação-Ação.....	55
3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	57
3.3. A investigação e intervenção em contexto de creche	65
3.3.1. Opções metodológicas.....	65
3.3.2. A intervenção pedagógica	66
3.3.3. Análise e discussão dos resultados em Creche.....	69
3.4. A investigação e intervenção em contexto de Pré-Escolar	71
3.4.1. Opções metodológicas.....	71
3.4.2. A intervenção pedagógica	73
3.4.3. Análise e discussão dos resultados em Pré-Escolar	75
Capítulo 4 – Considerações Finais	89
4.1. Conclusões	89
4.2. Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas	94
Apêndices.....	98

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

PES- Prática de Ensino Supervisionada
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
JI – Jardim de Infância
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Fichas de Observação para análise dos Comportamentos das Crianças	97
--	----

Índice de Figuras

Figura 1: Saída realizada com as crianças da creche.....	26
Figura 2:Esquema acerca da Aprendizagem Ativa em High Scope.....	31
Figura 4: Área dos blocos.....	34
Figura 3: Área da areia e da água.....	34
Figura 5: Área da carpintaria.....	35
Figura 6: Saída à horta com as crianças de JI.....	40
Figura 7: Planta da sala de JI depois das alterações	47
Figura 8: Tabela do Projeto em JI	52
Figura 9: Enchimento do espantalho	53
Figura 10: Colocação do espantalho no seu lugar.....	54
Figura 11: Explorações nas caixas de cartão.....	67
Figura 12: Exploração dos blocos de madeira.....	68
Figura 13: Criação das caixas para organizar os materiais	74
Figura 14: Arrumação dos diferentes materiais	74

Índice de Tabelas

Tabela 1: Peças soltas fornecidas às crianças nos três dias de observação do estudo de Flannigan & Dietze (2017)	16
Tabela nº 2: Distribuição das crianças do grupo de creche em função da idade e sexo.....	28
Tabela nº 3: Distribuição das crianças do grupo de JI em função da idade e sexo.....	41
Tabela nº 4: Rotinas e horários em JI.....	50
Tabela nº 5: Indicadores de observação e respetivas áreas de investigação.....	63
Tabela nº 6: Descrição dos indicadores de observação.....	63
Tabela nº 7: Identificação dos géneros de cada grupo.....	77
Tabela nº 8: Observações realizadas sobre o indicador “Explora Sozinho”	77
Tabela nº 9: Observações realizadas sobre o indicador “Interação entre pares/Jogo Social”	79
Tabela nº 10: Observações realizadas sobre o indicador “Pede ajuda ao adulto na sua exploração”	81

Tabela nº 11: Observações realizadas sobre o indicador “Interliga/Constrói com diferentes materiais”	82
Tabela nº 12: Observações realizadas sobre o indicador “Idealiza/Cria através da utilização dos materiais”	84
Tabela nº 13: Observações realizadas sobre o indicador “Perceve/Esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira”	86

Introdução

No âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar, que incorporam o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, foi produzido o presente relatório de PES. O principal objetivo deste documento é a descrição e a análise crítica do estudo realizado no âmbito da componente investigativa da PES, centrado na compreensão dos fatores que promovem o desenvolvimento da criança, nomeadamente através da exploração de práticas pedagógicas promotoras do “jogo de peças soltas”.

As unidades curriculares referidas foram desenvolvidas em duas instituições particulares de Solidariedade Social (IPSS), em contexto de creche e em contexto de jardim de infância, durante 11 e 12 semanas, respetivamente. Em ambos os contextos realizei observação participante e intervenção cooperada, onde elaborei planificações de rotina de forma cooperada com a profissional de educação.

Este primeiro capítulo apresenta a motivação que presidiu a esta investigação, a sua contextualização e pertinência, assim como a questão diretora da investigação e os objetivos que dela derivam. Explicitaremos ainda a organização deste relatório.

1. Motivação do estudo

No decorrer das PES em creche e jardim de infância foi-me proposto a escolha de um tema para investigar. Desde que iniciei a licenciatura e até ao momento atual, sempre demonstrei muito interesse pelos materiais que existiam nas salas por onde passei. No primeiro semestre do mestrado, na unidade curricular de Jogo e Desenvolvimento Motor na Infância, o tema do jogo de peças soltas foi abordado por um grupo de colegas na apresentação de um trabalho. Nesse momento despertei logo o interesse para o conceito, pois entendi que se tratava de algo pouco abordado e que estava intrinsecamente ligado aos materiais, no geral. A partir desse momento, demonstrei o meu interesse à Professora Doutora Clarinda Pomar que me incentivou a começar a realizar umas breves pesquisas sobre este tema.

O jogo de peças soltas foi sendo cada vez mais abraçado por mim à medida que ia realizando mais pesquisas e refletindo sobre o mesmo. Comecei a questionar-me sobre o porquê de fornecerem brinquedos estruturados, com funções geralmente muito limitadas

e restritivas, em vez de objetos e materiais atraentes, não estruturados que podiam levar a criança a manipulá-los, controlá-los, alterá-los e imaginá-los como preferisse.

Deste modo, considerei interessante e pertinente o estudo das possibilidades de intervenção ao nível do jogo de peças soltas estudando os seus benefícios para o desenvolvimento da criança e as suas potencialidades ao nível da integração das várias áreas curriculares. Embora haja várias evidências das vantagens pedagógicas e educativas desta metodologia, este ainda é um tema pouco abordado e investigado. Com esta investigação pretendo estudar formas de melhorar o ambiente educativo, planificando, intervindo e avaliando os resultados da minha intervenção particularmente dirigida para a criação de condições promotoras do jogo de peças soltas.

2. Contextualização do estudo

Como já tinha referido anteriormente, a minha investigação desenvolveu-se no âmbito das unidades curriculares de PES, em duas instituições diferenciadas. Ambos os estabelecimentos eram IPSS, situadas no centro histórico da cidade de Évora, onde existiam as valências de jardim de infância e creche. Primeiramente, fiquei numa sala de creche heterogénea com 13 crianças de 1 e 2 anos. Numa primeira conversa com a educadora cooperante percebi que o grupo de crianças era muito tranquilo nas relações e interações, dinâmico e ativo nas suas explorações e experiências, não existindo nenhuma criança com necessidade de suporte à aprendizagem. Como consegui observar, as crianças eram interessadas, curiosas, participativas, empenhando-se muito em descobrir coisas novas. Quanto às condições iniciais para o jogo de peças soltas, na sala existiam alguns pedaços de madeira, molas da roupa, a área da areia no espaço exterior e como o grupo realizava bastantes saídas à cidade, conseguia estar em contacto com mais materiais soltos, sobretudo naturais, nos jardins e ruas. Tratavam-se de condições que eu encontrei inicialmente, entendendo que o jogo de peças soltas era pouco explorado e a maioria dos materiais existentes não se encontravam ao alcance das crianças, tendo estas de pedir ou apontar. Desta forma, a avaliação inicial do ambiente educativo não propiciava o envolvimento das crianças no jogo de peças soltas.

Posteriormente, realizei a minha investigação na PES em jardim de infância, numa sala heterogénea com 22 crianças com idades compreendidas entre 4 e 5 anos. Ao observar diariamente o grupo, consegui entender que se tratava de um grupo bastante ativo e que demonstrava interesse por diversas áreas e assuntos. Eram crianças alegres,

muito curiosas e participativas. Todas as crianças já interagiam entre si e já existia a tendência para a criação de grupos, segundo os seus interesses. Era um grupo que ainda necessitava da presença do adulto, mas era notória uma grande autonomia na maior parte das crianças. Eram crianças bastante observadoras, críticas e impulsionadoras, gostando de explorar as várias áreas da sala. Antes de iniciar a minha investigação, procurei perceber a relação do grupo com este tipo de jogo, através de conversas com a educadora e entendi que não existia quase nenhum contacto com este tipo de materiais. Apenas na área das ciências é que existiam materiais soltos naturais e eram pouco procurados pelas crianças.

A melhoria do ambiente educativo através do enriquecimento de recursos materiais e espaciais serve como introdução e primeira abordagem a este tipo de materiais. Em ambas as práticas, comuniquei as minhas ideias às educadoras cooperantes, o que pretendia e como o iria fazer, tendo sempre obtido respostas favoráveis e bastante adesão ao meu projeto. Ambas as educadoras colaboraram sugerindo-me mais materiais que as crianças pudessem explorar, de acordo com as suas necessidades e interesses, mas assegurando sempre a sua segurança.

Ainda durante a troca de ideias, as educadoras informaram-me que tipo de materiais é que as crianças já conheciam e já tinham explorado em outras situações. Deste modo, fui realizando a minha pesquisa e conseqüente reflexão, de modo a conseguir selecionar e recolher o maior número de materiais possíveis para a exploração nas salas. Assim, em conjunto com a minha orientadora da Universidade, conseguimos reunir algumas ideias, indo ao encontro dos interesses das crianças, com o intuito de perceber o valor que as crianças davam a estas explorações e percebendo a sua importância. Posteriormente, e sempre em colaboração com as educadoras cooperantes, realizei as planificações e intervenções, preocupando-me permanentemente com a segurança, o conforto, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Tanto em creche como em jardim de infância, foi muito importante a observação e recolha de informação para conseguir realizar uma profunda análise e reflexão sobre todos os comportamentos observados. Para isso recorri a várias técnicas como a observação, as conversas informais, as fotografias, as gravações de vídeo e a realização das fichas de observação dos comportamentos das crianças.

Durante a investigação da PES nas duas práticas, tanto em Creche como em Jardim de Infância, procurei ir ao encontro das especificidades, das necessidades e dos interesses das crianças, tendo sempre em ponderação o respetivo processo de aprendizagem. Deste

modo foi possível produzir e criar condições favoráveis a um ambiente de aprendizagem facilitador do jogo de peças soltas.

3. Questão de investigação e objetivos do estudo

Esta investigação-ação pretende contribuir para a compreensão dos fatores que promovem o desenvolvimento da criança explorando práticas pedagógicas centradas no “jogo de peças soltas”. Deste modo, tendo em conta os dois contextos onde realizei a minha prática, definiu-se a seguinte questão de investigação: “Como promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas?”.

Diretamente associados a esta questão, especificaram-se os seguintes objetivos do estudo:

1. Melhorar a qualidade do ambiente educativo enriquecendo os recursos materiais e espaciais com base no diagnóstico das possibilidades do contexto e nos interesses e necessidades das crianças.
2. Pesquisar e explorar práticas pedagógicas que promovam o jogo de peças soltas.
3. Analisar e compreender o comportamento das crianças durante o seu envolvimento no jogo de peças soltas, considerando, em especial, os comportamentos associados às interações sociais, ao desenvolvimento da criatividade e ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

4. A pertinência do estudo

Este tipo de estudo melhora as práticas pedagógicas, o ambiente educativo e a integração curricular no sentido em que centra o seu objetivo na exploração espontânea destes materiais, tornando as crianças mais autónomas e capazes de impulsionar as suas próprias aprendizagens (Daly & Beloglovsky, 2015). Um ambiente educativo provido de inúmeras peças soltas, é um ambiente onde as crianças conseguem desenvolver as suas capacidades cognitivas, criativas e construtivas, sendo por isso um espaço rico em **affordances*. As peças soltas apresentam infinitas possibilidades de jogo e a sua total falta de estrutura permite que as crianças façam delas o que as suas imaginações desejarem, estendendo as possibilidades de jogo e de aprendizagem (Flannigan & Dietze, 2017).

**possibilidades de ações detetadas pelas crianças no envolvimento, em ambiente natural.*

A importância que a promoção do jogo de peças soltas tem para o desenvolvimento da criança é de realçar, pois trata-se de uma metodologia pouco explorada e pouco estudada, jogando com materiais pouco ou nada estruturados que beneficiam e contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, promovendo a capacidade de resolver problemas, o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, e o desenvolvimento social e emocional (Gibson, Cornell & Gill, 2017).

Embora haja várias evidências das vantagens pedagógicas desta metodologia, este ainda é um tema pouco abordado e investigado (Houser et al. 2016; Gibson, Cornell & Gill, 2017).

O jogo de peças soltas deriva da utilização de uma grande diversidade de materiais- “peças soltas” em construções / projetos / atividades lúdicas que apelam à criatividade da criança promovendo a sua aprendizagem e as suas interações sociais. São materiais tais como, pneus, madeira, cartão, pedras, areia, cascalho, tecido, baldes, troncos, chaves, cordas, entre tantos outros materiais que podem ser reciclados, reutilizados de mil e uma maneiras. São materiais importantes e diferentes pois podem ser movidos, carregados, combinados, redistribuídos, alinhados e realinhados infinitas vezes e de múltiplas maneiras. Podem ser naturais ou sintéticos e podem ser usados sozinhos ou combinados com outros materiais. Para que isto aconteça na sua plenitude é fundamental uma maior exploração do espaço envolvente e das práticas lúdicas que as crianças escolhem livremente (Daly & Beloglovsky, 2015).

Simon Nicholson (1972), criador da teoria de peças soltas, descreve estas como materiais abertos que podem ser usados e manipulados de várias maneiras. Considerava as pessoas de todas as idades como potencialmente criativas e afirmava que os ambientes, ofereciam muitas maneiras para as crianças interagirem com variáveis como a gravidade, sons, reações químicas, conceitos, palavras e pessoas. Deste modo, muitos teóricos sugerem que a brincadeira infantil não estruturada tem um impacto significativo na capacidade criativa e imaginativa das crianças (Daly e Beloglovsky, 2015; Gibson et al. 2017; Nicholson, 1972).

5. Organização do relatório

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. No capítulo inicial, a introdução, apresentam-se as motivações pessoais do estudo, a contextualização do

estudo, a questão de investigação e os seus objetivos e, por fim, a sua pertinência educativa.

No segundo capítulo, situa-se a revisão de literatura que inclui uma abordagem às noções do jogo e do brincar, onde são apresentados os conceitos e os tipos de brincadeira e de jogo; expõe-se igualmente o jogo de peças soltas, onde se realiza uma introdução ao tema, destacam-se perspetivas teóricas e abordam-se vários estudos já realizados; por último, enfatiza-se o papel do/a educador/a neste tipo de jogos.

O terceiro capítulo é dedicado à caracterização dos contextos de prática e dos grupos de crianças, onde se procede às apresentações das instituições, se descrevem os fundamentos da ação educativa, as organizações do espaço e de tempo e ainda o trabalho de projeto em jardim de infância (JI).

No quarto capítulo encontramos os aspetos metodológicos, inicialmente realizando-se uma abordagem ao processo de investigação-ação, com a descrição dos procedimentos metodológicos para a recolha e análise de dados em ambos os contextos. Segue-se as opções metodológicas com a descrição das intervenções realizadas em ambas as salas e a consequente análise e discussão dos resultados.

No quinto capítulo, apresentam-se as conclusões da investigação, demonstrando a análise transversal de toda a informação recolhida e obtida, procurando dar resposta às questões da investigação. Por último, nas considerações finais é efetuada uma reflexão global, onde se exibem os constrangimentos e dificuldades encontradas, as minhas expectativas, os momentos marcantes e o contributo para o meu futuro, enquanto educadora de infância.

Capítulo 1 - Revisão de Literatura

O presente capítulo centra-se na revisão de literatura, que se encontra dividida em três subcapítulos. No primeiro pretende-se salientar, a importância do jogo e do brincar para o desenvolvimento da criança; no segundo, aborda-se o jogo de peças soltas destacando-se os seus fundamentos teóricos, os estudos realizados e as possibilidades da sua integração no ambiente educativo; por último, no terceiro subcapítulo dar-se-á ênfase ao papel do/a educador/a na promoção deste tipo de jogo.

1.1. A Importância do Brincar e do Jogo para o desenvolvimento da Criança

Neste capítulo, irá ser abordada, mais especificamente, a conceção do brincar e os tipos de brincadeiras e, posteriormente, o conceito de jogo e os seus tipos.

Hoje em dia, o brincar é reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019), através do artigo 31º, em que se define o brincar como um princípio fundamental e particular da criança, permitindo que esta participe, reflita e interaja, recorrendo sempre à imaginação e criatividade (Tomás & Fernandes, 2014). A Convenção dos Direitos da Criança reconhece o direito ao brincar como um “direito autónomo” (Tomás & Fernandes, 2014, p. 18) e declara, através do artigo n.º 31, que

os Estados Pares reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística [...] [assim como] respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (UNICEF, 2019, pp. 25-26).

A conceção do brincar apresenta várias perspetivas de diferentes autores, tornando-se por isso uma tarefa complexa (Neto, 2001; Samulski, 1997). Brincar é uma ação livre que pode surgir a qualquer altura do dia, sendo dirigida pela criança, transmitindo-lhe prazer, não impondo conjunturas ou produtos finais (Kishimoto, 2010). Trata-se de um comportamento supérfluo, integrado na vida do ser humano, que fomenta a construção de organizações internas e de identidade nos primeiros anos de vida (Neto & Lopes, 2018; Neto, 2001; Neto, 2020).

Carlos Neto (2020) afirma que o “brincar é uma experiência fascinante que permite mobilizar estruturas internas e externas, tendo em atenção a grande complexidade de relação entre o organismo e o ambiente” (p. 29). O autor centra o seu pensamento na oportunidade de “despertar forças do inconsciente” (p.29), conseguindo reconhecer a realidade interna e o mundo que as circunda.

Este conceito consegue ainda ajustar-se a situações imprevisíveis, como por exemplo, no uso do corpo em espaços físicos e na interação entre pares. Brincar torna-se por isso um investimento na saúde física e mental das crianças (Neto & Lopes, 2018). Nesta mesma linha de ideias Kishimoto (2010) refere que:

A criança não nasce a saber brincar, necessitando de aprender, por meio de interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, possibilidades de uso desses materiais. Quando observa as outras crianças e as intervenções da educadora, consegue adquirir novas brincadeiras e as suas regras. Depois de aprender, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras (p.1-2).

A partir da leitura de Wajskop (2012) entendemos que o brincar é um aspeto social, onde a interação entre pares é privilegiada, tal como a conceção da criança como ser humano, onde esta recria a realidade através do uso de estruturas representativas próprias de cada criança.

Vygotsky (2007) destaca que, em idade pré-escolar, a brincadeira nasce a partir de um desejo não realizado, sendo então um paradoxo entre o que a criança quer, mas que não pode, ou seja, a criança pretende executar tarefas que não são próprias para a sua idade, como por exemplo, cozinhar com a mãe. Esta contradição é, por isso, resolvida com o brincar. O objetivo maior da brincadeira é resolver essa contradição, essa necessidade. Vygotsky (1991) afirma, neste sentido, que:

No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (p.62).

Nas suas investigações, Vygotsky (1991) afirma também que o brincar gera a chamada *zona de desenvolvimento proximal*, impulsionando a criança para além da fase

de desenvolvimento que ela já conseguiu atingir. Quando brinca, a criança já consegue exibir algo para além do que é previsto para a sua idade, ultrapassando as delimitações do mundo real e possibilitando a criação de disposições inventadas (Carvalho, 2016). Nesta zona de desenvolvimento proximal é que são distintos os níveis de desenvolvimento real, determinados pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto (Vygotsky, 1991). O autor definiu a zona de desenvolvimento proximal como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p.58).

Wajskop (2012) transmite-nos a ideia que o brincar é uma atividade humana, em que as crianças são convidadas a experienciá-la, criando deste modo um ensaio sociocultural dos adultos. Acrescenta também que “a brincadeira garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, o que nos faz estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola” (p. 32).

O brincar é uma atividade semelhante a cada ser humano e vem da sua escolha e dos seus interesses, existindo mais banalmente na infância. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2004) “(...) a brincadeira e o jogo, são o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual porque a brincadeira constitui uma característica fundamental do ser humano.” (p.119). Através do brincar, a criança é capaz de explorar o mundo ao seu redor interagindo com ele, e inserindo-se cada vez mais no mesmo. As disposições com que a criança se defronta obrigam-na a fortalecer progressivamente as suas aptidões, colaborando para o seu progresso (Tavares, 2014/2015).

De forma a simplificar e diferenciar o momento de brincadeira dentro da sala, estas são vulgarmente preparadas e repartidas por áreas de interesse das crianças, tal como defende Hohmann & Weikart (2011). Estes transmitem a ideia de que cada área requer materiais e objetos variados, mas em pouca quantidade, pois as crianças são criativas e por isso, com pouco conseguem fazer muito.

Ferland (2006) apresenta a brincadeira a partir de dois pontos de vista: a livre e a estruturada. Na brincadeira livre, as decisões sobre o que irão fazer ou quais os materiais que irão utilizar são das crianças, elas próprias deliberam sozinhas o que pretendem

realizar, criando “atividades inovadoras” (p.54). A autora defende que “este tipo de brincadeira favorece a imaginação, a fantasia e a criatividade da criança.” (p. 53).

A brincadeira estruturada envolve regras e o seu devido cumprimento, nomeadamente todos os jogos onde existam várias instruções que todos os jogadores devem respeitar. Ferland (2006) afirma que “este tipo de jogo determina a ação a realizar, atribuindo uma estruturação precisa à atividade e deixando pouca margem de escolha à criança” (p. 54). Deste modo, entendemos que este tipo de jogo requer uma aprendizagem ou competência mais particular e para que a atividade estruturada permaneça uma brincadeira, a criança deve poder abordá-la de forma mais lúdica, sentindo prazer na sua realização (Ferland, 2006). Neste sentido, Ferland (2006) afirma que “a brincadeira livre beneficia mais o pensamento crítico da criança do que uma brincadeira muito estruturada”. (p. 54).

Schwartz (2003, citado em Baranita 2012), define que “brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; (...) brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar.” (p.37). Deste modo, entendemos que ambos os conceitos reportam para as mesmas ações e comportamentos, que são muitas vezes utilizados indissociavelmente como se fossem a mesma coisa. Por esta razão, existem autores, como este, que os distinguem. Wajskop (1990) afirma que jogo e brincadeira são quase sinónimos, mas o facto de ambos levarem as crianças a compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente, oferece-nos importantes indícios de que a brincadeira talvez possa ser considerada como o jogo do faz de conta/simbólico. Assim o jogo simbólico e a brincadeira são usados como representação da mesma atividade e prática social.

Jogar e brincar assumem-se como atividades muito importantes na vida das crianças (Neto, 2001; Silva & Sarmento, 2017), uma vez que têm a capacidade de influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento da mesma (Neto 2017). Desta forma, entendemos o brincar como um “fenómeno permanente e complexo”. Onofre (1997, citado em Silva & Sarmento, 2017), afirma que todas as crianças devem ter acesso a todos os tipos de aprendizagem. Da mesma forma, o jogo e o brincar são persuadidos pela cultura (Van der Kooij, 1997). Neto (2017), considera ainda que ambas as noções são apreciadas como linguagem universal, estimada por quem brinca, independentemente de falarem diferentes línguas. Relativamente a estes dois conceitos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) afirmam que:

O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos. (...) Também jogos com regras (...) levam à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (...) e favorecem a autonomia da criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.75).

O jogo permite às crianças expressarem as suas próprias ideias, sentimentos e relacionamentos; conseguem representar muitas experiências, eventos, objetos e pessoas, criando-as em crescente sofisticação e dificuldade. Segundo Rubin, Fein & Vandenberg, citado em Neto (2001), “O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p. 2).

Segundo Neto (2001), a fundamentação que existe acerca do jogo encontra-se bastante dispersa devido a múltiplos fatores, tal como a diversidade de abordagens, distintas linhas de investigação, dificuldade em estabelecer relações entre o lúdico, etc. No entanto é possível estruturar algumas das variáveis utilizadas de forma sistemática nos estudos: “diferenças individuais; fatores socioculturais; influências parentais; estabilidade emocional; influência de espaços e equipamentos; programas de treinos e a influência do jogo nas aquisições escolares” (Neto, 2001, p.2-3).

Para Piaget, o jogo é:

expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva; é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio permanente que dele farão seu complemento, no nível do pensamento operatório ou racional (...) o jogo constitui o polo extremo da assimilação do real ao eu (Piaget, 1964, p.208).

Em *Homo Ludens*, Huizinga (2000) alega que o jogo claro e simples é o princípio central de toda civilização, integrando o conceito de jogo no conceito de cultura e demonstrando que o jogo é encontrado em todas as atividades humanas e antecede a própria cultura, ou seja, a cultura surge sob forma de jogo. Para Huizinga (2000), o jogo é fundamental para a civilização, afirmando que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. O autor salienta que as funções do jogo podem ser sintetizadas em dois aspetos básicos: a luta por alguma coisa e a representação de alguma coisa. Na sua definição de jogo, inclui argumentos como os seguintes:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (Huizinga, 2000, p.22).

Segundo Piaget (1964) existem três estágios de desenvolvimento que se encontram em estreita relação com as três principais categorias de jogo, sendo eles a fase sensório-motora (desde o nascimento até aos 2 anos) em que a criança brinca sozinha e não utiliza regras pois não tem a noção delas; a fase pré-operatória (dos 2 anos aos 6/7 anos) em que surge o jogo simbólico enquanto a criança brinca e pouco a pouco, o conceito de regra surge; e por fim, a fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos), onde a criança já é um ser social e sempre que joga em grupo, a existência de regras torna-se imprescindível. É importante referir que, atualmente, estes estágios de desenvolvimento não se adequam exatamente às idades instituídas por Piaget, podendo modificar-se de acordo com as oportunidades e experiências das crianças (Samulski, 1997).

Van der Kooji (1997) afirma que Piaget identificou três principais categorias (tipos) de jogo: o jogo exploratório (jogo funcional); o jogo simbólico (jogo de papéis) ou do “faz de conta”; e o jogo de regras. O primeiro, segundo Van der Kooji (1997) centra-se na repetição constante de um movimento, ou seja, a criança foca-se na repetição de movimentos e gestos simples, tal como, emitir sons, mexer os braços, as pernas, sacudir objetos, andar, correr, entre outros (Piaget, 1964). Baranita (2012) declara que o objetivo deste tipo de jogo é a simples repetição de movimentos e gestos da criança pelo prazer que a mesma tem em realizá-los.

Piaget (1964) afirma ainda que podemos dividir o jogo exploratório em duas categorias segundo a evolução do mesmo que são: os jogos de exercícios e os jogos de construção. Os jogos de exercício ou jogo de repetição surgem a partir dos 2 anos e consistem na repetição constantemente de um movimento, que, conseqüentemente, produz o mesmo resultado (Van der Kooji, 1997 citado por Chamorro, 2010). Os jogos de construção, tal como o nome indica, diz respeito às construções realizadas pelas crianças através da manipulação, por exemplo, de peças de madeira e de plástico (Chamorro, 2010). Samulski (1997) afirma que neste tipo de jogo, a criança explora pela própria alegria de se mover, utilizando todo o seu corpo. Tem por isso, experiências materiais e sensório-motoras.

Segundo Van der Kooji (1997), “o início do jogo simbólico acontece quando a criança pretende aplicar a objetos esquemas por ela assimilados” (p. 34), ou seja, quando a criança quer atribuir a um objeto o valor que ele não tem, como por exemplo, utiliza o rolo de cozinha servindo de espada. No jogo simbólico, o objetivo está na própria brincadeira e não vai, além disso. Vygotsky (1991) considera que:

não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas à priori. A criança, por exemplo, imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (p.63).

Para o autor, a situação imaginária relatada anteriormente, dispõe de regras de comportamento, onde a criança se insinua no papel de mãe, sabendo que deve cumprir as regras que dirigem essa conduta. Do mesmo modo, para Vygotsky, “o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas” (Vygotsky, 1991, p.64). Samulski (1997) declara que este tipo de jogo integra o fator mais importante na meta comunicação. Para Piaget (1964), enquanto que no jogo exploratório não existiam quaisquer estruturas lúdicas, no jogo simbólico a criança está incessantemente a representar, conseguindo fazer a separação entre o significante e o significado. A principal característica deste jogo “consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos seus desejos” (Piaget, 1964, p. 222) ou seja, assimila a realidade através do jogo simbólico (Samulski, 1997).

O jogo de regras, segundo Piaget (1964) surge entre os 7 e os 11 anos e estimula a criança para a concentração no jogo e ao mesmo tempo regula o comportamento da mesma. Se nas brincadeiras simbólicas o prazer está em todo o processo, agora o prazer é alcançado através dos resultados obtidos segundo o cumprimento das regras. É caracterizado por ser um jogo social, uma vez que as crianças devem interagir com os seus pares (Neto, 2017; Chamorro, 2010; Samulski, 1997).

Segundo Baratina (2012), nesta idade a criança só irá reconhecer a exploração fascinante se esta envolver regras. “As regras é que estimulam para que haja uma concentração no jogo e ao mesmo tempo regulam o comportamento das crianças. Se nas primeiras brincadeiras simbólicas o prazer está no processo; nos jogos com regras o prazer é alcançado nos resultados obtidos e no cumprimento das mesmas. Nesta categoria de jogos, o que a caracteriza é a existência de regras, criadas pelas crianças ou não, e a

competição entre os sujeitos inerentes ao jogo” (Baratina, 2012, p.39). É de realçar ainda que este jogo só se desenvolve quando a criança deixa a fase egocêntrica e passa a ser social, desenvolvendo relacionamentos socio-afetivos com outras crianças. (Piaget, 1964).

Van der Kooij (1997) apresenta inicialmente a definição dos três tipos de jogo, o jogo exploratório, o jogo simbólico e o jogo de regras. De seguida, afirma que “ o jogo exploratório explora o próprio corpo, o jogo simbólico, interliga-se ao ambiente de objetos manipuláveis e o jogo de regras caracteriza-se pela interação entre pares” (p. 35), definindo depois as categorias de observação do jogo das crianças em quatro grandes grupos: o jogo da repetição em que a principal característica é o aspeto repetitivo e em que a criança explora a situação lúdica e examina os brinquedos, manipulando-os, sem lhes atribuir grande significado; o jogo da imitação, em que a criança se serve da atividade lúdica para imitar as pessoas e reproduzir acontecimentos do quotidiano; o jogo de construção, em que a criança constrói qualquer representação real servindo-se de objetos desprovidos de significado real; e o jogo de agrupamento, em que a criança agrupa figuras e brinquedos figurativos, organizando-os seletivamente, produzindo combinações e organizações (Van der Kooji, 1997).

1.2. O Jogo de Peças Soltas

1.2.1. Definição e Características

Hoje em dia, os materiais que encontramos nas creches e jardins de infância são na sua grande maioria estereotipados, ou seja, são brinquedos tradicionais, por vezes com apenas uma função, bastante identificável. A brincadeira, sem uma estrutura específica, promove nas crianças a escolha pelas suas próprias atividades lúdicas, impulsionando as suas interações, no sentido de conseguir tomar decisões independentes, experienciando as consequências das suas ações (Gibson, Cornell & Gill, 2017).

Nicholson (1972), arquiteto que introduziu a teoria das peças soltas, referiu que, “num qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade e criatividade, bem como a possibilidade de descoberta, são diretamente proporcionais ao número e tipo de variáveis na mesma” (p. 6).

Simon Nicholson apresentou o termo “peças soltas” para descrever uma variedade de diferentes materiais, não estruturados, ou seja, sem finalidade definida. Estes não

foram gerados para a criança poder explorar, mas podem ser aproveitados e manejados de diversas formas. O autor amparava a sua teoria, na importância de conseguirem utilizar este tipo de materiais no seu dia-a-dia, que promovia nas crianças experiências, descobertas e o conhecimento de novas concepções (Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga, 2020). Segundo o próprio, a introdução destes materiais e equipamentos móveis, numa situação lúdica e não estruturada, com pouca ou nenhuma interferência do adulto, permite que a criança encaminhe a sua própria brincadeira, desfrutando dos múltiplos momentos de descoberta, criatividade e aprendizagem que as peças soltas proporcionam (Nicholson, 1972).

Deste modo, e aplicado ao contexto da prática, a ideia é introduzir materiais móveis (por exemplo, caixas de leite, redes, pneus, etc.) em espaços onde as crianças os podem manipular e explorar fomentando a criatividade e a descoberta (Gibson, Cornell & Gill, 2017). Estes mesmos autores afirmam também que estas vivências podem ter influências positivas ao nível do desenvolvimento da perceção do risco, referindo que a consciência do risco melhora as competências infantis na sua gestão e perceção. Além disso, as habilidades sociais podem ser melhoradas através da interação entre pares, nomeadamente com crianças mais velhas, agindo coletivamente e conseqüentemente, aprendendo a gerir o risco.

Nicholson (1972) acreditava que o jogo de peças soltas permitia que todas as crianças fossem criativas, sugerindo ambientes intensos com materiais abertos e naturais que encorajavam as crianças a pensar de novas maneiras. Além disso, um grande e crescente corpo de pesquisas conduzidas na última década desenvolveu este conceito sugerindo que as peças soltas fornecem experiências lúdicas ricas em qualidade, permitindo que as crianças se envolvam totalmente inspirando a sua capacidade de criativa (Gibson, Cornell & Gill, 2017; Houser et al. 2016).

O jogo de peças soltas promove características impulsionadoras de competências sociais, tal como as interações, no sentido de que, por exemplo, o manuseio das peças soltas de grandes dimensões ou de equipamentos maiores, requer que a criança recrute auxílio a outras crianças, promovendo a socialização (Gibson, Cornell e Gill, 2017). Flannigan e Dietze (2017) referem que “fornecer peças soltas às crianças irá ampliar a sua imaginação e influenciar positivamente o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico” (p. 58).

Gull (2017) afirma que Nicholson criou um programa de quatro fases para conseguir implementar a teoria das peças soltas, sendo elas, dar prioridade ao local onde as crianças

se encontram; deixar as crianças participar no processo; usar abordagens interdisciplinares e estabelecer um tempo para troca de informações. A autora afirma ainda que “através da exploração de peças soltas, as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade e as competências de colaboração. O processo é mais importante que o produto final, promovendo o crescimento e o desenvolvimento global” (p.37).

Ao contrário dos brinquedos tradicionais, o facto das peças soltas não serem inicialmente criadas para brincar, apela a que a criança as manuseie, analise, descubra e invente novas hipóteses, resolvendo problemas e transformando as suas próprias construções e ideias durante a brincadeira (Casey & Robertson, 2016 citados em Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga, 2020). Na exploração das peças soltas, a criança consegue compreender diferentes texturas, cores, tamanhos, sons, cheiros e formas de manipular as peças, possibilitando deste modo utilizar, inicialmente os seus sentidos e depois os movimentos de inúmeras maneiras, impulsionando a autoconsciência das suas capacidades e promovendo o autoconhecimento (Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga, 2020).

1.2.2. Estudos sobre a Importância do Jogo de Peças Soltas para o Desenvolvimento da Criança

Associados ao conceito de jogo de peças soltas, surgem vários estudos que tentam perceber os benefícios deste tipo de jogo, em variados contextos e em várias áreas do desenvolvimento da criança. Passaremos a analisar brevemente os objetivos e os resultados de alguns desses estudos.

Flannigan & Dietze (2017), na parte inicial do estudo, realizaram uma investigação com 27 crianças, em que observaram o seu comportamento na utilização e exploração de peças soltas, no espaço exterior, que lhes eram familiares, no seu dia-a-dia. A segunda parte da investigação centrava-se no mesmo objetivo, mas em vez de serem utilizadas peças soltas que lhes eram familiares, foram introduzidas novas. O objetivo principal, foi tentar entender o comportamento das crianças nas duas situações. A recolha de dados foi realizada através da observação, com recurso a câmaras de vídeo, que registou todas as explorações das crianças durante três semanas, em três ocasiões diferentes. A tabela 1 identifica os materiais introduzidos fornecidos para cada dia de observação:

Tabela 1: Peças soltas fornecidas às crianças nos três dias de observação do estudo de Flannigan e Dietze (2017).

Dia	Peças Soltas
1	Corda, latas, tubos de plástico, peças angulares, baldes, boias, pneus, caixotes, pratos, redes e argila;
2	Pás, pneus, madeira flutuante, corda, tubos de plástico, rochas e caixas grandes;
3	Boias, pedaços de madeira, corda, caixas, redes de pesca, baldes, canos, tubos e pratos;

A análise dos dados foi realizada através da transcrição das imagens dos vídeos, de forma a traduzir uma narrativa pormenorizada do jogo e dos comportamentos das crianças. A transcrição foi intencional, com vista a analisar sete categorias de análise, sendo elas: as interações verbais e não verbais, os comportamentos sociais, a atividade física, a tomada de risco, os tipos e padrões de jogo e a idade e o género (Flannigan & Dietze, 2017).

O tema mais identificado pelos autores deste estudo centrou-se no “gun play”, ou seja, o jogo com armas. O Prof. Carlos Neto afirma que as crianças optam por este tipo de jogo para conseguir “dar sentido à vida real” (p.41), tentando enfatizar as representações da realidade social que cultivam nas crianças a aprendizagem da cultura dos adultos. Para além disso, estes jogos e brincadeiras fomentam a aquisição de novos conceitos como *fair-play*, cidadania e cooperação (Neto & Lopes, 2018). Outros temas identificados incluíam papéis familiares e o jogo dramático.

Já nos padrões de jogo, Flannigan e Dietze (2017) reconheceram o jogo orientado para atividades comuns, ou seja, as crianças tentam alcançar objetivos comuns, explorando uma mesma finalidade. O uso de *affordances*, ou seja, possibilidades de ações detetadas pelas crianças no envolvimento, em ambiente natural também foi registado pelos autores como um padrão comum.

No que diz respeito aos comportamentos sociais, as crianças envolvidas demonstraram atitudes positivas, como a liderança, cooperação, atribuição de tarefas, resolução de problemas e a inclusão de outras crianças na sua exploração. Deste modo, e no que diz respeito aos padrões verbais, as crianças utilizaram a imitação, a repetição, algumas expressões de felicidade e excitação (Flannigan & Dietze, 2017).

Os comportamentos de risco foram observados muitas vezes por Flannigan e Dietze (2017). O escalar das árvores, subir para uma pilha de pedaços de madeira e andar numa

corda bamba, foram situações em que as crianças conseguiram gerir os seus próprios riscos, revelando que conseguem separar a sua vontade da influência dos adultos presentes. Para Flannigan e Dietze (2017), este tipo de jogos oferecem às crianças a aventura, o desafio e, sobretudo, o elemento perigo, que impulsiona o desenvolvimento da confiança e das suas habilidades de auto-regulação, tornando as crianças capazes de avaliar a sua própria tolerância ao risco.

Nos tipos de jogo, segundo Flannigan e Dietze (2017), as crianças preferem a recolha de materiais, através do conjunto de peças soltas. Deste modo, as crianças recolhem os materiais que necessitam para o propósito da sua exploração, em torno de um ponto de referência, como por exemplo a construção de uma casa.

Quanto aos comportamentos face ao género, o estudo de Flannigan e Dietze (2017) não conseguiu responder ao que se pretendia, permanecendo limitado. O que se observou foi as crianças a explorarem o que pretendiam, nunca por género, ou seja, não havia só meninas a explorar os materiais da casinha, nem só meninos a explorar as armas por exemplo. Flannigan e Dietze (2017) afirmam que, em nenhum momento da exploração se observou as crianças a transmitirem aos seus pares que não podiam jogar ou explorar devido ao facto de serem menina ou menino (p.57).

Por último, a diferença de idades na investigação não foi muito notória. Todas as crianças exploravam em cooperação, havendo apenas uma pequena dificuldade ao nível da gestão e criação dos papéis que cada criança desempenhava, ficando sempre alguma criança mais velha com essa tarefa, assumindo-se como líder. As conclusões no final do estudo evidenciam que o jogo de peças soltas oferece às crianças uma variedade de possibilidades de jogo, de interação entre os pares, de uso da linguagem, de consciência dos riscos que se propõem e por fim, são inclusivas considerando as variáveis género e idade (Flannigan & Dietze, 2017).

No seu estudo, Gibson, Cornell & Gill (2017) decidiram investigar a quantidade e a qualidade dos efeitos das intervenções do jogo de peças soltas no desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Para isso, quiseram perceber quais eram os efeitos do jogo de peças soltas, nas capacidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças em idade pré-escolar.

Este estudo abrangeu cinco investigações de diferentes autores. Todos, exceto um, investigaram resultados associados a aspetos do desenvolvimento social, incluindo o jogo cooperativo, os comportamentos sociais, a experiência de bullying e a qualidade de vida psicossocial. Em três dos estudos, foi detetado um aumento na autoestima, no prazer e

felicidade na escola. Um dos estudos, verificou que a introdução de material desportivo portátil na atividade física das crianças promove a sua autoestima. As notas de campo analisadas, demonstram que vários educadores relataram níveis mais elevados de criatividade e bastantes melhorias a nível de jogo social e no comportamento em geral, existindo por isso uma redução dos níveis de agressão. Os autores consideram a melhoria dos resultados cognitivos, sociais e emocionais através da influência da atividade física. Afirmam que o jogo de peças soltas se encontra cada vez mais associado ao aumento da atividade física, sobretudo no espaço exterior. É, deste modo, possível que a atividade física represente uma variável mediadora para o aumento dos resultados cognitivos, sociais e emocionais. Para além disso, foram observadas habilidades sociais como a negociação, inclusão, trabalho de equipa e cooperação entre as diferentes crianças (Gibson, Cornell & Gill, 2017).

O estudo de Houser et al. (2019) pretendeu proporcionar uma melhor compreensão de como integrar as peças soltas em espaços exteriores e perceber qual foi o seu impacto na saúde infantil. Os autores consideram que este tipo de materiais oferece às crianças oportunidades para fomentar a sua criatividade, os comportamentos colaborativos e o seu funcionamento cognitivo. Deste modo, estes materiais permitem a brincadeira não-estruturada, levando a criança a utilizá-los da maneira que quiser.

O objetivo deste estudo centrou-se na avaliação da intervenção do jogo de peças soltas com a prática ao ar livre, inicialmente, melhorando a literacia motora e o aumento do tempo de atividade física ao ar livre. A literacia motora pode ser entendida como a motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para valorizar e assumir a responsabilidade pelo envolvimento em atividades físicas para a vida toda. (The International Physical Literacy Association, 2014). Será, deste modo, bastante importante fomentar atitudes, crenças, competências e intenções para incorporar esta prática na educação pré-escolar e por fim, conseguir que os pais e educadores compreendam a influência deste jogo na saúde e desenvolvimento das crianças (Houser et. al, 2019).

A literacia motora de crianças em idade pré-escolar (PLEY) é um estudo de Houser et al (2019) controlado e focado na melhoria da alfabetização física, da atividade física e do jogo ao ar livre na Nova Escócia, em crianças com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, através da integração de peças soltas em espaços de jogo ao ar livre. A intervenção do projeto passou inicialmente pelo fornecimento de peças soltas a algumas instituições, sendo estas utilizadas apenas em momentos de lazer; ações de formação aos educadores, impulsionando a compreensão do jogo na saúde e desenvolvimento infantil e por último,

nas crianças, a promoção da alfabetização física, da atividade física e a diminuição do sedentarismo (Houser et. al, 2019). Neste projeto, os kits com peças soltas que forneceram às instituições incluíam: baldes e tampas de variados tamanhos, cordas, pacotes de leite, um pedaço de mangueira, mais de 20 bolas, pesos, pedaços de madeira, uma bandeja, tubos de cartão, pranchas, tubos PVC e pneus. Esta escolha foi determinada com base em literatura existente e discussão com os/as educadores/as de infância, de modo a selecionar as peças mais adequadas a cada prática. Para os investigadores conseguirem recolher os dados necessários, cada criança usou um acelerómetro para se poder avaliar os seus padrões de movimento (Houser et. al, 2019).

Para além do acelerómetro, também as observações por parte dos/as educadores/as, com auxílio a fotografias, sustentaram a documentação. Esta estratégia de observar, documentar e partilhar histórias com as crianças durante a sua exploração com as peças soltas, “projetou e destacou o papel do educador de infância nesta intervenção” (Houser et al, 2019, p. 9).

No final da investigação e durante o partilhamento de documentação entre diferentes educadores/as de infância, foi notório um progresso nos padrões de jogo das crianças, em que estas adquiriram habilidades e movimentos fundamentais que suportam o desenvolvimento da alfabetização física, sem, contudo, se poder concluir que houve um aumento significativo da alfabetização física das crianças em idade pré-escolar. Os educadores e pais ficaram sensíveis a um aumento dos comportamentos de risco, com a introdução das peças soltas em ambientes de lazer, e vão começar a reconhecer nas crianças a capacidade de avaliação do risco de forma independente. Ficou também registado que a intervenção com peças soltas, potencia no/a educador/a o papel de orientador e facilitador de jogos ao ar livre (Houser et. al, 2019).

Houser et al. (2019) insinua que os estudos mais recentes analisam a maneira como as crianças se envolvem e interagem com os materiais não estruturados, permitindo-lhes mais descobertas individuais. Os autores referem ainda que é importante fornecer os materiais lúdicos corretos, permitindo às crianças a sua fácil aprendizagem e conhecimento.

Segundo Daly & Beloglovsky (2015) alguns autores afirmam que a brincadeira não estruturada é um componente essencial para a saúde e o bem-estar das crianças, demonstrando o quanto é importante permitir à criança que desenvolva a sua habilidade de autorregulação, a fim de promover a criatividade e a imaginação.

Na revisão de literatura que Rodrigues, Marmeleira, Pomar e Veiga (2020) elaboraram sobre as relações entre o jogo de peças soltas e as competências socio-emocionais, destacam-se cinco grupos: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisões responsáveis.

O jogo de peças soltas beneficia a criança no seu desenvolvimento socio-emocional, promovendo a sua aquisição e fomenta, por isso, as relações que a criança cria durante toda a sua infância. Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga (2020) afirmam que este tipo de jogo relaciona-se com a capacidade da criança manter relações positivas, promovendo o seu bem-estar, através do regulamento das suas emoções e comportamentos, do conhecimento das suas próprias capacidades e da resolução de problemas que surgem.

Contudo, são apontadas algumas insuficiências à extensão das conclusões destes estudos. Uma delas centra-se no facto de estes estudos estarem associados sempre ao ambiente físico e ao ar livre, não existindo estudos no espaço interior. Por outro lado, embora seja feita referência frequente à importância do jogo de peças soltas na criatividade das crianças, a verdadeira extensão em que isso acontece não é clara, sugerindo que há uma lacuna na literatura que precisa de ser abordada (Gibson, Cornell & Gill, 2017; Houser et al. 2019).

1.2.3. O Jogo de Peças Soltas no Ambiente Educativo

Na educação pré-escolar, uma das primeiras formas de mediação do/a educador/a é a criação de um ambiente educativo que fomente variadas relações e interações e que promova múltiplas aprendizagens. A conceção de um ambiente físico e psicologicamente estável, impulsionador de bem-estar, que oferece uma diversidade e variedade de momentos de aprendizagem, em todos os âmbitos curriculares, a todas as crianças, é uma maneira de o educador/a batalhar as diferenças sociais e culturais e de oferecer uma educação mais imparcial e mais justa.

Deste modo, é imprescindível que as crianças participem nas tomadas de decisão, requerendo que o/a educador/a as escute e tenha em consideração as suas opiniões, o que sentem, fazem ou dizem, para que a intervenção educativa seja coerente com essa escuta. Como referem as OCEPE, “a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24).

O uso do jogo de peças soltas no ambiente educativo estimula o crescimento em todas as áreas de desenvolvimento. As peças soltas dão às crianças a liberdade de organizar e reorganizar, essencialmente usando as peças para criar suas próprias regras e estruturas, o que permite que o foco da experiência esteja no processo e não no produto (Nicholson, 1972). O autor acredita que as peças soltas capacitam a criatividade das crianças quando existe um ambiente propício a tal, ou seja, enriquecido de materiais cativantes e estimuladores.

O ambiente educativo é um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes”, sendo considerando “como suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade, enumerando-se, ainda, as diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5-6).

O desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais é incentivado, deste modo, quando as crianças trabalham juntas, compartilhando e utilizando recursos, mas também quando ouvem e respondem às ideias e experiências umas das outras num ambiente de aprendizagem cooperativa (Gibson, Cornell & Gill, 2017). O ambiente do jogo deve promover e apoiar a brincadeira imaginativa que o fornecimento das peças soltas impulsiona, permitindo às crianças desenvolver suas próprias ideias e explorar o seu mundo (Daly & Beloglovsky 2015).

Tal como é contemplado no Perfil Específico de Competências do Educador de Infância (2001) o/a educador/a “(...) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (p.3). Deste modo o ambiente educativo que contempla o jogo de peças soltas deve ser previamente organizado, colocando à disposição da criança os materiais mais adequados para a sua exploração, proporcionando o maior leque de aprendizagens possível, sempre considerando a sua segurança em primeiro lugar. Os materiais devem ser cuidadosamente selecionados e obedecer a critérios de natureza estética e ética, refletindo as culturas mais imediatas das crianças e das suas famílias, mas também as culturas mais distantes (outras culturas), convidando a criança à exploração (Azevedo, Marques & Baptista, s.d.).

O/A educador/a deve, assim, empenhar-se na criação de um ambiente educativo em que a exploração deste tipo de materiais, proporcione tempo para brincar, bem como uma

enorme multiplicidade de oportunidades e de experiências, promotor da segurança física e emocional das crianças. Kishimoto (2010) defende que:

o vínculo afetivo e carinhoso com o adulto é a primeira condição (...) para que a criança se sinta segura em iniciar as suas explorações. A mesma autora alerta para algumas propriedades que os materiais devem ter, como (...) fomentar a diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia, não estimular a violência (p.4-5).

Ou seja, este tipo de materiais não deve, de forma alguma, promover comportamentos preconceituosos ou raciais, levando as crianças a ter atitudes discriminatórias. Relativamente à escolha dos materiais, estes estão sujeitos a “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

Segundo Kishimoto (2013), o envolvimento/implicação da criança nas explorações é um indicador de qualidade do ambiente educativo, pois quanto maior for o nível de envolvimento, é possível entender qual o nível de qualidade do ambiente, ou seja, por exemplo, se a criança está muito interessada na sua exploração e mantém-se lá muito tempo, podemos concluir que o ambiente educativo encontra-se muito propício às explorações, mantendo as crianças muito interessadas e focadas no que estão a fazer.

O jogo de peças soltas deve estar situado, primeiramente num lugar onde as crianças consigam facilmente aceder, promovendo a autonomia e a independência, permitindo a todas as crianças sentirem-se seguras para agirem com confiança e depois, interligado com todas as outras áreas da sala, permite às crianças combinar materiais, impulsionando o envolvimento das mesmas, criando oportunidades de realizar aprendizagens integradas. (Azevedo, Marques & Baptista, s.d.).

As pesquisas existentes acerca do jogo de peças soltas sugerem que a estrutura do ambiente onde são inseridas, desempenha um papel vital no enriquecimento da imaginação das crianças (Nicholson, 1972). Daly & Belogloysky (2015) afirmam que as crianças se sentem mais seguras em ambientes com inúmeras possibilidades de exploração e conseqüentemente, são capazes de atingir um nível mais profundo de pensamento.

1.3. O Papel do/a Educador/a na promoção do Jogo de Peças Soltas

O/A educador/a deve observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades e as suas dificuldades, pois assim consegue recolher as informações necessárias para adequar o processo educativo às suas necessidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). É importante que o/a educador/a perceba, através da observação sistemática das crianças, se a criança sabe e se é capaz de alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. “Cabe-lhe a ele, oferecer um ambiente estimulante que forneça experiências enriquecedoras e divertidas, fomentando o desenvolvimento das capacidades das crianças e melhorando a sua autoestima” (Baratina, 2012, p. 52), despertando por isso a curiosidade, autonomia e a criatividade.

O/A educador/a deve assumir um papel principal, auxiliando na brincadeira e conseqüentemente, no desenvolvimento da criança. Como tal, o/a educador/a deve estar disposto a auxiliar a criança a focar a sua atenção no que é mais pertinente e ajudá-la a retirar o maior partido de toda a experiência (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O/A educador/a deve assumir a importância do brincar na aprendizagem e “adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução (...) e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Através do brincar, o/a educador/a conhece o nível de desenvolvimento das suas crianças, observando e recolhendo informações para a sua prática. Deve, sempre que possível, intervir nas suas explorações e brincadeiras, conseguindo entender todos os pontos de vista. O papel do/a educador/a deve por isso, ser diferente consoante o tipo de jogo, existindo momentos em que apenas observa e outros em que orienta e encaminha. (Baratina, 2012).

Os profissionais da área podem assumir diversos papéis quando participam nas brincadeiras, apoiando as crianças nas suas personagens, resolvendo conflitos e fomentando a capacidade de entender as regras sociais (Kishimoto, 2010; Duarte, Derisso, Duarte & Duarte, 2017), promovendo o desafio nas suas descobertas e explorações (Kitson, 1997; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), conseqüentemente, impulsionando o desenvolvimento e a construção da aprendizagem (Kitson, 1997). De modo a que a criança consiga construir novas aprendizagens, é também importante a introdução de novos materiais e recursos no espaço escolhido (Kitson, 1997).

Em ambientes onde a exploração de peças soltas é fomentada e adequada às crianças, os adultos devem fornecer as peças soltas e torná-las alcançáveis e disponíveis às mesmas. Devem também apoiar as ações e as questões das crianças, garantindo que as crianças podem explorar e descobrir novas concepções. É importante procurarem oportunidades para expandir e aprofundar a aprendizagem das crianças, permitindo brincadeiras abertas e promovendo relações e experiências significativas (Gull, Bogunovich, Goldstein & Rosengarten, 2019).

Estes/as profissionais podem amparar e conceber oportunidades para as crianças enriquecerem as suas brincadeiras, através da interlocução sobre situações experienciadas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), fomentando o progresso do seu pensamento (Kitson, 1997). Como tal, ao envolverem-se e observando as explorações das crianças, têm oportunidade para as conhecer melhor, os seus interesses e necessidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Neto, 2017), conseguindo, por isso, planearem e refletirem sobre o surgimento de novas propostas e projetos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Segundo Daly e Beloglovsky (2015) o papel dos profissionais de infância no jogo de peças soltas é de extrema importância, pois embora existam poucas investigações sobre o tema, é cada vez mais aparente a forma como os profissionais fornecem oportunidades através do jogo de peças soltas, tendo assim um impacto direto da capacidade criativa das crianças. Estes devem planejar cuidadosamente tudo, garantindo que o ambiente é rico em peças soltas, que irão fomentar o uso desses mesmos materiais como as crianças assim o desejarem, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento.

Todos os profissionais devem saber quando participar nas explorações das crianças e quando deixar as mesmas iniciarem as suas próprias brincadeiras, sugerindo que a aprendizagem deve ser cultivada e não imposta (Vygotsky, 1991).

Em conclusão, é notório que o interesse neste tema é recente, sendo que a investigação apresenta já alguns estudos com evidências que sustentam a importância e o interesse deste tipo de metodologia na educação pré-escolar. Deste modo, são necessários mais estudos para compreender realmente toda a complexidade de influências que este tipo de jogo pode exercer em várias áreas do desenvolvimento da criança.

Capítulo 2 - Caracterização dos contextos de investigação e de intervenção

2.1. Conceção da ação educativa em contexto de Creche

2.1.1. Caracterização da instituição

A minha PES em Creche foi desenvolvida numa instituição de cariz privado, inaugurada em 1987 por cinco educadoras de infância, recém-formadas que resolveram criar o seu próprio emprego, sendo por isso, um projeto profissional próprio. Trata-se de uma instituição particular de solidariedade social que desenvolve a sua ação em três valências: Creche, Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres (Catl). Encontra-se situada no centro histórico da cidade, zona de riqueza patrimonial, próxima da maior parte dos estabelecimentos comerciais e serviços da cidade. Muitas das crianças que frequentam a instituição são filhos/as de funcionários/as ou de proprietários/as desses mesmos estabelecimentos. Durante a minha prática, entre os meses de fevereiro e junho de 2020, realizámos apenas uma saída ao Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, pois devido à pandemia da Covid-19 ficámos com mobilidade bastante restrita, tendo de optar por trazer as atividades e explorações para a sala em vez de as realizar fora da instituição.

Para as atividades ao ar livre, a instituição recorre a dois jardins próximos da mesma. O primeiro é um espaço de grandes dimensões onde recorrem com frequência para atividades organizadas ao ar livre, apesar de ser um espaço que não oferece muitas condições lúdicas nem de segurança para as crianças. O segundo já oferece condições de segurança pois está situado num ambiente fechado.



Figura 1: Saída realizada com as crianças da creche

O espaço físico da instituição caracteriza-se por ser um prédio envelhecido, de estilo fidalgal, encontrando-se dividido entre o 1º e o 2º andar, à exceção do quintal. Tem sido objeto de obras de melhoramento para dar resposta de qualidade às crianças que frequentam a instituição ano após ano.

Apesar de ser uma instituição “pequenina” é grande de muitas maneiras. As zonas comuns são espaços de deslumbramento para as crianças, onde elas podem observar as suas produções e mostrar aos pais e às mães, tendo muito orgulho no seu trabalho. Quando lá passam, observam, escutam e chamam a atenção dos amigos e das amigas. O que mais observei nos corredores e áreas comuns, foi a troca de partilhas entre a educadora, as crianças e os pais, tanto no momento de chegada como no momento de partida. Não houve um momento em que eu saísse da sala de manhã e não visse um pai ou uma mãe, a deixar o seu filho ou a ir buscar o seu filho, trocando ideias, informações ou impressões com a educadora, fomentando sempre o bem-estar de todas as crianças. Claro que depois do confinamento, um pouco mais restritos no espaço, não podendo chegar mesmo à porta da sala, tendo a educadora de deslocar-se perto deles.

As escadas da instituição são uma barreira física que é ultrapassada todos os dias por as crianças que já frequentam a instituição. Quem chega de novo é todos os dias uma nova aprendizagem, um novo desafio. Os pais fomentam todos os dias a subida das crianças sozinhas, ultrapassando os seus medos e nós fazemo-lo em saídas, como por exemplo no desfile de carnaval e na visita ao museu. As crianças já conhecem e sabem que existe o corrimão para se apoiarem, conseguindo sempre descer só com uma mão dada com os adultos presentes. São barreiras físicas que dão às crianças todos os dias objetivos novos e novas formas de o conseguirem fazer.

Após a reabertura das instituições, tanto nas escadas como nos corredores foram retiradas as produções das crianças e colocadas fotografias destas em casa no tempo de confinamento em que a instituição se manteve fechada. A colocação das fotografias serviu para as crianças reverem o tempo passado em casa, tornando o regresso menos doloroso e a nova adaptação mais fácil e agradável.

Na instituição existem dois espaços exteriores, um para a valência de creche e outro para as valências de jardim de infância e para o Catl. A zona exterior da creche é uma pequena varanda que tem ligação à sala de creche 3 e ao corredor onde existem as outras salas de creche. Lá encontramos uma tina de areia, um escorrega, cavalinhos de baloiço, triciclos, uma casa pequena, uma mesa com uns bancos e alguns brinquedos soltos, tal como a areia, a água e os pedaços de madeira.

Tenho de referir que ao longo de todo o edifício desta grande instituição existem grandes janelas, o que permite a utilização da luz natural, deixando um pouco a luz artificial. Esta substituição é importante, pois além da poupança que se realiza a níveis económicos, também se inicia um pensamento em prol de assuntos ambientais.

Por último, reforço que fui bem recebida, tendo sido possível a criação de um ambiente estável e cooperativo entre todos, existindo uma troca articulada de saberes, através de conversas e troca de opiniões sobre os mais variados assuntos, entre educadoras, entre estas e as auxiliares e entre as crianças e a educadora. Assim, nesta instituição existe uma boa relação profissional entre todos, um espírito enorme de entreajuda, de boa disposição, de empatia e de cooperação.

2.1.2. Caraterização do grupo de crianças

Ao longo do tempo que estive na sala 3 da creche fui recolhendo informações e conhecendo o grupo de crianças, através das suas reações, das conversas, das explorações e atividades, das brincadeiras, da rotina, dos seus interesses e necessidades e também através de conversas com a educadora e a auxiliar. Este grupo é caracterizado pela sua heterogeneidade, sendo composto por 13 crianças, no total, das quais 6 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino. Das 13 crianças que constituem o grupo, 9 já estavam na instituição no ano letivo anterior, tendo frequentado a Sala de Berçário.

Estas crianças tinham idades compreendidas entre 1 ano e 3 anos, como se pode observar na tabela seguinte:

Tabela nº 2: Distribuição das crianças do grupo de creche em função da idade e sexo.

	1 ano	2 anos	3 anos	Total
Sexo feminino	2	4	0	6
Sexo Masculino	2	4	1	7
Total	4	8	1	13

Nota: As idades acima referidas foram contabilizadas tendo como referência o dia 26 de junho de 2020

Nenhuma das crianças conhecia a educadora, mas consegui perceber que a adaptação foi bastante tranquila, não existindo problemas. Além das crianças que entraram de novo, também a auxiliar e as estagiárias são recentes na instituição. Incluíram-me, facilmente, na rotina e ajudaram-me bastante na integração. Para além disso, apesar de ser estagiária,

senti que me tratavam como uma igual, nunca me tendo sentido menosprezada. Sentia sim, que me respeitavam, assim como ao trabalho que estava a desenvolver com o grupo.

Com a realização da minha prática entendi que se tratavam de crianças interessadas que demonstravam curiosidade em querer saber sempre mais, por exemplo, sentindo os cheiros, as texturas, observando as cores, o que acontece se induzirmos alguma mudança, etc. Era um grupo com uma imaginação muito fértil, não fossem todas crianças com desejos e descobertas por realizar. A criatividade sobrepõe-se às outras competências no sentido em que eram crianças capazes de brincar, apresentado modos versáteis das explorações, de concretizar pequenos desejos e combater medos só através do pensamento que tinham quando exploravam ou brincavam com determinados materiais.

Assim, aprendendo com a prática, fui tentando realizar as diversas atividades e explorações, percebendo qual se adequava melhor ao grupo, para juntos conseguirmos criar um ambiente saudável na sala e ir ao encontro às suas necessidades e interesses.

De um modo geral, com o auxílio de todas as minhas observações e das notas de campo que fui retirando, consegui concluir e perceber quais os principais interesses das crianças. Foi-me possível observar que estas gostavam de estar na sala, brincar e explorar as diferentes áreas, mostrando que já conheciam a sala toda e onde os materiais se encontram. Também demonstraram interesse pelo espaço exterior, comum às restantes salas de creche, nos cavalinhos de baloiço, no escorrega e na casinha. Quando neste espaço descobrem uma folha, um pequeno animal, como foi o caso das formigas, rapidamente chamam o adulto que lá está e os amigos para todos verem e tentarem aprender mais alguma coisa sobre a descoberta em questão. Quando lhes é permitido adoram explorar a tina de areia e a água.

A resolução de conflitos também foi uma grande aprendizagem para mim. No início, eu tinha alguma dificuldade em resolver conflitos entre crianças, depois de observar a educadora e de esta me ter influenciado a ler o capítulo da resolução de problemas no livro “Educar a Criança” de Hohmann & Weikart (2011), passei a conseguir resolvê-los, utilizando alguns métodos, como a negociação, o empréstimo e a conversa mantendo sempre a calma entre as duas crianças interessadas. Existiram vezes que isso não aconteceu, ou que o conflito não foi totalmente resolvido, mas como em tudo existem sempre imprevistos que levaram as crianças a perderem o interesse no que estavam a fazer.

Contudo é um grupo que revela bastante interesse pelas propostas realizadas pela equipa educativa, sobretudo se envolver sempre a sua livre exploração. Gostam de

explorações que envolva mexer em materiais que não tem acesso todos os dias, que os suje, molhe ou pinte, explorações ao ar livre, em contato com a natureza. São crianças que adoram sair à rua, estar em comunicação com a comunidade, ver animais na rua e conversar com as pessoas.

Senti que este grupo me contagiou com o seu dinamismo, com a sua curiosidade em querer saber sempre mais. Com este grupo aprendi imenso, principalmente que as crianças têm sempre algo inesperado a dizer sobre alguma coisa, fazendo-nos pensar e refletir sobre as nossas práticas.

2.1.3. Fundamentos da ação educativa

Considero bastante importante que um/a educador/a identifique os seus ideais, princípios e objetivos com uma abordagem pedagógica, de forma a orientar a sua prática pedagógica. Após a leitura do Projeto Pedagógico de sala de creche (2019/2020) consegui perceber a visão de educação de infância desta educadora através dos seus objetivos pedagógicos. Destes, alguns devem ser enfatizados pois promovem a utilização do jogo de peças soltas, sendo eles:

- Desenvolver e estimular na criança o sentido de cooperação e responsabilidade através da integração em grupos;
- Proporcionar à criança o contacto com o mundo exterior e seus materiais, incentivando o espírito de observação, desenvolvendo a sua capacidade crítica e responsabilidade cívica, potenciando a educação para a cidadania;
- Desenvolver o respeito pela natureza e o meio que nos rodeia, através de uma aprendizagem ativa e um contacto direto que permita à criança interiorizar os valores defendidos numa verdadeira educação ambiental;
- Proporcionar e estimular na criança o desenvolvimento da sua capacidade criadora, abrindo espaço para as suas várias formas de expressão; (Projeto Pedagógico de sala de creche, 2019/2020, p. 2)

Tendo em conta que este processo é o início de uma caminhada longa, a educadora em questão decidiu que iria auxiliar a sua prática com a abordagem pedagógica High Scope, tendo em conta o grupo, a organização do espaço e do tempo, a observação e a escuta das necessidades e dos interesses das crianças.

A abordagem High Scope centra a aprendizagem ativa numa roda (fig.2) a roda da aprendizagem, que engloba a observação da criança, a interação adulto-criança, o ambiente físico e os horários e rotinas

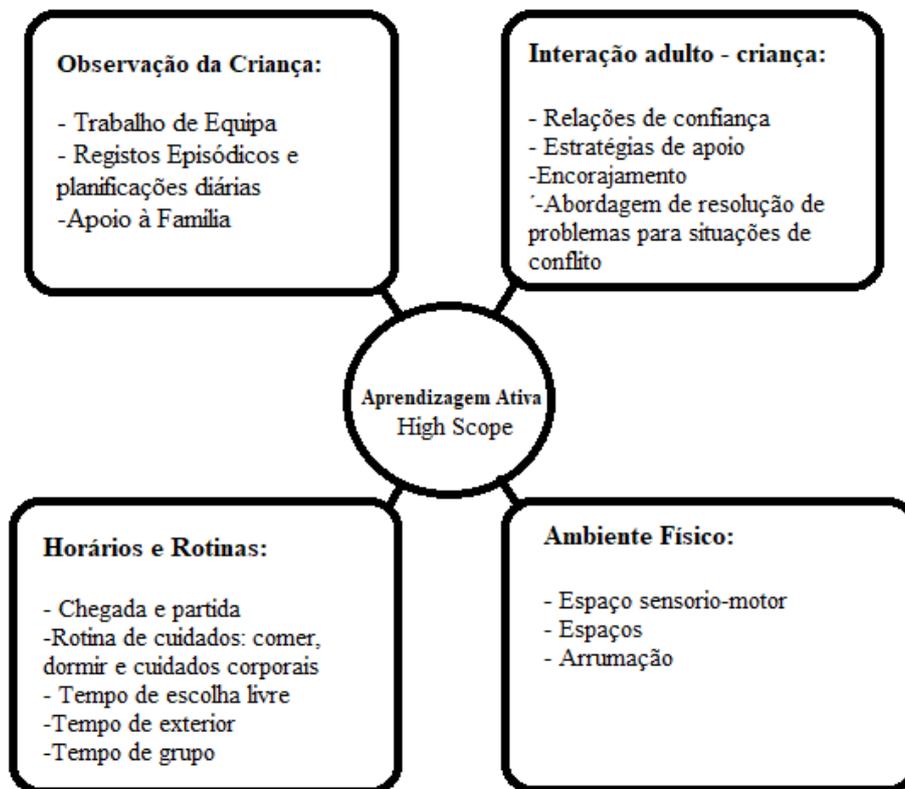


Figura 2:Esquema acerca da Aprendizagem Ativa em High Scope

Fonte: Hohmann, M. & Weikart, D. (2011) Educar a Criança (6ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A roda de aprendizagem High Scope serve como base crítica para a aprendizagem e desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. A iniciativa da criança e as experiências-chave encontram-se intrinsecamente associados ao conceito de aprendizagem ativa, assumindo uma relevância na compreensão da forma como as explorações autoiniciadas e apoiadas das crianças constituem o substrato para experiências de aprendizagem significativas (Araújo, 2018, p. 78).

É a partir da aprendizagem ativa que as crianças estabelecem relações com as pessoas e exploram os materiais do seu mundo imediato. Sabem escolher objetos e pessoas para brincar e explorar e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia.

A partir de Post & Hohmann (2011), “percebemos que as experiências-chave representam aquilo que os bebês e as crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem ativa” (p.12). À medida que exploram e brincam ganham o sentido de si próprias, consciencializando-se que são seres únicos, estabelecem relações sociais, associando a mãe como sendo sua, envolvem-se em representações criativas, apreciando livros com figuras, descobrem o movimento e criam sistemas de comunicação e linguagem que funcionam à maneira de cada criança. Exploram objetos, como o simples mergulhar da colher na sopa, constroem os primeiros conceitos de quantidade e número, apontando para os cavalos que estão dispostos em linha, aprendem noções de espaço, subindo para cadeiras ou escadotes e de tempo, sabendo que a mãe está a chegar quando lhe calçam os sapatos (Post & Hohmann, 2011).

Tendo sempre esta abordagem presente, é possível encontrar conceitos e expressões que se utilizam na organização do espaço e materiais e na organização do tempo. Assim, sustentei a minha ação e prática segundo os princípios aqui apresentados. Em suma, o que tentei realizar durante a minha presença junto daquele grupo, foi encorajar cada criança “a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.” e também, que “vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85).

2.1.4. Organização do espaço e materiais

Quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir (Talbot e Frost citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 161).

É com esta citação que inicio a apresentação do espaço e dos materiais presentes na sala onde realizei toda a minha Prática de Ensino Supervisionada em Creche, devido à importância que este tem para as crianças que nele habitam durante oito horas por dia e cinco dias por semana. É um local que necessita de atenção, carinho, mudança, acessibilidade, conforto, segurança e brincadeira.

Em cooperação com a educadora cooperante, tentámos manter o espaço da sala acolhedor, organizado, mudando em função das necessidades e dos interesses, e

principalmente, desafiador para as crianças, de forma a que as aprendizagens surjam, mas com um maior significado. Devido aos materiais estarem acessíveis, as crianças utilizavam sem precisar de ajuda, promovendo a sua autonomia, o que facilitava a sua exploração. Além desses materiais, tal como o Projeto Pedagógico de sala de creche (2019/2020) refere “A divisão do espaço-sala deve existir, mas de forma flexível, pensado na necessidade que a criança tem de se movimentar, explorar materiais e desenvolver diferentes tipos de experiências a atividades educativas” (p.3).

Quando entrei na sala 3 da valência de creche fui atraída pela cor que reside nas paredes, pela luminosidade, pela vida que ali existia. Para acompanhar isso, para além de ser uma sala pequena, dividida em duas áreas, com uma pequena escada no meio, as três janelas e a porta para o espaço exterior deixam entrar muita luz natural. Os materiais e brinquedos encontram-se todos bem organizados, por diferentes áreas e gavetas, estando tudo ao alcance das crianças.

Tal como referi anteriormente, é possível perceber que esta educadora se guia por pela abordagem pedagógica High Scope e isso torna-se notório na organização do espaço educativo. Este encontra-se organizado de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e mantenham o máximo controlo sobre o seu ambiente. Para isso a educadora foca-se em sete linhas de ação orientadoras no planeamento do espaço e no equipamento da sala. São elas:

- O espaço é atraente para as crianças;
- O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade;
- As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre as diferentes áreas;
- As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades;
- Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras;
- Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças;
- A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2011).

Enquanto as crianças se encontravam nas diferentes áreas e espaços, espalhadas pela sala, os adultos iam circulando, para prestar algum tipo de apoio que lhes fosse solicitado, ou para participarem nas vivências das crianças, enriquecendo aquele momento.

Segundo Hohmann & Weikart (2011),

“Para que esta ação do adulto seja desafiadora para a criança, este tem de questioná-la, colocando-a a pensar sobre o que está a fazer, sobre o sentido do que está a acontecer, do porquê de ser assim. O apoio dos adultos à brincadeira das crianças requer que todas as áreas sejam acessíveis a adultos e crianças. Isto quer dizer que haverá lugar para adultos observarem e confortavelmente participarem nas brincadeiras das crianças ao nível físico destas” (p. 162).

Baseada em Hohmann & Weikart (2011), posso afirmar que as áreas da sala estão organizadas da seguinte forma: área da areia e água (fig.3), área dos blocos (fig.4), área da casa, área dos brinquedos, área dos livros e da escrita, área da música e do movimento, área da carpintaria. Algumas destas áreas encontram-se no espaço exterior, tal como a área da areia e água, a área da carpintaria e a área da casa.

A área das atividades artísticas não se encontra ao alcance das crianças por não haver espaço na sala à sua altura, mas ela existe e está disponível sempre que as crianças demonstrem interesse. São então facultados todos os materiais que a criança quiser para a exploração nesta área. Deste modo, posso afirmar que todas as áreas existem na sala, umas mais desenvolvidas que outras, mas todas à disposição das crianças. Genericamente as áreas adaptam-se às exigências práticas das crianças e das suas mudanças



Figura 4: Área da areia e da água



Figura 3: Área dos blocos



Figura 5: Área da carpintaria

Ao entrarmos na sala, vislumbramos logo as cores que nos chamam à atenção. Depois à direita entramos na sala “de baixo” onde estão arrumadas as camas e logo depois o armário com gavetas onde encontramos a área dos blocos. Esta é uma área que as crianças apreciam muito, sobretudo de pegar nas caixas com os blocos e derrubar para o chão, conseguindo ver todas as peças para as suas explorações. Tratavam-se de vários tipos de brinquedos, como animais, nenucos, peluches, legos, puzzles grandes, etc. Tudo objetos maioritariamente estruturados, mas que podem ter várias funções.

Na parte de cima da sala, encontramos a área dos brinquedos, um armário com duas prateleiras e três caixas em baixo com brinquedos diferenciados. Esta é uma área bastante apreciada pelas crianças pois é onde existe a maior diversidade de brinquedos. Existem brinquedos de montagem, com cores, de construção, de associação, com luzes e sons, que se encaixam, com sons de animais, etc. Estes são objetos muito mais estruturados do que os objetos da área dos blocos pois apenas apresentam uma só função.

No espaço exterior encontramos a área da areia e da água e a área da carpintaria (fig.5), esta última, que pode ser utilizada dentro e fora da sala. A primeira está colocada no centro do espaço exterior, sendo caracterizada por ser bastante grande, o que consegue suportar cerca de 6/7 crianças ao mesmo tempo na sua exploração. Trata-se de uma grande tina, com areia e vários utensílios de cozinha lá dentro. A área da carpintaria é caracterizada por a existência de vários pedaços de madeira que as crianças utilizam sobretudo para as suas construções, pois podem ser colocados de várias maneiras, uns por cima dos outros, criando grandes e altas construções.

A areia, a água e os pedaços de madeira sendo materiais naturais, não estruturados e sem função, podem ser utilizados e reutilizados de mil e uma maneiras. As crianças

conseguem por isso realizar as mais variadas explorações, sendo que a mais observada é cozinhar com a areia e a água e construir qualquer coisa com as peças de madeira.

2.1.5. Organização do tempo

A rotina diária em High Scope oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças, de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem ativa e motivadoras. Neste sentido, os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas no caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

Considerando o conteúdo da afirmação anterior, podemos afirmar que será necessário realizar uma planificação diária, que também tem de ser flexível, pois cada momento tem uma intencionalidade educativa, no entanto, nem sempre o tempo para cada atividade é suficiente. As aprendizagens surgem destes momentos que substituíram os que não foram possíveis de realizar, podendo ser até mais ricas e entusiastas. As atividades na sala decorrem durante cinco dias da semana, sendo que cada dia tem a uma organização temporal, diferente de sala para sala. Para cada criança, o tempo é uma ferramenta muito importante, porque as crianças apoiam-se nas rotinas e gostam de saber o que vão fazer, o que lhes transmite segurança e conforto. Já, para o adulto, as rotinas permitem ao adulto realizar uma gestão do tempo.

Nesta sala, o acolhimento inicia-se por volta das 8h até cerca das 09:30h, hora em que praticamente todos já se encontram na sala. O acolhimento é um momento de interação entre a escola e a família, sendo um momento de conversa acerca do que vai acontecer durante o dia, a troca de informações sobre a criança e o que acontece na sala, contar algo que tenha acontecido em casa ou mesmo pedir aos pais objetos para realizar atividades ou trazer instrumentos de higiene como fraldas, cremes, etc.

Das 09:30h às 10:30h o momento é de exploração e depende do que está na planificação, sendo diferente todos os dias ou podendo repetir-se conforme a intencionalidade de cada exploração. É nesta altura que se realizam as explorações mais complexas, tal como pinturas, exploração de massa, cortes e colagens, exploração de

cores no retroprojektor, com mais materiais, as produções mais demoradas, tendo por vezes as crianças ter de tomar banho depois de tais explorações.

De seguida, das 10:30h às 11:45h procede-se ao reforço matinal. Depois do reforço matinal era hora ou de nova exploração ou de continuar o que estavam a fazer. Esta hora ao contrário da primeira, destinava-se às explorações mais curtas ou com menos materiais, tal como a leitura de uma história, a utilização da máquina de bolhas de sabão, o visionamento de fotografias ou vídeos, etc.

Por volta das 11:30h pedia-se a todas as crianças para arrumarem o seu espaço e procedia-se à lavagem das mãos para irem almoçar. A alimentação é um momento eminentemente social e a forma como nos alimentamos caracteriza a nossa cultura alimentar e personalidade. Tratava-se de um momento de interação entre as crianças e entre o adulto e a criança, privilegiando a partilha e a conversa. É também um espaço de aprendizagem e de crescente autonomia, incentivando a mesma a participar nos vários momentos.

Depois do almoço, todas as crianças se levantam ou são auxiliadas a sair das cadeiras altas e dirigem-se ao fraldário para esperar a sua vez de realizar a higiene. A forma como o adulto cuida da higiene da criança é fundamental para que a criança aprenda a cuidar do seu corpo e a estabelecer uma relação positiva com ele. São por isso, momentos de relação individual.

Para as crianças que já se encontram a realizar a transição da fralda para a cueca é colocado o seu bacio no chão e elas sentam-se para fazer as suas necessidades. As restantes crianças vão mudar a fralda e lavar a cara e as mãos. São retirados os sapatos e a roupa conforme a temperatura ou a sujidade do almoço. Depois é facultado às crianças que ainda utilizam, a sua chupeta, fralda, “oh oh” ou um pequeno boneco, seguindo o seu caminho para a cama. As camas são feitas na sala “de baixo” durante a hora de almoço das crianças por uma estagiária da sala. O momento sesta é um momento de repouso e descanso individual de cada criança. A sesta trata-se do restabelecimento do equilíbrio físico e mental da criança. É uma atividade individual de cada criança e nenhuma é igual. A passagem da vigília para o sono implica um corte com a realidade que pode ser fonte de angústia para as crianças. O momento do adormecer é diferente de criança para criança. Há umas crianças que adormecem assim que se deitam e outras que não, que ficam a olhar para o teto, a brincar com as mãos, a fazer sons até adormecerem completamente.

Por volta das 14:45h/15h começam a acordar todas as crianças. Depois todos seguem para a mesa onde colocam os babetes e esperar pelo reforço da tarde. A hora do lanche,

tal como a hora da fruta ou o almoço são momentos essenciais para o crescimento e para ganhar energias através dos alimentos. Todas as crianças realizam a sua higiene individual e dirigem-se para a exploração livre na sala.

No que toca aos materiais da sala, todos os dias, no final do dia a auxiliar deixa uma das caixas dentro da banheira com desinfetante onde ficavam toda a noite. De manhã a estagiária retirava e limpava todos os objetos e eram colocados a secar para voltarem à sala no dia seguinte. Isto acontecia todos os dias e com caixas diferentes, como um ciclo, havendo uma rotatividade das caixas, tendo as crianças brinquedos desinfetados todos os dias.

A rotina diária e semanal, na sala onde desenvolvi a minha prática, tinha os horários bastante definidos, no entanto, a educadora referiu que não havia problema, se fosse necessário esta sofrer alguma alteração para responder às necessidades e interesses das crianças. Durante a realização das planificações cooperadas, através da discussão com a educadora, tentei sempre manter as rotinas que já existiam, alterando apenas quando fosse necessário, quando fizesse sentido.

Por fim, tal como Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) refere o

“tempo é da educadora e das crianças, e estas realizam atividades em pequeno e em grande grupo, individualmente ou a pares. Por isso, esse tempo tem de integrar ritmos e atividades diferentes, e tem de permitir a partilha de aprendizagens. A possibilidade de realização de atividade em pequeno ou grande grupo, individualmente ou a pares, permite que haja uma boa gestão e organização do grupo por parte da educadora e de mim. Assim, há um desenvolvimento da autonomia, da consciência de si como aprendiz e também, da sua independência, pois consegue brincar ou realizar alguma atividade sozinho, sem o auxílio da educadora” (p.27).

2.2. Conceção da ação educativa em contexto de Pré-Escolar

2.2.1. Caraterização da instituição

A minha prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância foi desenvolvida numa instituição de cariz privado, inaugurada em 1858 por dois fundadores. Trata-se de uma instituição particular de solidariedade social que desenvolve a sua ação em duas valências: Creche e Pré-Escolar. No final de muitos anos, várias cedências e doações, por alteração dos estatutos publicados em Diário da República em 26 de maio de 1982, a Instituição adota o nome atual.

Sempre com o objetivo de acompanhar e de ser uma resposta de qualidade às necessidades sociais, educativas e institucionais da cidade de Évora, em 1992 é criada a valência de creche/berçário. A instituição é parceira cooperante da Universidade de Évora e da Câmara Municipal de Évora em múltiplos projetos. Em 2004 e sempre com o intuito de diversificar e melhorar o que é proporcionado às crianças foi inaugurada a Biblioteca.

A instituição encontra-se situada no centro histórico da cidade, zona de riqueza patrimonial, junto do jardim público e do mercado. Nomeadamente a 500 metros, encontramos a Praça do Giraldo, onde se situa a maior parte dos estabelecimentos comerciais e serviços da cidade. Durante a minha prática consegui realizar várias saídas ao jardim público, mas devido ao covid-19 ficámos bastante restritos, tendo de optar por trazer as explorações exteriores para a instituição em vez de sair dela.

Para atividades ao ar livre ou de recreio, a instituição possui um terraço, onde existe um parque para todas as salas. O terraço dá para uma das ruas laterais e para a segurança de todas as crianças tem grandes vidros perto da varanda. Possui dois parques, ambos com escorrega, parede de escada, um baloiço e um sobe e desce. São dois parques, para conseguir oferecer mais opções a todas as idades, pois um parque é para crianças mais pequenas e outro para crianças maiores. Existem ainda duas casas de banho exteriores. O pavimento de ambos os parques são de borracha e em volta é tijoleira.

Quando não utilizam o espaço exterior da instituição, as crianças podem usufruir do jardim público, espaço com muita vegetação e espaço para todos correrem. É também no jardim público que existe a horta da instituição, entregue todos os anos às salas de 4 anos, sendo este ano, nossa. Por essa razão, consegui realizar duas saídas à horta (fig.6).



Figura 6: Saída à horta com as crianças de JI

Como se situa no coração da cidade, encontra-se junto a outros edifícios aos quais se pode recorrer com facilidade, tal como a Biblioteca Pública, o Museu, a Universidade, e a Fundação Eugénio de Almeida, com a qual existe uma parceria.

O espaço físico da instituição caracteriza-se por um prédio bastante antigo, do estilo senhorial, encontrando-se dividido entre o rés-do-chão, o 1º e o 2º andar. Têm sido objeto de obras de adaptação e beneficiação para dar resposta de qualidade aqueles que frequentam a instituição.

Nos corredores, escadas, passagens e salas, existe uma multiplicidade de produções das crianças, histórias e fotografias. Cada sala tem para si, o seu espaço reservado e o hall de entrada da instituição de duas em duas semanas pertence a uma sala diferente, onde todos os pais podem observar as produções dos seus filhos, visto não poderem ir até à porta das salas como acontecia até à chegada do covid-19. O tipo de documentação pedagógica que existe nos corredores, acontece sobretudo das propostas emergentes das crianças, mas também da festividade ou dia importante que a instituição decida assinalar.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

Durante o tempo em que estive na sala 4A do jardim de infância, fui recolhendo informações e conhecendo o grupo de crianças, através das suas conversas, das suas reações, das explorações, atividades, brincadeiras, rotinas, interesses e necessidades. Também através de conversas com a educadora e a auxiliar. O grupo é constituído por 22

crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, das quais, 14 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Duas destas crianças frequentam pela primeira vez a instituição, sendo que uma criança veio de outra instituição e a outra de uma ama.

Estas crianças têm idades compreendidas entre 4 e 5 anos, como se pode observar na tabela seguinte:

Tabela nº 3: Distribuição das crianças do grupo de JI em função da idade e sexo.

	4 anos	5 anos	Total
Sexo feminino	13	1	14
Sexo Masculino	5	3	8
Total	18	4	22

Nota: As idades acima referidas foram contabilizadas tendo como referência o dia 15 de janeiro de 2021

É bastante importante referir que a grande maioria deste grupo acompanha esta educadora desde que saíram do berçário e apenas 6 crianças ingressaram nos anos seguintes, sendo que a última entrou este ano para a sala. Tal como as crianças, também a auxiliar da sala acompanha a educadora há muitos anos, mantendo sempre uma ligação extraordinária. Entre as crianças da sala, é importante referir que duas são acompanhadas pela terapeuta da fala. O facto de ter alguns elementos que já acompanhavam esta educadora, ajudou bastante a entrada das novas crianças, pois puderam ajudá-los a conhecer a organização da sala, a forma como é realizada a rotina, integrando-os. Tal como em creche, a minha adaptação foi bastante razoável, pois sempre me integraram em tudo o que acontecia na instituição, incluindo as reuniões de pais. Senti sempre que me respeitavam, bem como ao trabalho que desenvolvi com o grupo.

A presença de crianças com diferentes idades revelou momentos muito ricos, devido às interações, às aprendizagens e à entreaajuda que existiu. Assim, considero que é um grupo que adora pensar sobre os mais diversos assuntos, que adora conversar, discutir, debater, comunicando as suas produções e descobertas. Senti que este grupo me contagiou com o seu dinamismo e com a sua curiosidade em querer saber sempre mais. Com estas crianças aprendi imenso, principalmente que as crianças têm sempre algo inesperado a dizer, fazendo-nos pensar e refletir sobre as nossas práticas e sobre a nossa imagem de criança. Revelaram sempre bastante interesse pelas propostas realizadas pela equipa educativa e assim foi possível criar uma enorme diversidade de aprendizagens e por conseguinte, a exploração dos materiais e do espaço envolvente.

Com a prática, a observação realizada e o conhecimento dos intervenientes no espaço, percebi que as crianças conseguiram envolvem-se, tendo uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, grande responsabilidade no mesmo, tomando as suas decisões, afirmando-se e escolhendo em função dos seus interesses e necessidades, como podemos comprovar com a seguinte nota de campo,

Mexeram e mexeram, até eu colocar outro ovo. Durante o envolver dos ingredientes, as crianças notaram a mudança das cores e de texturas, identificando:

D (5anos): “Olha com a manteiga, o açúcar ficou mais duro”

E (4anos): “Mudou de cor com os ovos”

L (4anos): “E ficou mais molinho”

LM (4anos): “Com o chocolate, ficou tudo castanho e duro”

C (4anos): “Pois, eu sei que fica duro, porque quando a minha mãe faz, também fica. E ainda vai ao frigorífico”. (Nota de campo, 10/11/2020)

Com esta citação, entendemos que era um grupo com uma imaginação muito fértil e entendidos no assunto, não fossem todas crianças com desejos e descobertas por realizar.

O conhecimento das crianças também se vai realizando de forma gradual, pois muitas delas passaram um longo período em casa, adotando rotinas e posturas diferentes das que já tinham sido interiorizadas. Assim é importante realizar este processo de regresso de forma calma e bastante tranquila.

Ao observar diariamente o grupo, posso afirmar que era bastante ativo e demonstrava interesse por diversas áreas e assuntos. Era alegre, muito participativo e bastante heterogéneo. Todas as crianças interagem entre si e já tinham tendência para a criação de grupos, segundo os seus interesses. Era um grupo que ainda necessitava da presença do adulto, mas apesar disso, notava-se uma grande autonomia na maior parte das crianças. Bastante observadores, críticos e impulsionadores, gostando de explorar as várias áreas da sala.

Assim, aprendendo com a prática, fui tentando as diversas opções que tinha, percebendo qual se adequava melhor ao grupo que eramos, para juntos conseguirmos criar um ambiente saudável na sala e ir ao encontro das suas necessidades e interesses.

De um modo geral, com o auxílio de todas as minhas observações e das notas de campo que fui retirando, consegui concluir que as crianças têm muito interesse por as áreas da sala, nomeadamente a área da casinha e da garagem e, depois de eu a ter introduzido na sala, a área dos materiais soltos. Na minha opinião, o interesse pela nova área aconteceu, pois tratava-se de algo novo, algo que as crianças não tinham na sala e

por isso quiseram descobrir, experienciar, manuseando os materiais e perceber o que podem fazer com eles.

Além disso, foi-me possível observar que as crianças gostam de estar na sala, brincando e explorando as diferentes áreas, mostrando que já conhecem a sala toda e onde os materiais se encontram. Também gostam de brincar no espaço exterior, comum a todas as restantes salas, no sobe e desce, nos cavalinhos de baloiço, no escorrega e nas paredes de escalada.

Contudo era um grupo que revelava bastante interesse pelas propostas realizadas pela equipa educativa, sobretudo se envolver sempre a sua livre exploração. Gostavam de explorações que envolvesse mexer em materiais que não tem acesso todos os dias, como a pintura, a moldagem, as explorações ao ar livre. Existiam ainda algumas crianças que não mostravam muito interesse em explorações em que se sujavam ou se pintavam, enquanto que outras crianças estavam completamente à vontade. Eram crianças que adoravam sair à rua, estar em comunicação com a comunidade, ver animais e passear.

2.2.3. Fundamentos da ação educativa

“O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.” (Marques et al., 2016, p. 10).

No contexto em JI a educadora centrava a sua ação pedagógica no Movimento da Escola Moderna em constante interligação com o trabalho por projetos. Todas as crianças demonstravam bastante interesse na realização de projetos e a grande maioria surgia das suas necessidades e interesses.

No modelo do movimento da escola moderna existem três condições deste modelo na educação de infância, que são: os grupos devem ser organizados com crianças de diferentes idades e capacidades; deve existir um clima de comunicação livre, isto é, as crianças têm experiências que podem ser o ponto de partida para uma aprendizagem; e por fim, deve existir um tempo em que a criança pode explorar e descobrir os materiais existentes, construindo assim o seu conhecimento.

Sintetizando, “o movimento da Escola Moderna visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2018, p. 52). Deste modo, é importante dar ênfase à relevância das relações que se estabelecem e que depositam nas crianças um papel fundamental no planejamento e avaliação, sendo tomadas todas as decisões em conjunto com o/a educador/a. O espaço educativo é por isso um local onde todas as crianças podem realizar questões e procurarem as suas respostas. Assim, este modelo centra-se na cooperação, através das relações e da partilha de conhecimentos.

Nisa (1992, citado por Folque 2018) refere que este modelo apresenta três grandes finalidades formativas:

- A iniciação a práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura.

Estas três finalidades fomentam a todos os intervenientes do processo educativo, um desenvolvimento pessoal e social, tornando-se cidadãos ativos e democráticos, bem como a criação de objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural. (Folque, 2018). Decorrem, assim, destas finalidades, sete princípios de estruturação da ação educativa, que orientam a prática pedagógica de cada profissional:

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
2. A atividade escolar enquanto contrato social e educativo;
3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação;
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano;
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos;
6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade;
7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos (Nisa, 2013).

O modelo da Escola Moderna que utilizamos na nossa prática pedagógica preconiza que as práticas sejam permanentemente refletidas e questionadas através de um processo contínuo de partilha e aprendizagem conjunta. Deste modo, caminhamos para construir uma comunidade de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam, alimentando circuitos de comunicação entre os adultos e as crianças de modo, a que exista um

planeamento conjunto e avaliação das vivências (Projeto Curricular de sala de Pré-Escolar, 2020/2021, p.3).

Tendo sempre este modelo presente, ao longo deste dossiê é possível encontrar conceitos e expressões deste modelo, nomeadamente na organização do tempo, do espaço e do currículo. Assim, sustentei a minha ação e prática segundo os princípios aqui apresentados.

Nisa (1992,1996,1998 citado por Folque, 2018) refere que a gestão cooperada da vida do grupo e do currículo é um aspeto essencial no ethos democrático do modelo do MEM. Os educadores consideram que os momentos de planeamento e avaliação fazem parte do processo de aprendizagem, através da negociação. Ou seja, a gestão cooperada do currículo é realizada através de uma negociação entre educadora e crianças, possibilitando que as crianças participem e expressem as suas opiniões, tendo um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Para tal, é necessário referir que o planeamento e a avaliação são momentos marcantes tanto na pedagogia deste modelo.

Na sala onde realizei a minha prática, o planeamento era visível através das conversas entre mim, a educadora e as crianças, onde estas transmitiam os seus interesses e tudo era planeado e colocado no plano do dia. Já a avaliação acontecia oralmente no final da manhã, ou através de registos realizados pelas crianças. De forma a auxiliar estes momentos, existem os instrumentos de pilotagem, que têm como objetivo a apoiar a responsabilidade pela aprendizagem das crianças e reflete a vida do grupo. Na sala onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada encontravam-se os seguintes instrumentos de pilotagem: Mapa das Presenças, Plano do dia e o Inventário. Como instrumentos de registo existia o mapa do tempo.

Além disso, nesta sala é bastante utilizado o trabalho por projetos. O/A educador/a deve apoiar e alargar as propostas realizadas pelas crianças, fazendo com que estas pensem e sejam motivadas a procurar. Por vezes a curiosidade e o desejo de saber não cabem em pequenos projetos, então estruturam um projeto maior, com diversas fases de realização, às vezes até abrangendo outras salas da instituição, potenciando as aprendizagens a todas as crianças e por consequência, o seu conhecimento.

Estes permitem que as crianças pensem, pesquisem e por vezes, intervenham na comunidade onde estão inseridas. Através destes, a aprendizagem não fica apenas para quem o realizou, pois há uma partilha constante nas diversas fases, e no fim a divulgação do projeto a toda a comunidade.

O trabalho por projeto ajuda as crianças a alcançarem aquilo que desejam. Na minha prática, fui acompanhando o interesse em diversos temas, e o desenvolvimento de diferentes projetos, como por exemplo: “Os animais que vivem nos mares e oceanos”, onde cada criança realizou em família uma pequena pesquisa sobre um determinado animal e depois na sala, com a ajuda da educadora, cada criança explicou o que tinha aprendido sobre o peixe escolhido.

A educadora centra ainda a fundamentação da ação educativa nas OCEPE, abrangendo todos os domínios e os seus objetivos gerais e específicos. Folque (2018), refere que as OCEPE usam, áreas de conteúdo para definir o currículo, o que as distingue da organização tradicional por áreas de desenvolvimento e fundamenta-se na conceção que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis. Ou seja, as crianças devem por isso, abordar todas as áreas de conteúdo, todos os conhecimentos, saberes, atitudes e valores socialmente relevantes.

2.2.4. Organização do espaço e materiais

Nos jardins de infância do MEM [Movimento da Escola Moderna], os materiais estão organizados em várias áreas que dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]). (Folque, 2018, p. 57).

Em cooperação com a educadora, tentámos manter o espaço da sala acolhedor, organizado, dependendo das necessidades e dos interesses, e principalmente, colocá-lo desafiador para as crianças, de forma a que as aprendizagens surjam, mas com um maior significado. Devido aos materiais estarem acessíveis, as crianças utilizavam sem precisar de ajuda, promovendo a sua autonomia, o que facilitava a sua exploração. Para além desses materiais, tal como no Projeto Curricular de Sala de Pré-Escolar (2020/2021), refere “o espaço da sala é um contexto de aprendizagem, de brincadeiras, de significados em que a sua organização, disposição, segurança e funcionalidade permitem realizar um vasto leque de atividades. Neste sentido organiza-se a sala tendo em conta todas as necessidades e interesses das crianças” (p.2).

Por este motivo, durante a minha prática, e depois de conversar com a educadora, chegámos à conclusão que conseguíamos melhorar toda a sala, trocando áreas de sítio,

inserindo novos materiais, criando uma área nova, fruto da minha dimensão investigativa, arranjar novos móveis, criando assim um novo espaço, onde as crianças conseguem desenvolver as suas capacidades, descobrir, manipular e explorar os diversos materiais que têm ao seu alcance desenvolvendo assim a sua autonomia. A área dos materiais soltos ficou naquele local, pois era onde se localizava a área das ciências, área essa pouco rica em materiais, optando a educadora por retirar essa área, colocando lá a nova.

Tal como foi referido anteriormente, é possível perceber que esta educadora se guia por um modelo pedagógico, devido à organização do espaço educativo. Este encontra-se organizado por áreas, o material das mesmas está acessível e em cada uma, está identificado o número de crianças que podem estar a brincar.

Enquanto as crianças se encontravam nas diferentes áreas espalhadas pela sala, os adultos iam circulando, para prestar algum tipo de apoio que lhes fosse solicitado, ou para participarem nas vivências das crianças, enriquecendo aquele momento. Assim, o papel do/a educador/a é proporcionar “andaimes” para as crianças progredirem. (Folque, 2018).

De acordo com o Plano Curricular de Sala, as áreas estão organizadas da seguinte forma: Área dos Jogos de Mesa, Área da Garagem, Área do Faz-de-Conta, Área da Biblioteca, Área do Quadro, Área dos materiais soltos, Área da Escrita e reprodução, e a Área das artes plásticas. Estas foram as áreas que ficaram depois da mudança que realizámos, como se pode ver na figura (fig.7).

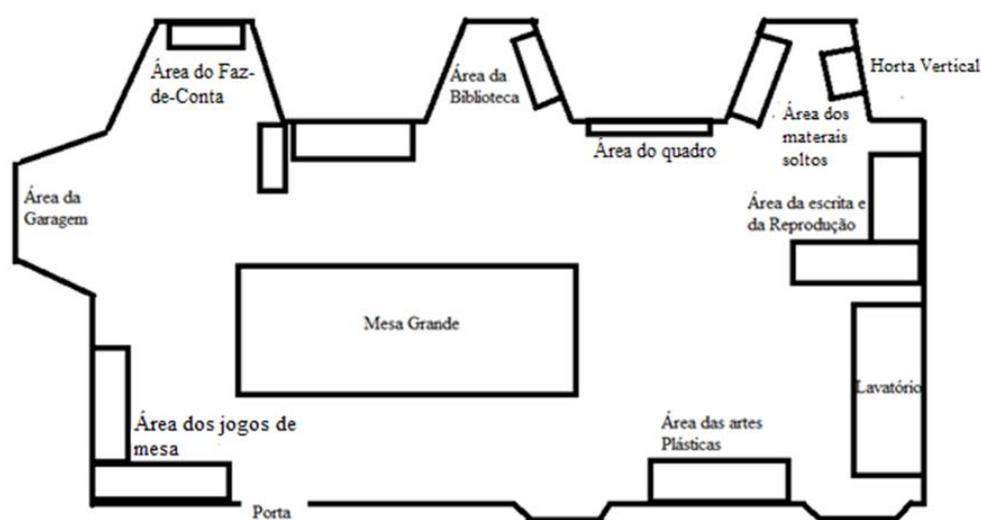


Figura 7: Planta da sala de JI depois das alterações

Tendo em conta o modelo pedagógico que é implementado nesta sala, as áreas supracitadas não correspondem à organização do espaço, em áreas, encontradas numa

sala de MEM (Movimento da Escola Moderna). Niza (2013) partilha que esta desenvolve-se a partir de seis áreas básicas: “um espaço para biblioteca e documentação, oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (p. 150).

Perto da última janela da sala, encontramos a área criada por mim, na continuação da minha dimensão investigativa, a área dos materiais soltos. Conversei com as crianças, expliquei-lhe a minha ideia em criar uma nova área e questionei-as sobre que tipo de materiais gostariam de ter naquela área,

Todos ficaram muito entusiasmados e prontos a explicarem-me as suas ideias e materiais que gostariam de ver naquela área.

ZD (5anos): “Os materiais são coisas que estão no chão, por isso podemos ter paus, folhas, bichos e conchas da areia”.

J (4anos): “Podíamos ter bolinhas pequenas para fazer colares”

LM (4anos): “E massas de comer, para colar.”

E (4anos): “E coisas de magia...”

Eu: “Pois é, podemos ter todos esses materiais para vocês construírem e criarem o que quiserem. Podemos ter caixas grandes dos vossos cereais preferidos para fazer casas grande e do leite para fazer casas mais pequenas”.

I (4anos): “E folhas para o telhado” (Reflexão Semanal, 23/11/2020)

Deste modo, consegui fazer uma recolha de materiais e aos poucos e poucos, construí a nova área da sala. Inicialmente achava que as crianças não iam gostar nem estar lá muito tempo, mas enganei-me redondamente. As crianças demonstraram logo desde início um interesse enorme pela área, pelos materiais que lá existiam e pelo que conseguiam fazer com eles. Havia caixas de cereais, folhas, paus, pacotes de leite, pedras, conchas, tampas de garrafas, esferovite, carrinhos de linhas, rolos de papel higiénico e de cozinha, molas da roupa, uma pinha grande, um ouriço, trapilho, vários pedaços de tecido, etc. Para conseguir organizar todos os materiais, construí caixas, forradas com cola e jornal, para criar divisórias e arrumar todos os materiais.

Mesmo em frente à área dos materiais soltos, encontrava-se uma palete sem nada na parede que iria servir para alguma atividade. Depois de conversar com a educadora, percebi que podia fazer uma pequena horta vertical. Arranjei umas garrafas PET, terra, plantas suculentas e com arame, consegui segurar as garrafas à palete. Com cartão e papel

autocolante igual aos quadros de ardósia, fiz os cartões pretos onde escrevi os nomes das plantas, de modo a identificá-las.

O facto de algumas áreas terem um número máximo de pessoas na sua exploração é essencial, imprescindível até, porque para que estas sejam exploradas verdadeiramente, e para que retirem o máximo de aprendizagens (ricas). Importa ainda referir que se preserva bastante a limpeza e arrumação da sala, de forma a criar sentido de responsabilidade e cuidado pela preservação dos espaços que os rodeiam. Portanto, no fim de cada atividade, as crianças arrumam os materiais, deixando a área arrumada. Ao longo da prática observei que o grupo se dispersava pelas diferentes áreas apresentado noção desta regra.

2.2.5. Organização do tempo

“As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária.” (Folque, 2018, p. 59). Deste modo, é necessário realizar uma planificação diária flexível, sendo que cada momento tem a sua intencionalidade educativa, no entanto, nem sempre o tempo para cada atividade é suficiente. Quando se trabalha com crianças é muito difícil seguir à risca uma planificação, uma rotina. As aprendizagens surgem destes momentos que substituíram os que não foram possíveis de realizar, podendo ser até mais ricas e interessantes.

O tempo torna-se assim uma ferramenta bastante importante, pois as crianças seguem-se pelas rotinas, o que lhes transmite segurança e conforto. Era muito comum, na sala onde realizei a minha prática, quando se pedia para arrumar, havia uma ou duas crianças que perguntavam logo o que íamos fazer a seguir.

Os momentos de atividades orientadas eram os preferidos das crianças, pois era aqui que reuníamos informalmente, onde conversamos sobre o que vai acontecer durante o dia, e de seguida, realizamos em conjunto o Plano do Dia. Durante este tempo as crianças podem falar e conversar sobre os diversos assuntos em cima da mesa ou até mesmo contar algo novo.

Após a primeira conversa tínhamos o momento de trabalho, exploração, continuação de projetos, sendo diferente todos os dias, conforme também a distribuição dos espaços da instituição. É nesta altura que se realizam as explorações mais complexas, tal como pinturas, exploração de massa, continuação de projetos, cortes e colagens, as produções mais demoradas, as sessões de educação física no salão, as idas à biblioteca da instituição

e as saídas da mesma. Da parte da tarde, o momento de atividades orientadas acontecia logo após a sesta. Deste modo, criei a tabela, resumindo toda a rotina diária da sala.

Tabela nº 4: Rotinas e horários em JI

Rotinas	Horários
Acolhimento na sala (Educadora)	7h45m - 10h00
Reforço Alimentar (Sala)	10h00
Atividades Orientadas	10h00 – 11h45m
Higiene	11h45m
Almoço	12h00
Higiene	12h45m
Descanso	13h00 – 14h45m
Atividades Orientadas	14h45-15h45m
Lanche	15h45m
Higiene	16h15m
Atividades livres na sala/salão/quintal	16h30m

Esta organização do tempo só é possível através da presença de vários adultos na sala: a educadora cooperante, a auxiliar e eu, que apoiávamos as crianças sempre que nos solicitassem ajuda e quando nós achávamos que o devíamos fazer.

2.2.6. Trabalho de Projeto

Durante a PES em Jardim de Infância desenvolvemos um trabalho de projeto relacionado com o meu tema de investigação. No meu pensamento, a proposta de projeto seria algo que surgisse dos interesses das crianças, algo que elas quisessem muito fazer ou alterar, algo que servisse de resposta aos seus problemas. Neste sentido e depois de uma breve pesquisa entendi que o trabalho por projeto, toma o papel da criança como investigadora, em que a mesma, procura conseguir responder a alguma questão que não saiba a resposta ou resolver algo que tenha demonstrado interesse.

Segundo Guedes (2011), “a conceção de projetos permite desenvolver a cooperação e exercer de forma direta processos de aprendizagem ativos e estimulantes promovendo, igualmente, o sucesso de todos os elementos de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que existe a troca efetiva de produtos culturais” (p.5).

Através deste é possível aprender, conhecer, mas primeiro, saber o que procurar e onde. Apesar dos projetos surgirem de um interesse ou de uma necessidade de resposta

das crianças, o/a educador/a tem um papel muito importante na fase seguinte e no decorrer do projeto, tendo de mediar e apoiar, tendo de realizar questões às crianças, de forma a envolvê-las no processo, de possibilitar que estas pensem no tema, se organizem, e que alarguem a sua procura, tomando decisões. Para os ajudar é necessário partilhar que existem diferentes tipos de projetos, que podem ser, de resolução de algum/diversos problema/s encontrados na sua comunidade – sendo um projeto de intervenção; investigação de um tema ou tentar obter a resposta a uma pergunta – projeto de investigação; e por último, realizar algo que deseja, sendo uma produção (Folque, 2018).

Teresa Vasconcelos (2012) refere algumas fases para a realização de um projeto, que completa a estrutura de trabalho que abordei antes. Assim, esta autora refere quatro fases:

- Fase I – Definição do problema;
- Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho;
- Fase III – Execução;
- Fase IV – Divulgação/Avaliação.

A autora afirma que “as fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (p.17).

Deste modo, procurei saber quais os interesses das crianças em várias situações dentro da sala, como por exemplo, nas suas explorações, atividades orientadas e interações com os amigos. Foi na primeira ida à horta da instituição, com o intuito de plantar couves bebés que surgiu uma grande questão por parte das crianças. Verificaram que algumas das plantas que lá estavam, se encontravam em mau estado devido aos pássaros que as iam arrancar para comer.

Como tal, as crianças observaram e quiseram realizar algo para mudar, queriam intervir. No dia seguinte, numa reunião de grande grupo, todas concordaram que gostariam de fazer algo para que isso não voltasse a acontecer. Então decidimos, em conjunto, que deveríamos levantar um projeto relacionado com a questão em cima da mesa, e construir um espantalho, tendo o nome “Vamos construir um espantalho”. A ideia surgiu da I(4anos), pois referiu que o seu avô na horta tinha dois espantalhos para afastar os pássaros das suas plantações. Importa referir que todo o grupo esteve envolvido neste projeto, tendo discutido sempre em grande grupo, realizando algumas atividades relacionadas em pequeno grupo e outras em grande.

Para concretizarmos a fase II do projeto, criámos uma tabela (fig.8), com quatro questões sobre o projeto. Em reunião, as crianças foram respondendo a estas questões e eu ia escrevendo todas as respostas.

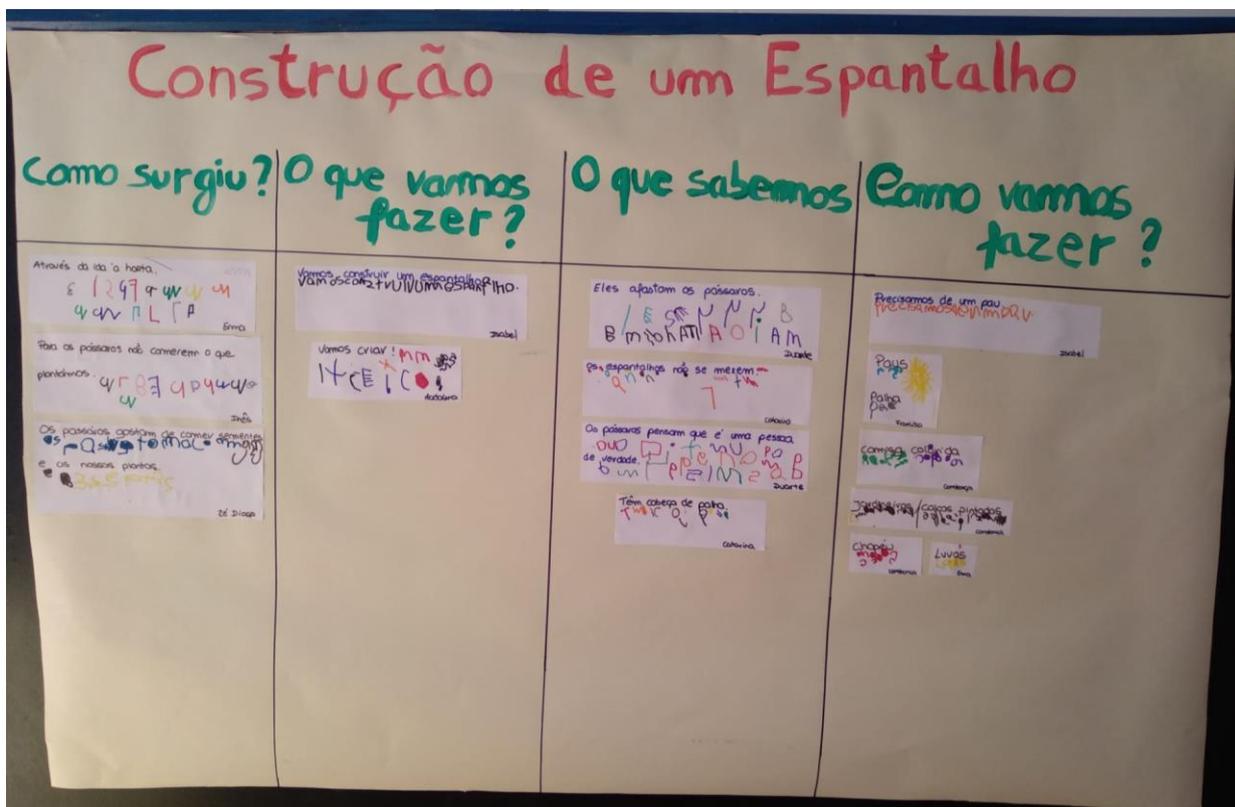


Figura 8: Tabela do Projeto em II

Depois da tabela realizada, passámos à fase III do nosso projeto, a execução e produção do mesmo. Ao longo do tempo, fui recolhendo os materiais necessário para a construção do espantalho, sendo que alguns já existiam dentro da sala.

Para a construção do espantalho, questionei as crianças sobre que materiais deveríamos utilizar. Expliquei que podiam ser materiais já utilizados e que tinham de ser materiais que pudessem ficar à chuva, ou seja, que não se estragassem. Comecei a recolher algumas respostas, tal como paus, tecido, molas, garrafão, tampas, luvas e trapilho. Todos estes materiais pertencem ao grupo de materiais soltos, pois não tem apenas uma função e podem ser utilizados de várias maneiras. Após a recolha dos materiais, passámos à fase de execução do projeto, eu montei a estrutura do espantalho com vários paus grandes e pesados e as crianças procederam ao enchimento e caracterização do corpo do espantalho (fig.9).



Figura 9: Enchimento do espantalho

Terminado toda a construção do espantalho, apenas faltava escolher os materiais para a conceção da cabeça do mesmo. Deste modo, voltei a reunir com as crianças e percebemos que,

Eu: “Então e a cabeça do espantalho, vamos fazer com o quê?”

L (4anos): “Com uma abóbora”

C (4anos): “Não, ela com o tempo vai estragar-se”

Eu: “Pois é, a C tem razão”

M (4anos): “Podemos fazer com um garrafão”

Eu: “Boa, é um material que se aguenta durante muito tempo. E como fazemos os olhos?”

Ed. Isabel: “Com botões era uma boa ideia. Devem ser materiais que durem”

Eu: “E o cabelo?”

I (5anos): “Com palha”

Ed. Isabel: “Talvez com trapilho ou lã”

L (4anos): “E fitas?”

Eu: “Sim, também podemos utilizar fitas” (Reflexão Semanal, 08/01/2021).

Após percebermos como iríamos fazer a cabeça, passámos a fase de execução da mesma.

No momento final, passámos à fase IV do projeto, a colocação do espantalho no seu sítio e divulgarmos o nosso projeto. Dirigimo-nos à horta e colocámos o espantalho no seu lugar (fig.10), para conseguirmos colmatar o problema identificado, ou seja, para os pássaros não comerem as couves que tínhamos plantado anteriormente.



Figura 10: Colocação do espantalho no seu lugar

Através deste projeto, de todas as conversas com a educadora cooperante e com a professora orientadora e das pesquisas que realizei individualmente, consegui aprofundar os meus conhecimentos sobre a metodologia do trabalho de projeto. Consegui também relacionar o trabalho de projeto com o meu tema de investigação, utilizando materiais soltos.

Capítulo 3– O Processo Investigativo

Neste quarto capítulo apresento e justifico a metodologia que esteve subjacente no desenvolvimento da dimensão investigativa da PES em Creche e em Pré-Escolar, através do processo de investigação-ação. Começo por um enquadramento teórico sobre a metodologia de investigação-ação e, de seguida, caracterizo os instrumentos de recolha de dados. No ponto seguinte foco-me nas intervenções realizadas nos contextos, realizando uma análise das opções metodológicas que foram tomadas com vista à prossecução dos objetivos da investigação e discutindo os resultados da intervenção pedagógica em ambos os contextos.

3.1. A Investigação-Ação

A metodologia que escolhi para o meu estudo centra-se na investigação-ação. Esta é caracterizada por refletir e investigar a própria prática docente, de modo a impulsionar uma mudança na área da Educação e a nível do desenvolvimento profissional de professores/as e educadores/as (Máximo-Esteves, 2008). Assim, consegui realizar a minha prática, conhecendo, analisando e refletindo sobre o contexto, para depois com os dados recolhidos, focar-me na investigação propriamente dita, com a finalidade de mudar para melhorar (Bessa, et al., 2009).

As informações recolhidas durante a investigação foram sujeitas a um processo de análise de cariz predominantemente qualitativo, no qual se procuram significados para a ação que foi produzida. Esta investigação, ao conjugar a ação com a reflexão crítica, tornou possível a pesquisa de respostas para as ações ocorridas, o sentido das mesmas e a importância dos contextos, procurando conhecer intrinsecamente o quotidiano da vida do docente e das crianças (Carr, 1995, citado por Máximo-Esteves, 2008).

A este propósito, Alarcão (2001) refere que:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 6).

Neste sentido, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) fortalece a necessidade de um/a educador/a e um/a professor/a se envolverem numa investigação e reflexão sobre a sua prática educativa, sendo a base do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Como tal, é imprescindível que um/a profissional de educação se deva questionar quanto à sua relação com as crianças, observando as planificações como algo flexível e discutível; manter sempre um olhar crítico sobre a escola, tanto a nível funcional como material; conceder sentido às próprias experiências e vivências, tal como as das crianças (Cochran-Smith, & Lytle, 1993, citados por Alarcão, 2001, p. 5).

Segundo Coutinho (2005, citado por Bessa, et al., 2009), a investigação-ação “trata-se de uma expressão ambígua” (p. 359), pois através de uma análise é muito pouco provável obter apenas uma resolução. Entretanto, segundo Bartalomé (1986, citado por Máximo-Esteves, 2008) trata-se de um processo onde prevalece a reflexão, tendo como base três focos: a investigação, a ação e a formação. Elliot (1993, citado por Bessa et al., 2009) defende que a investigação-ação é uma forma de investigar a situação social, melhorando a qualidade da mesma e Bogdan e Biklen (1994, citado por Kemmis, 1984) refere ainda que integra uma recolha de informação sistemática para que seja possível mudar.

Segundo Ponte (2002), “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento (...) uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (p.3).

Alarcão (2001) afirma que para que a investigação-ação se torne numa investigação propriamente dita, “(...) tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida” (p. 8). Desta forma, deve ser necessário que qualquer investigador fortaleça aptidões para investigar em, sobre e para a ação, conseguindo depois informar a comunidade dos seus resultados.

Em Ponte (2002) podemos encontrar quatro razões para os educadores/professores fazerem pesquisa sobre a sua própria prática:

(i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos

professores como grupo profissional; (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. (p. 3).

É neste sentido que surge o conceito de “professor-investigador”, o qual está relacionado a Lawrence Stenhouse desde os anos 60, apesar de esta ideia já ter sido abordada por outros autores nos anos 30, ainda que de forma menos detalhada (Alarcão, 2001).

Depois de reunir opiniões dos autores supracitados, é evidente que a investigação-ação conduz a uma possível alteração das práticas e a uma transformação do investigador. Trata-se de um processo dinâmico, rigoroso, reflexivo e interativo, que possibilita a resolução de problemas e torna o/a profissional de educação mais atento e desperto para questionar, compreender e solucionar. Para que tal seja possível, é necessário existir um espaço que proporcione estas questões e problemas, que revela as interações existentes e promova oportunidades para investigar e refletir.

Atenta aos comportamentos, tive a oportunidade de observar o contacto das crianças com os materiais introduzidos na sala, tanto em creche como em jardim de infância. Em Creche, recorri a fotografias, observações e reflexões, enquanto que em Jardim de Infância utilizei gravações em vídeo, para conseguir recolher o máximo de informação, como as ações, emoções e as conversas das crianças enquanto exploravam os materiais.

Neste sentido, enquanto estagiária e muito perto da minha futura profissão, vejo-me envolvida em todo este processo investigativo, com o intuito de procurar respostas, questionando inicialmente, as minhas práticas e as práticas observadas nos contextos. Como tal, procurei realizar planificações, observando todos os detalhes de modo a conseguir refletir mais profundamente sobre todas as atividades e explorações, estando em constante reflexão e avaliação.

3.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados que utilizei com o intuito de dar resposta aos objetivos específicos da presente investigação-ação, em ambos os contextos, foram os seguintes:

- Análise documental;
- Notas de campo, fotografias e vídeos, reflexões semanais para a recolha de dados através de observação participante e conversas informais;
- Planificações diárias e Semanais;

- Ficha de observação dos comportamentos das crianças.

O meu papel em cada contexto envolveu bastante intervenção e introdução de novos materiais, tanto como investigadora, como profissional estagiária da instituição, e por essa razão, optei por tentar explicar às crianças, o mais claro possível, o que ia fazer em cada contexto.

Observação Participante:

A observação participante deve iniciar-se pela observação rigorosa do ambiente que nos rodeia, para depois ser possível enquadrar a minha ação em ambos os contextos, conseguindo aperfeiçoar os mesmos, tendo por base, o facto de “a observação permitir o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Esta foi a técnica que mais utilizei durante toda a minha investigação, devido à sua envolvimento e dinamismo. Através dela, é possível ter conhecimento acerca do grupo de crianças, desde os seus interesses e necessidades, aos desafios, sempre com o intuito de explorarem e realizarem as suas próprias descobertas. “Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Máximo-Esteves (2008) refere ainda que o mundo global influencia e assiste o investigador, na medida em que, este compreenda os contextos onde está introduzido, tal como, os indivíduos e as interações que lá subsistem.

Deste modo, ao longo das minhas práticas em creche e pré-escolar, realizei notas de campo, registos fotográficos e videográficos e reflexões semanais. Durante as duas primeiras semanas de prática, mantive o papel de observadora, o que me proporcionou conhecer cada criança, assim como as rotinas e os trabalhos promovidos na sala. Após essas duas semanas, iniciei até ao final da PES, o papel de observadora participante, dinamizando e envolvendo o grupo de crianças no contexto.

- Notas de Campo:

No decorrer da observação participante, consegui recolher notas de campo de situações e momentos significativos que foram acontecendo, assinalando “um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). Deste modo, com base na revisão das notas de campo produzidas, foi exequível examinar e refletir sobre vários momentos, tal como, recolher vários dados sobre a construção de aprendizagens e o envolvimento das crianças, podendo planificar diversos momentos, tentando assimilar toda a informação importante, ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, aperfeiçoando assim

a minha ação educativa. Importa referir que as notas de campo eram retiradas diariamente, sendo parte integrante das reflexões semanais.

Para auxiliar a minha investigação, devo considerar que todos os suportes de registo tiveram um papel imprescindível, tal como as notas de campo que eram registadas num diário de bordo que todos os dias estava junto a mim. Considero este um instrumento muito importante para quem investiga, pois é nele que encontramos todos os registos que tenham transmitido ao autor, significados, aprendizagens, passagens, informação importante, produções das crianças, entre outros.

- Registos Fotográficos e videográficos:

No contexto em creche, realizei vários registos fotográficos e no contexto de pré-escolar consegui, para além das fotografias, utilizar o vídeo para registar ações e reações das crianças, no decorrer da investigação. As fotografias demonstram o que aconteceu naquele momento, permitindo lembrá-lo e analisar o seu conteúdo sempre que fosse necessário (Máximo-Esteves, 2008). A recolha dos vários momentos em formato videográfico foi uma mais-valia, pois permitiu-me integrar vários dados e facilitou muito a investigação na transcrição dos mesmos para as fichas de análise dos comportamentos das crianças, onde, tentei entender que tipo de aprendizagens eram promovidas através dos materiais soltos.

Deste modo, gravei 8 momentos, em suporte vídeo, de dezembro a janeiro de 2021, (num total de 130 minutos de gravação), de modo a adquirir o objetivo que delineei, sendo ele analisar e compreender os efeitos do envolvimento das crianças no jogo de peças soltas ao nível da promoção do desenvolvimento da criatividade, da resolução de problemas e das interações sociais. Para além disso, também registei em suporte fotográfico muitas das explorações decorridas em creche que propus durante as minhas intervenções.

- Reflexões Semanais

As reflexões semanais centraram-se na análise dos vários momentos em que participei e planeie como devia melhorar a minha prática, de forma a conseguir refletir sempre sobre a minha ação educativa. A partir das reflexões consegui aprofundar os registos feitos, com “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões (...)” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

As reflexões semanais, aconteciam todos os dias, depois de terminar o dia de estágio. Estas têm como objetivo registar vários acontecimentos ocorridos, de forma a estabelecer

uma ligação entre os elementos que interagem no âmbito da investigação propriamente dita. Também deve ser considerado material reflexivo, questões; interpretações pessoais; impressões que decorrem da observação ou após a leitura das notas de campo. Deste modo, é através deste instrumento que o investigador experiencia e reflete sobre os acontecimentos ocorridos (Máximo-Esteves, 2008).

As minhas reflexões incluíram os registos fotográficos de atividades e explorações, de documentos produzidos pelas crianças, evidenciando sempre nestes registos, as aprendizagens construídas pelas crianças em relação com o jogo de peças soltas.

Planificações Diárias e Semanais:

Para planificar, tinha de projetar, tendo em conta as reflexões semanais que realizava, com a intenção de aprofundar a minha ação e ir ao encontro dos interesses das crianças, com o intuito de promover momentos significativos para as mesmas. Devo afirmar que nem sempre era fácil conseguir fazê-lo e senti muitas dificuldades em alturas que não encontrava o foco e tudo era um constrangimento, logo não conseguia realizar o que tinha planeado.

Durante a realização das planificações diárias e semanais consegui refletir sobre os momentos planeados de modo a melhorá-los encontrando novas estratégias e consequentemente adequá-las aos grupos. Desta forma, permitiram-me também refletir sobre a organização dos recursos necessários para a realização dos momentos propostos possibilitando que os mesmos decorressem da melhor forma possível. Posso afirmar que este foi sem dúvida um dos pontos em que melhorei bastante desde o início do meu trajeto, pois anteriormente existiam várias situações que não resultavam como era esperado, por falta de organização, sobretudo no contexto de creche.

Durante o meu percurso consegui também adaptar-me às situações inesperadas que decorriam durante o dia na instituição, conseguindo mais facilmente modificar e/ou adaptar a planificação de acordo com as propostas das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Conversas Informais com as crianças e com as docentes:

Com o propósito de conhecer todos os pontos de vista dos intervenientes na sala, relativamente à temática que me propus investigar, consegui realizar diversas conversas informais, permitindo o improvisado e a troca de perguntas e ideias com as crianças e com a docente na sala. A intenção foi tornar as crianças participantes ativos nesta investigação.

Esta técnica de recolha de dados referencia a criança como ser ativo na produção de novos conhecimentos sobre a infância. Deste modo, a voz da criança na investigação torna-se fundamental para que a própria se converta num participante ativo na produção de conhecimentos sobre si própria, encarando-se como competente em relação aos diversos assuntos que lhe dizem respeito (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2007 citados por Máximo-Esteves, 2008).

Sinto que foram momentos fundamentais, em que a escuta esteve sempre presente, tal como as opiniões, ideias e interesses sobre um determinado assunto. Durante as minhas intervenções, realizei diversas conversas informais com as crianças, realizadas em momentos de grande grupo ou de discussão, tentando compreender e identificar os seus interesses e a forma destas viverem os materiais.

No contexto de pré-escolar, as conversas informais foram realizadas em grande grupo e a grande maioria individualmente ou a pares, com as crianças que se encontravam a explorar a área dos materiais soltos. Foi mais fácil em pré-escolar que no contexto de creche, pois neste, como as crianças tinham idades compreendidas entre 1 e 2 anos, tornou-se mais difícil o diálogo, centrando-me então nas suas ações e nas pequenas respostas às minhas questões. Apesar de não conseguirem falar corretamente, muitas das vezes, consegui entender o que me tentavam transmitir através dos seus gestos e emoções.

Com ambas as docentes dos grupos onde estive inserida, consegui também escutar sempre as críticas construtivas e dicas que me transmitiam, colaborando da melhor forma possível com estas. Para além disso, sempre que surgia alguma dúvida ou questão, não tinha qualquer receio de questioná-las, para conseguir melhorar a minha postura, a minha forma de intervir e estar com as crianças e como desenvolver as atividades idealizadas.

Ficha de Análise dos Comportamentos das Crianças

Para o contexto em Pré-Escolar, resolvi adotar outro instrumento que no meu ponto de vista, iria permitir examinar os comportamentos das crianças durante as suas explorações na área dos materiais soltos. Deste modo, e com a ajuda da minha orientadora da Universidade, criei uma ficha, onde, partindo de certas categorias iria conseguir perceber melhor que tipo de aprendizagens e atitudes existem quando as crianças exploram este tipo de materiais.

A ficha teve como intuito registar e analisar, através da observação direta e indireta, (registo audiovisual), o comportamento das crianças durante a exploração do jogo de

peças soltas. Para realizar a análise, utilizei indicadores de observação organizados nas seguintes categorias:

- Interesse e motivação
- Interações e relações sociais
- Intencionalidade lúdica

Estas categorias e indicadores foram construídos de acordo com os propósitos da presente investigação com base nos trabalhos de Rimmert Van der Kooji (1997) e Neto & Lopes (2014).

Iniciei o preenchimento desta ficha após a introdução da área dos materiais soltos no contexto de pré-escolar, proposta esta inicialmente idealizada por mim, e desde muito cedo, acolhida pelas crianças. Por este motivo, foi sendo posteriormente enriquecida com materiais que as crianças foram sugerindo ao longo do tempo.

Para conseguir responder às questões da ficha, centrei as gravações em momentos de jogo livre e espontâneo na área dos materiais soltos, tal como nas conversas com as crianças durante o tempo em que estão nesta área, de forma a registar a significatividade do jogo que estão a realizar. Deste modo, as questões que promovi centraram-se em: “O que estás a fazer? Para quê? E porquê?” tentando perceber qual a sua intenção e o seu intuito.

A recolha de dados aconteceu entre 03/12/2020 e 18/12/2020, em todos os momentos em que se deslocaram crianças para a área supracitada. Na área apenas podiam estar duas crianças, número esse estabelecido pelas próprias aquando da inauguração da área. Durante este tempo, consegui realizar diversas gravações, utilizando 8 fichas para o meu processo de investigação.

Centrando-me na ficha propriamente dita, esta foi criada em formato de tabela, onde nas colunas encontravam-se as crianças detentoras do momento de exploração e nas linhas estavam discriminados os indicadores de observação. Deste modo e em cooperação com a minha orientadora, criámos uma tabela onde expomos as situações que pretendemos observar, os indicadores de observação, tal como as áreas de investigação abrangidas. A recolha de dados centrou-se no sempre no registo audiovisual e na observação participante.

Tabela nº 5: Indicadores de observação e respetivas categorias

Categorias	Indicadores de Observação
Interações e Relações Sociais	Explora sozinho ou com outros colegas
	Interage com outros colegas durante o jogo: (Jogo Social) ... em cooperação (ações para um mesmo objetivo) ... em diálogo (discutir ideias) ... em competição
	Pede ajuda ao adulto na sua exploração
Intencionalidade de Criança	Interliga/ constrói com diferentes materiais (Jogo com objetos)
	Idealiza/cria através da utilização dos materiais (Jogo Simbólico)
	Refere qual o intuito/objetivo da brincadeira

Este quadro sintetiza os indicadores existentes na ficha e remete-nos para as aprendizagens que podem ocorrer durante a exploração da área. O preenchimento da ficha foi realizado através do registo de incidentes críticos, descrevendo os comportamentos espontâneos durante as explorações.

Cada categoria foi pensada e registada detalhadamente, de modo a conseguir fazer uma análise minuciosa dos momentos de exploração das crianças na área dos materiais soltos. Deste modo, criei uma ficha, mais simples e clara, onde registava as transcrições dos vídeos recolhidos. O exemplar da ficha encontra-se no apêndice 1.

Depois da criação dos indicadores de observação, senti necessidade de refletir acerca dos mesmos, tentando entender a sua função e descrição. Deste modo, na tabela abaixo, realizo uma descrição metodológica dos mesmos, fundamentando todos os indicadores, numa componente mais reflexiva.

Tabela nº 6: Descrição dos indicadores de observação

Indicadores de Observação	Descrição
Explora sozinho	Este indicador foi o primeiro que surgiu no momento da criação da ficha. Remete para um processo intencional de compreensão da realidade, em que a criança interliga vários projetos de aprendizagem, promovendo a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida (Silva et al, 2016).

<p>Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social</p> <p>.. em cooperação (mesmo objetivo)</p> <p>.. em diálogo (discutir)</p> <p>.. em competição</p>	<p>Esta categoria centra-se na utilização do jogo como promotor de interações entre pares. Este caracteriza-se por ser um tipo de jogo em que as crianças devem interagir, negociar, confiar (Chamorro, 2010; Neto, 2017) e a cooperar com os seus pares (Samulski, 1997; Chamorro, 2010).</p>
<p>Pede ajuda ao adulto na sua exploração</p>	<p>Este indicador foi criado com o intuito de perceber se as crianças necessitavam da presença do adulto nas suas explorações. Com o intuito de pedir ajuda, de mostrar ou perguntar algo, ou simplesmente sentir o adulto por perto.</p>
<p>Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos</p>	<p>A partir deste indicador, conseguimos perceber se as crianças se encontram aptas para utilizar este tipo de materiais no âmbito das construções. Devem conseguir explorar, experienciar e manipular objetos (Samulski, 1997). Deste modo, elas podem manipular objetos ao mesmo tempo que atribuem outros significados aos mesmos (Van der Kooij, 1997).</p>
<p>Idealiza/cria através da utilização dos materiais – Jogo Simbólico</p>	<p>Este indicador remete para a expressão da criatividade da criança, através da criação e idealização de estruturas/construções ou da manipulação e exploração dos vários materiais, por exemplo, peças de madeira, cartão, rolos, plástico, entre outros (Chamorro, 2010).</p>
<p>Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira</p>	<p>Com este indicador pretende-se perceber o significado do jogo para a criança, questionando-a sobre o que está a fazer. A criança evidencia e esclarece o sentido da sua exploração/construção.</p>

A utilização destes indicadores de observação possibilitou o desenvolvimento do processo investigativo ao longo das duas PES. Deste modo, para além da análise das práticas pedagógicas, das rotinas, das brincadeiras, das conversas, das interações, das atividades, das explorações entre outros momentos, despertei para as práticas relacionadas com este tema. Consegui centralizar maior atenção na ligação que as crianças instituíam com esta área e nas suas aprendizagens.

3.3. A investigação e intervenção em contexto de creche

O contexto de Creche transporta-nos para uma intervenção e relação pedagógica numa faixa etária mais baixa. Neste sentido, instituir uma relação estável, afetiva e de confiança com o grupo foi, para mim, imprescindível, de modo a conseguir dar resposta àquilo que eram os seus interesses e as suas necessidades.

A baixa faixa etária do grupo foi também a razão para que a minha intervenção neste contexto contasse apenas com a planificação de simples explorações, decisão que foi tomada em conjunto com a educadora cooperante, privilegiando as explorações espontâneas, de forma a estimular e promover nas crianças aprendizagens necessárias para o posterior desenvolvimento da criatividade.

Desta forma, tentei sempre impulsionar as aprendizagens das crianças através das suas próprias ações, aproveitando a sua curiosidade natural e tendo em conta os seus interesses e o ritmo de cada uma. Assim as crianças tiveram um papel ativo e foram construtoras do seu próprio conhecimento.

3.3.1. Opções metodológicas

A minha investigação-ação, focada no tema do jogo de peças soltas, permitiu-me usufruir de oportunidades para desenvolver as minhas competências de ação, metodológicas e de comunicação (Alarcão, 2001). Desenvolvi a minha investigação com base nas leituras que já tinha efetuado sobre os materiais soltos e em todas as minhas pesquisas previamente realizadas. A partir destas leituras e pesquisas, entendi que tinha de adequar as explorações às necessidades e aos interesses das crianças com quem trabalhei durante a minha prática em creche, bem como apropriar-me dos contextos institucionais, com várias conversas com a docente responsável pelo grupo.

A intervenção centrou-se na exploração de vários materiais soltos, com o objetivo de criar experiências ricas que fomentassem nas crianças a capacidade criativa, a resolução de problemas e a interação entre pares. É de mencionar ainda que todos os materiais explorados foram previamente planeados por mim e pela docente cooperante, para que todas as crianças conseguissem realizar as suas explorações em segurança.

Neste contexto, as explorações foram pensadas para ser iniciadas a partir da observação e da análise tanto do local onde estavam a ser desenvolvidas como dos

materiais existentes nesse local, pois não faria sentido levar para a sala materiais já existentes, por exemplo.

No início da PES em creche, senti-me um pouco perdida e sem um foco. Foi neste momento que comecei a pesquisar e a ler mais sobre o tema que tinha elegido para a minha investigação. Deste modo, o princípio da prática, foi um pouco conturbado, sem saber onde iria começar. Assim e depois de centrar-me no que iria fazer, estruturei as fases da investigação, que pretendia utilizar e construir.

Desta forma, elaborei um plano organizativo, de forma a conseguir estruturar todos os materiais que introduzi na sala. A elaboração deste plano, em cooperação com a docente na sala, permitiu-me organizar cada exploração no contexto espacial, beneficiando assim de tempo para todas as fases, como a organização, a exploração propriamente dita e as reflexões e observações da mesma. Durante a minha prática, iniciei as fases de estudo pela observação, passando pela planificação, a ação propriamente dita e no fim a reflexão sobre a ação.

3.3.2. A intervenção pedagógica

Antes de dar início à investigação-ação, senti necessidade de estabelecer o meu olhar perante as crianças, entendendo o que já sabiam e que tipo de materiais soltos existiam na sala e que já tinham explorado. Compreendi as crianças como sujeitos ativos do seu processo educativo, estimando as suas experiências e descobertas, tal como as suas competências e conhecimentos. Deste modo, a possibilidade fornecida às crianças vai ao encontro dos seus direitos, tal como ser ouvidas e conseguirem dar a sua opinião. (Silva et al, 2016).

Ao longo das minhas intervenções tentei sempre dar às crianças tempo para explorarem e descobrirem os materiais, de forma a conseguirem compreendê-los. Tentei assumir uma ação pedagógica promotora do desenvolvimento da criatividade, fomentando explorações simples e em segurança, garantindo que todas as aprendizagens eram enquadradas nas suas necessidades e interesses.

Em todas as explorações realizadas na sala ou no espaço exterior, procurei sempre entender que tipo de aprendizagens estes materiais fomentavam nas crianças, através da constante observação dos seus movimentos, emoções e interações.

Deste modo, comecei por escolher materiais, sempre em constante conversa com a educadora, que pensámos ser os mais indicados para a faixa etária, colocando sempre o

fator segurança em primeiro lugar. Na sala existiam alguns materiais soltos tal como as peças de madeira, areia, água e as molas da roupa, mas pouco utilizados pelas crianças. Como tal e de forma a conseguir realizar as minhas observações, introduzi em diferentes momentos, trapilho, cápsulas de café, caixas de cartão, lanternas, pneus, espelhos, plástico das bolhas, tubos de cartão, folhas das árvores, folhas de jornais e pintainhos.

Assim, centrei a minha intervenção em múltiplas explorações, previamente preparadas e organizadas. A introdução dos materiais ocorreu de forma aleatória na sala, ou seja, não houve um dia específico para determinado material, durante o fim de semana, preparava dois no máximo três e em cooperação com a educadora eram selecionados aleatoriamente os dias das suas explorações.

Como é obvio, cada material escolhido tinha uma intencionalidade e pretendia-se com isso, fomentar nas crianças muitas aprendizagens, por exemplo, com a exploração de espelhos, as crianças vivenciaram diferentes sensações, emoções, tendo diferentes perceções do que observam, reagindo de diferentes formas. Foi utilizado como construção da imagem e da identidade da criança, como podemos comprovar com a seguinte nota de campo,

Questionei-os o que estavam a ver e, por exemplo, o T (22m) respondeu-me que estava a ver o A (36m) que se encontrava por trás dele; a L (28m) respondeu-me que estava a ver o D (16m), ao seu lado; a L (20m) estava a observar-se a si própria, apontando para o cabelo e a rir. De seguida, olhou para mim e colocando a mão no vidro repetiu duas vezes “Cá cá”, nome intitulado por ela própria para se identificar. No geral, percebi que algumas crianças apenas se observaram e sorriram, os mais pequenos colocaram a cara no espelho, tocando nele rindo-se, e outros apenas olharam e falaram consigo próprios (Nota de Campo, 02/03/2020).

Na exploração de caixas de cartão, por exemplo, umas das preferidas das crianças, estas têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar ou explorar. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos, como as caixas de cartão (fig. 11). Com a utilização de materiais recicláveis, para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e



Figura 11: Explorações nas caixas de cartão

significados, vai permitir à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis.

Um dos materiais que eu fiz questão de utilizar foram os pedaços de madeira. Através deles podem criar o que quiserem, ajustar os pedaços, alinhar e voltar a realizar, construir algo de infinitas maneiras e formas, servindo para alargar a criatividade das crianças. Com a exploração de pedaços de madeira (fig.12) vivenciam diferentes sensações, com o toque no objeto, na textura, o peso dependendo do tamanho, etc. Através da nota de campo, percebemos que tipo de aprendizagens fomenta este material,



Figura 12: Exploração dos blocos de madeira

Os primeiros interessados foram o T (25m) e

o S (19m). Rapidamente largaram o que estavam a fazer e sentaram-se no chão perto das peças, começando por mexer e observar e depois já construindo, colocando umas por cima das outras. Depois dos rapazes, seguiram-se a MC (20m), a LB (23m) e a C (23m) que chegou, entretanto. Durante a exploração das peças de madeira, notei que duas crianças cheiraram e colocaram a língua nas peças, tentando perceber qual o seu sabor e cheiro. Depois começaram a construir, sobretudo torres, colocando umas em cima das outras. A certo momento, observei o T (25m) e o S (19m) a interagir um com o outro, cada um com as suas peças e à medida que o T (25m) ia colocando uma por cima da outra, o S (19m) começou a contar, chegando sempre ao nº 7, não avançando mais pois a torre caía, voltando a começar de novo (Nota de Campo, 01/06/2020)

Foram muitos os materiais utilizados neste contexto. Tudo explorações simples, aleatórias e sem qualquer estrutura ou objetivo específico. Apenas pretendi que as crianças explorassem os materiais à sua maneira, do seu jeito para eu conseguir realizar observações autênticas e verdadeiras, sendo sobretudo promotoras de aprendizagens. Desde tubos de cartão, folhas das árvores, jornais, pintainhos, água e areia, frutas e pneus até à exploração do próprio corpo através de tintas e corante. A escolha dos materiais, maioritariamente naturais, deveu-se também ao facto de a instituição ser muito ligada à natureza, distinguida por isso com a bandeira Eco-escolas todos os anos.

3.3.3. Análise e discussão dos resultados em Creche

Em qualquer investigação, é muito importante que a análise de dados seja rigorosa, identificando assim questões ou problemas que podem ser relevantes na evolução dos mesmos. Por este motivo, no final da recolha de dados, deve existir uma análise objetiva, rigorosa e construtiva, permitindo desconstruir e recompor a informação recolhida, conseguindo assim responder à questão e aos objetivos da investigação. É ainda importante garantir a autenticidade e credibilidade do estudo, ou seja, assegurar que os resultados do estudo designam a realidade dos contextos investigados e certificam que os resultados finais sejam diretos caso o estudo fosse repetido (Carmo & Ferreira, 2008).

Da teoria, procurei inspiração para categorias relacionadas com a ficha de análise de comportamentos que utilizei no contexto em pré-escolar. Ainda assim, preservei o meu referencial analítico aberto, integrando aquilo que foi emergindo da análise dos dados, relativamente a aspetos em que a literatura ainda é escassa, como por exemplo, o facto destes materiais estarem normalmente associados ao espaço exterior, não existindo estudos sobre o mesmo no contexto de sala.

Os resultados obtidos nesta investigação, através de conversas informais, observação participante e análise documental foram submetidos a análise qualitativa. Através destas técnicas foi possível conhecer a visão dos docentes e crianças em relação aos materiais soltos, auxiliando-me por isso, a atingir dois dos objetivos a que me propus inicialmente:

- Pesquisar/ Explorar práticas pedagógicas que promovam o jogo de peças soltas;
- Analisar e compreender os efeitos do envolvimento das crianças no jogo de peças soltas ao nível da promoção do desenvolvimento da criatividade, da resolução de problemas e das interações sociais.

O conjunto de respostas obtidas permitiu-me perceber que tipo de práticas pedagógicas promovem o jogo de peças soltas em contexto de creche e como é que estas impulsionam o desenvolvimento destas aprendizagens. Neste contexto, e com esta faixa etária, as práticas pedagógicas devem centrar-se inicialmente em simples explorações, permitindo à criança encaminhar a sua própria exploração, beneficiando de vários momentos de descoberta, criação e aprendizagem (Nicholson, 1972). Nas explorações seguintes, é importante que a criança perceba e saiba que todos os materiais que já explorou e utilizou encontram-se na sala, e ao seu alcance sempre que esta demonstrar interesse para tal. Deste modo, cada vez que é introduzido um novo material solto, a

criança para além de o poder explorar à sua maneira, pode também conjugá-lo com os outros materiais já existentes na sala.

No contexto de creche a escolha dos materiais é uma das mais importantes etapas de aprendizagem, pois as crianças devem poder manusear, descobrir, sentir diferentes texturas, cheiros, sons, tamanhos, possibilitando a promoção dos seus sentidos, o que impulsiona a autoconsciência das suas próprias capacidades e fomenta o autoconhecimento (Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga, 2020).

Acerca dos efeitos do envolvimento das crianças no jogo de peças soltas, ao nível da promoção do desenvolvimento da criatividade, resolução de problemas e das interações sociais, foi um pouco mais difícil perceber através da observação participante se isso aconteceu de facto. Em todas as explorações que proporcionei às crianças, o fator interação estava sempre presente. Em todas, consegui observar interações, sobretudo entre pares, característica esta que segundo Williams et al., (2010), ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas. Hohmann & Weikart (2011) referem, na sua revisão de literatura, que as crianças desta baixa faixa etária buscam ativamente os seus parceiros, brincam lado a lado, observam, reproduzem, falam e interagem ludicamente.

Por outro lado, Hay et al. (2004) declaram que a interação obriga a capacidade de organizar a atenção em outra criança, sendo que a regulação do olhar e o uso de gestos comunicativos são aspetos importantes. Assim, é possível esclarecer que existe sucesso na interação quando existe um parecer mútuo dos intervenientes como agentes ativos e intencionais.

Em síntese, é de realçar que a promoção das interações, favorece o desenvolvimento das crianças e integra a base para futuras competências sociais (Williams et al., 2010). Deste modo, é importante afirmar que a exploração dos materiais soltos, influencia em vários aspetos o desenvolvimento das crianças na creche, sobretudo a nível social.

Quanto ao objetivo específico relacionado com a melhoria do ambiente educativo, enriquecendo os recursos materiais e espaciais (no interior e exterior) com base no diagnóstico das possibilidades do contexto e nos interesses e necessidades das crianças, não considero que o tenha alcançado, pois, é de realçar, que apesar de ter conseguido levar alguns materiais para a sala, estávamos a viver o período pandémico da COVID-19, e como se tratavam de materiais naturais, maioritariamente, ou artificiais, que não podiam ser desinfetados, foram reciclados após as explorações, com exceção do caso dos

pneus e dos pedaços de madeira, que ficaram no espaço exterior da sala para futuras explorações das crianças.

3.4. A investigação e intervenção em contexto de Pré-Escolar

Em contexto de Pré-Escolar, tal como em contexto de Creche, e no que à planificação das tarefas diz respeito, os interesses e necessidades das crianças também foram tidos em conta, respeitando a individualidade de cada uma. A organização temporal é um fator a considerar constantemente, devendo também ele, ser gerido de forma adequada às características do grupo e necessidades de cada criança, enquanto seres individuais que são. Este nunca pode ser estanque, uma vez que o tempo que planeamos para determinado momento pode ser pouco ou, ao invés, demasiado, pois, por algum motivo, aquela exploração/experiência/atividade/brincadeira revelou-se mais ou menos significativa do que se tinha previsto.

Neste sentido, foi essencial estruturar a exploração da área, promovendo não só momentos de aprendizagem individual, como também em pequeno grupo e a pares, estabelecendo assim interações criança-criança, fomentando, através do diálogo, a cooperação, a interajuda, a partilha de conhecimento, a autonomia e a independência.

3.4.1. Opções metodológicas

A presente investigação foi suportada por processos de pesquisa, de reflexão, de construção de conhecimento e partilha da ação educativa desenvolvida. Quando escolhemos uma profissão na área da educação, é necessário ter a consciência de que, ao fazê-lo, se desempenham várias funções, como por exemplo: instruir e avaliar as crianças; desenvolver conexões com elas, com os pais, não só com a comunidade educativa como também com a comunidade circundante, contribuir para o projeto educativo, entre muitas outras. Para lidar com tudo o que acontece na sua prática da forma mais adequada, qualquer profissional de educação, neste caso, o/a educador/a de infância deve adotar uma postura investigativa sobre a sua prática. Neste sentido, ao longo dos meus estágios tentei desempenhar e assumir da melhor forma o papel de professor-investigador, utilizando a metodologia de investigação-ação (Bessa et al, 2009).

Assim, desenvolvi a minha investigação-ação com o auxílio da minha orientadora, Professora Clarinda Pomar que, durante as nossas reuniões, me foi transmitindo muitas

ideias e sugestões para conseguir construir e estruturar a área dos materiais soltos na sala de pré-escolar. Deste modo, durante a PES em pré-escolar consegui estruturar mais claramente o que ia promover. Como já tinha realizado o estágio em creche, sentia-me mais confortável para conseguir desempenhar mais criticamente o meu papel na sala e na investigação.

Para iniciar, e tal como já tinha feito em creche, estruturei todas as fases que queria percorrer neste contexto. Iniciei a observação na sala, durante duas semanas, logo após a observação participante. Ao mesmo tempo, criei a ficha de análise dos comportamentos das crianças, para depois conseguir realizar as observações a que me propus durante a exploração da área que foi previamente criada por mim e pelas crianças.

Devo referir que construir a ficha na fase inicial não foi fácil. A ficha sofreu bastantes alterações à medida que ia decorrendo o estágio, fui conseguindo perceber quais os indicadores que mais se adequavam à situação em investigação. Deste modo, ajustei as categorias já depois de inaugurar a área dos materiais e começar a fazer as primeiras observações na mesma. Entendi que existiam categorias (inicialmente previstas) que não faziam sentido, e por isso foram eliminadas, e por outro lado, acrescentei categorias após o pré-teste inicial, ou seja, depois de realizar as primeiras observações e análises, percebi que fazia mais sentido acrescentar outras categorias. Complementarmente, percebi que faria sentido efetuar uma análise comparativa dos padrões diferenciais de género que foram observados.

Deste modo, iniciei a minha investigação com a observação da sala e com uma conversa com a educadora cooperante, tentando perceber que tipo de materiais existiam em sala. Na fase seguinte, questioneei as crianças sobre o tema e sobre o que pensavam sobre criar uma nova área na sala, nomeadamente a área dos materiais soltos. As suas reações foram muito interessantes, como podemos observar na nota de campo,

A grande maioria das crianças mostrou-se muito contente, dizendo, por exemplo:

ZD (5anos): “Outra área para brincarmos”

I (4anos): “Sim e com mais coisas”

(...) Todos ficaram muito entusiasmados e prontos a explicarem-me as suas ideias e materiais que gostariam de ver naquela área.

ZD (5anos): “Os materiais são coisas que estão no chão, por isso podemos ter paus, folhas, bichos e conchas da areia”.

J (4anos): “Podíamos ter bolinhas pequenas para fazer colares”

LM (4anos): “E massas de comer, para colar.”

E (4anos): “E coisas de magia...”

Eu: “Pois é, podemos ter todos esses materiais para vocês construírem e criarem o que quiserem. Podemos ter caixas grandes dos vossos cereais preferidos para fazer casas grande e do leite para fazer casas mais pequenas”.

I (4anos): “E folhas para o telhado” (Reflexão semanal, 23/11/2020).

Depois desta conversa muito positiva e motivadora, comecei logo a pensar como iria conseguir impulsionar e criar esta área na sala. Primeiramente, com o auxílio da educadora cooperante, fizemos uma grande alteração na sala, mudando quase todas as áreas de sítio. Deste modo, conseguimos alterar a visão que as crianças tinham da sala, promovendo as áreas, tornando-as mais interessantes e com materiais que as crianças não tinham explorado ainda. Na maioria das áreas, apenas a simples troca de sítio dos materiais, levou a que as crianças mostrassem o seu total agrado com a nova alteração e com a possível existência de materiais novos nas áreas, situação que não aconteceu, pois, simplesmente, foi tudo apenas trocado. Este foi o mote inicial da minha investigação, pois a partir daqui é que surgiu a nova área da sala.

Sintetizando, todo o profissional de educação, e no caso da minha investigação, todo o/a educador/a deve buscar permanentemente o aperfeiçoamento das suas práticas. Para isso, este/a deve ser um/a observador/a atento/a que regista todas as observações, que as analisa criticamente e reflete sobre elas, estabelecendo ligações entre a teoria e a prática. Desta forma, deve possuir uma dimensão projetiva, avaliativa e de diálogo.

Deste modo, procurei durante a presente investigação e ao longo dos estágios, aproximar-me o mais possível desta metodologia, sendo crítica das minhas práticas, com o objetivo de potencializar as aprendizagens das crianças com recurso à pesquisa e reflexão.

3.4.2. A intervenção pedagógica

O planeamento foi, desta forma, sustentado por propostas emergentes das crianças (mediante as suas necessidades e interesses) e propostas minhas, considerando as competências e identidade de cada criança.

Como já tinha mencionado anteriormente, em cooperação com a educadora da sala, realizámos uma enorme mudança no que diz respeito ao sítio de cada área, trocando todas as áreas, modificando assim a visão que as crianças tinham das mesmas.

Após a troca, percebemos que a área das ciências era extremamente pobre de materiais e a educadora propôs, criar a área dos materiais soltos nesse sítio. Os poucos materiais que existiam na área da ciência, alguns foram guardados e outros mantiveram-se na área dos materiais soltos, pois a sua caracterização inseria-se nos moldes destes materiais, como foi o caso, de todos os materiais naturais, como os paus, as folhas, pedras, conchas, entre outros. Procedi então à recolha de materiais escolhidos pelas crianças e outros que achei pertinente serem colocados na área referida.

Enquanto recolhia os materiais para a área, percebi que deveria arranjar uma forma de conseguir organizar os materiais na área, sem serem lá simplesmente colocados. Desta forma, com recurso a caixas de papelão, jornais e cola branca, criei umas caixas organizativas, com separadores, para os diversos materiais. Esta atividade foi realizada em sala, com as crianças, para os envolver em todos os processos de criação (fig.13).



Figura 14: Arrumação dos diferentes materiais



Figura 13: Criação das caixas para organizar os materiais

Depois das caixas terminadas e dos materiais recolhidos, procedi à montagem da área, com a colocação de todos os materiais dentro das respetivas caixas. Dividi os materiais por características, ficando os materiais naturais agrupados, como os paus, folhas, conchas, as cascas dos frutos secos, pedras e o ouriço. Os outros materiais foram arrumados por grupos, ficando juntos os cartões, os plásticos e os restantes (fig.14).

Durante a minha investigação, procurei sempre entender que tipo de aprendizagens estes materiais fomentavam nas crianças. Notei também que existia uma maior interação

entre pares durante a exploração destes materiais, pois as crianças iam para a área sempre com outro colega.

A partir deste estudo, senti necessidade de realizar as explorações deste tipo de materiais no exterior, mas como não me foi possível fazê-lo, as duas vezes que fomos à horta, tentei sempre observar o comportamento das crianças, no espaço exterior, em contacto com os materiais naturais. Deste modo, consegui perceber que as crianças conseguem desenvolver a sua capacidade criativa mais depressa do que no interior. Como por exemplo, pegarem em pauzinhos para desenharem na terra, ou utilizarem as bolinhas das árvores para jogarem como se tivessem a jogar ao berlinde. Senti alguma frustração, ao não conseguir desenvolver a exploração de materiais soltos no espaço exterior, devido ao tempo, pois mesmo quando planificava a ida ao espaço exterior da instituição, por vezes, isso não acontecia porque estava mau tempo.

No interior da sala, depois da área terminada, comecei as observações e os registos, com recurso ao telemóvel, onde consegui gravar várias explorações das crianças na área referida. No final de cada exploração, dirigia-me perto das crianças para as questionar sobre o que estavam a fazer, como e porquê. Na maioria dos casos, não consegui obter resposta a todas as perguntas, nomeadamente, na questão do “Porquê”, pois na questão “O que estão a fazer”, todos me conseguiam responder, esclarecendo assim as suas ações.

Deste modo, senti que apesar de todos os constrangimentos, consegui obter e recolher dados que sustentassem a minha investigação.

3.4.3. Análise e discussão dos resultados em Pré-Escolar

Para conseguir realizar a análise de dados e consequente reflexão, centrei-me nas fichas de análise dos comportamentos das crianças, nas observações realizadas e nas notas de campo recolhidas.

Neste contexto, senti que foi mais fácil recolher dados e informações pertinentes para a minha investigação. Desta forma, as técnicas utilizadas na recolha de dados foram imprescindíveis para conseguir atingir os três objetivos centrais que me propus inicialmente:

- Melhorar o ambiente educativo enriquecendo os recursos materiais e espaciais (no interior) com base no diagnóstico das possibilidades do contexto e nos interesses e necessidades das crianças.

- Pesquisar / explorar práticas pedagógicas que promovam o jogo de peças soltas (no interior e no exterior).
- Analisar e compreender os efeitos do envolvimento das crianças no jogo de peças soltas ao nível da promoção do desenvolvimento da criatividade, da resolução de problemas e das interações sociais.

Consegui deste modo, melhorar o ambiente educativo, com a introdução da nova área da sala, de novos recursos materiais, centrando-me sempre nos interesses e necessidades das crianças.

Acerca do segundo objetivo, e tal como no contexto em creche, sempre pesquisei e explorei que tipo de práticas pedagógicas promoviam este tipo de jogo, optando sempre por colocar a segurança das crianças em primeiro lugar, escolhendo os melhores materiais soltos, mas também fornecendo-lhes espaço e liberdade para realizarem as explorações do seu modo, sem terem a interferência do adulto. Apenas no final das explorações me dirigia às crianças para fazer as três perguntas, previamente preparadas.

O terceiro objetivo foi alcançado através do preenchimento das fichas de análise dos comportamentos das crianças e da conseqüente análise e discussão das mesmas, entendendo que tipo de dados me fornece e como podem e devem ser utilizados. A ficha não contempla todos as categorias, pois a categoria “Interesse e motivação” é visível logo através do momento em que a criança demonstra interesse e se desloca para a área.

Cada ficha foi realizada através da observação de um grupo de crianças, tal como já tinha referido anteriormente. Esses grupos encontram-se agora discriminados pelo sexo, para conseguirmos depois compreender melhor os resultados.

Tabela nº 7: Identificação de cada grupo segundo o sexo

Grupo 1	Rapazes
Grupo 2	Rapaz + Rapariga
Grupo 3	Raparigas
Grupo 4	Rapaz + Rapariga
Grupo 5	Rapaz + Rapariga
Grupo 6	Rapaz + Rapariga
Grupo 7	Rapazes
Grupo 8	Rapazes

No que diz respeito à ficha de análise dos comportamentos das crianças propriamente dita, após o preenchimento de todas as fichas e da sua respetiva investigação e análise, posso afirmar que sobre o primeiro indicador, “Explora sozinho”, é notório que durante as explorações, as crianças, na sua maioria, preferem explorar em conjunto com o colega, do que sozinhos. Assim, foi possível criar a tabela deste indicador:

Tabela nº 8: Observações realizadas sobre o indicador “Explora Sozinho”

Explora Sozinho	
Grupo 1	Inicialmente começam a exploração juntos, numa descoberta de materiais, mas depois a criança 1 começa a explorar sozinho e a criança 2 faz o mesmo.
Grupo 2	Exploram sempre em conjunto, trocando ideias e dúvidas. A criança 1 (rapaz) auxilia a criança 2 (rapariga) em todas as suas explorações e orienta-a.
Grupo 3	No momento inicial a criança 1 vai para a área com outra criança e esta perde o interesse e sai. Enquanto não chega a criança 2, esta encontra-se triste e desanimada. Depois de chegar a criança 2, ambas exploram em conjunto, descobrindo novos materiais e auxiliando-se uma à outra.
Grupo 4	Apesar de estarem duas crianças na área, ambas as crianças exploram sozinhas durante a grande maioria do tempo de exploração. Não existe comunicação verbal durante as explorações.
Grupo 5	Inicialmente começam a exploração juntos, numa descoberta de materiais, mas depois a criança 1 (rapaz) começa a explorar sozinho e a criança 2 (rapariga) faz o mesmo.
Grupo 6	Este grupo explora sempre em conjunto, observando os materiais e depois seguindo a mesma linha de exploração, o mesmo propósito.
Grupo 7	Inicialmente escolhem o material que vão explorar e decidem o que fazer sempre em conjunto.
Grupo 8	Inicialmente escolhem em conjunto escolhendo os materiais que vão explorar. Depois cada um escolhe os seus preferidos e começam a explorar individualmente.

O que é comum a quase todas, exceto uma dupla, é o momento inicial, sendo este apreciado pela maioria das crianças, para explorações em conjunto. Depois, ao longo da exploração, algumas duplas dissociaram-se e outras mantiveram-se até ao final. Não considero que exista um padrão, mas por exemplo, no que diz respeito ao género das crianças, não podemos afirmar que os rapazes escolham uma situação e as raparigas outra, ou seja, no que diz respeito às explorações entre pares, não existem preferências. Este indicador corrobora os princípios de Wajskop (2012), quando este afirma que este tipo de

explorações privilegia a interação entre pares. No estudo de Gibson, Cornell & Gill (2017), os resultados revelaram um aumento do jogo social, em habilidades como a negociação, inclusão e trabalho de equipa. Na minha investigação, a negociação foi uma das habilidades mais observadas, pois no momento inicial, quando as crianças planeavam as suas explorações, existia sempre uma breve negociação de quem vai fazer o quê e para quê.

No segundo indicador de observação, as interações entre pares e o tipo de jogo social que existe, as respostas obtidas centram-se muito no mesmo tipo de jogo. A partir da leitura de todas as fichas, entendemos que o jogo de cooperação é o jogo mais apreciado pelas crianças, associado ao jogo do faz de conta. Com a tabela seguinte, conseguimos perceber quais as opções deste grupo de crianças:

Tabela nº 9: Observações realizadas sobre o indicador “Interação entre pares/Jogo Social”

Interação entre pares /Jogo Social	
Grupo 1	Optam por o jogo de cooperação, através do diálogo, centrando-se no jogo do faz de conta (Mães e filhos), interpretando personagens. Conseguem alterar as personagens, criando novas personagens, mudando a história.
Grupo 2	Optam por o jogo de cooperação, com o mesmo objetivo, centrando-se no jogo do faz de conta. A criança 1 (rapaz) dá a conhecer à criança 2 (rapariga) os vários materiais que existem e ambos interagem através de personagens.
Grupo 3	Optam por o jogo em diálogo, interagindo através de diversas conversas sobre os materiais que utilizam. A criança 1 faz questão de ensinar à colega os nomes de todos os materiais, enquanto a criança 2 faz muitas questões acerca dos mesmos.
Grupo 4	Na maior parte do tempo de exploração, não existe jogo social, apenas uns momentos de diálogo no final, mas nada sobre as explorações.
Grupo 5	Optam por o jogo de cooperação, interagindo através do simples diálogo e demonstrando o mesmo interesse pelas construções. A criança 1 (rapaz) auxilia a colega sempre que esta o solicita, ensinando-lhe todos os passos para conseguir construir o mesmo que ele. A criança 2 (rapariga) tenta construir o mesmo que o colega e é bastante criativa nas histórias que desenvolve durante a exploração.
Grupo 6	Optam por o jogo de cooperação, com o mesmo objetivo, centrando-se no jogo do faz de conta. O ponto central da exploração é a realização de algo para comerem. Durante toda a exploração não existe competição e todo o diálogo é entre as personagens.
Grupo 7	Optam por o jogo de cooperação, através do jogo do faz de conta, nomeadamente a espalhar a esferovite como se fosse comida.

	Durante toda a exploração mantem o diálogo e auxiliam-se um ao outro. A criança 2 aceita tudo o que o seu colega lhe transmite, auxiliando nas suas ações. Imita as ações do colega no momento inicial, mas depois tem outra ideia para esmagar a esferovite.
Grupo 8	Optam por o jogo de cooperação, centrando-se no jogo do faz de conta, nomeadamente o jogo dos animais num castelo. Não existe qualquer competição e a maior parte do diálogo é entre personagens criadas por as crianças. O objetivo é o mesmo para ambos, a defesa do castelo, por parte dos animais maus, todos eles materiais soltos. A criança 2 dialoga muito mais que o colega, pois está em constante interpretação das personagens que criou.

É de realçar, que mesmo nas explorações em que as crianças passam a explorar sozinhas, que acontece nos grupos 1, 5 e 8, as crianças mantêm sempre o diálogo e a cooperação. Tal como podemos observar, o jogo do faz de conta, é o eleito por a maioria das crianças, pois através dele conseguem interpretar personagens, trocar de papeis e sobretudo, desenvolverem a sua criatividade e imaginação.

No estudo de Flannigan e Dietze (2017), os resultados mostraram que o jogo de peças soltas promove a socialização, pois entre as crianças existe um vínculo de auxílio, em que todas se ajudam nas suas explorações, sejam elas em conjunto ou separado. Neste aspeto, os resultados analisados na minha investigação transparecem o mesmo objetivo, que este tipo de explorações impulsiona as relações entre pares e a cooperação. É notório, através dos resultados, a utilização de atitudes positivas como a liderança, a atribuição de tarefas e a colaboração nas explorações do par. Um dos aspetos também observados, é o intuito das explorações, por exemplo, em alguns casos, apesar de estarem a realizar explorações com materiais diferentes, o intuito da exploração é o mesmo para ambas as crianças. Segundo Neto & Lopes (2018), o jogo de peças soltas enfatiza reproduções da realidade social, nomeadamente o jogo do faz-de-conta, nos papeis familiares e promove o *fair-play* e a cidadania. Após a análise dos resultados da minha investigação, entendemos que os papeis familiares são o tema mais apreciado por todas as crianças, pois é nesse papel que estas conseguem alcançar os seus desejos, tornando-se adultas e agindo como tal. O Prof. Carlos Neto (2018, p. 41) afirma que as crianças utilizam este tipo de jogo para “dar sentido à vida real”, incorporando personagens e representações que gostariam de alcançar no futuro.

Durante toda a minha revisão de literatura, o jogo social é muito associado ao jogo de regras, ao jogo em grupo e a idades um pouco superiores. Depois de analisar e refletir sobre os resultados da minha investigação, sobre este indicador, entendi que o jogo social

não se aplica apenas ao jogo de regras, mas também ao jogo simbólico, pois ao examinar os resultados obtidos, percebemos que o jogo social esteve sempre presente e nas alturas que as crianças se encontravam sozinhas na área, perdiam o interesse e a motivação para realizarem as suas explorações. Deste modo, posso afirmar que o jogo de peças soltas é um jogo predominantemente social, onde as crianças têm experiências sensório-motoras e sociais, conseguindo, deste modo, aproximar-se ao máximo do seu objetivo de realidade social, alcançando assim a capacidade de recriação dos papéis sociais que gostariam.

O próximo indicador também faz parte da categoria das interações e relações sociais e centra-se nos pedidos de ajuda ou de intervenção do adulto na sua exploração. É um indicador muito simples, que centra o seu objetivo na autonomia da criança e no que ela é capaz de criar na sua exploração. Através da tabela, podemos observar que a maioria das crianças não pede qualquer ajuda ao adulto:

Tabela nº 10: Observações realizadas sobre o indicador “Pede ajuda ao adulto na sua exploração”

Pede ajuda ao adulto na sua exploração	
Grupo 1	Inicialmente um tenta abrir um frasco, mas, ao ver que não consegue pede auxílio ao colega. Como ambos não conseguem, chamam o adulto.
Grupo 2	A criança 2 (rapariga) tenta abrir um frasco, como não consegue pede ajuda ao colega. Isto acontece durante toda a exploração, quando não sabe ou necessita de auxílio pede sempre ao colega. Na situação do frasco como a criança 1 (rapaz) também não consegue, chamam o adulto.
Grupo 3	Nenhuma das crianças pede ajuda ao adulto, mas a criança 1 demonstra os seus sentimentos de tristeza e solidão ao ficar sozinha na área, depois da primeira colega ter ido embora.
Grupo 4	A criança 1 (rapaz) não pede ajuda nem interage com o adulto. A criança 2 (rapariga) não pede ajuda ao adulto, mas gosta de transmitir as suas realizações ao mesmo.
Grupo 5	A criança 1 (rapaz) não pede ajuda a ninguém e a criança 2 (rapariga) pede ajuda ao seu colega durante a exploração, afirmando que não é capaz de construir o mesmo que ele.
Grupo 6	A criança 1 (rapaz) depois de perceber que nem ele nem o colega conseguem abrir o frasco pede ajuda ao adulto. A criança 2 (rapariga) durante toda a exploração pede sempre ajuda ao colega.
Grupo 7	Nenhum dos dois solicita a ajuda do adulto, mas ajudam-se entre si durante toda a exploração.
Grupo 8	Nenhuma das crianças pede ajuda ao adulto.

Depois de observarmos a tabela, podemos concluir que, na sua maioria, as crianças apenas necessitam do auxílio do adulto para por exemplo, abrir frascos, mas por outro lado, essa ajuda não é para as explorações propriamente ditas, é para atos subjacentes a essas explorações, atos ou procedimentos que auxiliem a utilização dos materiais. Consequentemente, a entreatajuda entre as crianças também é bastante notória, ou seja, as crianças antes de pedirem ajuda ao adulto, pedem ao próprio colega, tentando assim resolver o seu problema. No estudo de Flannigan & Dietze (2017), a resolução de problemas e a entreatajuda foram duas atitudes muito observadas, tal como aqui. Deste modo, é possível afirmar que a exploração destes materiais fomenta a autonomia e a entreatajuda entre as crianças, impulsionando as suas capacidades de resolução de problemas.

Este indicador não foi tão aprofundado como eu pretendia no início, pois nesse momento existia a exploração de materiais no exterior, materiais esses que iriam levar a entender a perceção de risco por parte das crianças e a consequente ajuda do adulto. Desta forma, era suposto existirem explorações no exterior, com outros materiais que levassem a perceber se as crianças conseguiam gerir o risco, tornando as crianças capazes de avaliar a sua tolerância ao risco ou se necessitavam da ajuda do adulto. Como não foram realizadas explorações no exterior, este torna-se um objetivo em futuras investigações sobre o tema.

O indicador seguinte da ficha centra-se na interligação e capacidade de construção com os diferentes materiais existentes na área supracitada. Depois de organizar as respostas, estas são apresentadas na tabela:

Tabela nº 11: Observações realizadas sobre o indicador “Interliga/Constrói com diferentes materiais”

Interliga/Constrói com diferentes materiais	
Grupo 1	São capazes de utilizar vários materiais, manipulando-os e interligando-os entre si. Ambas as crianças mostram-se também aptas para a realização da exploração sensorial, identificando a cor, tamanho e peso. Por exemplo, pesam as pedras, identificam a sua cor e tamanho e colocam-nas dentro do tubo, criando novos sons.
Grupo 2	A criança 1 (rapaz) mostra-se apto na realização da exploração sensorial, identificando todos os materiais, tal como o seu tamanho e cor. Organizando os materiais de modo a conseguir realizar várias explorações ao mesmo tempo.

	<p>A criança 2 (rapariga) interliga os diferentes materiais e é capaz de lhes atribuir significados, quando por exemplo coloca trapilho à volta do ouriço e lhe chama de cão. De seguida utiliza a esferovite para lhe dar de comer.</p>
Grupo 3	<p>A criança 1 interliga os materiais, como os paus e o pacote de leite e mostra-se apto para realizar a exploração sensorial, pois identifica o cheiro e o seu peso.</p> <p>A criança 2 limita-se a imitar a colega em toda a sua exploração. Tudo o que explora, foi previamente utilizado/explorado pela colega.</p>
Grupo 4	<p>A criança 1 (rapaz) utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como as pedras e o trapilho. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando os materiais, na sua cor e tamanho, quando se refere às pedras, por exemplo.</p> <p>A criança 2 (rapariga) consegue interligar os rolos uns dentro dos outros e com outros materiais como o tecido, por exemplo. Realiza a exploração sensorial ao identificar todos os materiais e as suas características.</p>
Grupo 5	<p>A criança 1 (rapaz) utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como o rolo, os tecidos e o trapilho para construir algo.</p> <p>Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando os materiais utilizados.</p> <p>A criança 2 (rapariga) consegue interligar os rolos ao trapilho, mas apresenta muitas dificuldades quando introduz o tecido também. Realiza a exploração sensorial ao identificar os materiais utilizados. Quando tem alguma questão, pergunta sempre ao colega.</p>
Grupo 6	<p>A criança 1 (rapaz) utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como o rolo, o balde e a esferovite. Sabe perfeitamente selecionar quais os que quer ou não. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando os materiais e as suas características.</p> <p>A criança 2 (rapariga) consegue interligar os rolos de cozinha no balde, como se estivesse a mexer algo (a cozinhar). Realiza a exploração sensorial ao identificar os materiais que explora, a organizar os diferentes trapilhos e a enrolá-los.</p>
Grupo 7	<p>A criança 1 utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como a esferovite e os binóculos. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando o material que estão a explorar. Depois de observar a esferovite, decide começar a esmagá-la com as mãos.</p> <p>A criança 2 utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como a esferovite e as tampas. Na sua exploração lembra-se de algo que o pode auxiliar na destruição da esferovite e vai buscar tampas de shampoo. Coloca a esferovite lá dentro e fecha, esmagando o mesmo.</p>
Grupo 8	<p>A criança 1 utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como as caixas de cartão para fazer um grande castelo.</p>

	<p>Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando os materiais, na sua cor, peso e tamanho, quando se refere às pedras, tampas, conchas e ao trapilho, por exemplo.</p> <p>A criança 2 consegue interligar o trapilho com as caixas de cartão, afirmando que são cobras que estão a defender o castelo dos maus. Realiza a exploração sensorial ao identificar todos os materiais que utiliza na sua exploração.</p>
--	--

Após a recolha dos dados, é possível perceber que a maioria das crianças tem capacidade para construir com os diferentes materiais, realizando a exploração sensorial dos mesmos, com recurso aos seus sentidos, como o olfato, tato, audição, visão e o paladar. Estes resultados corroboram com os resultados obtidos por Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga (2020), quando afirmam que a compreensão das diferentes texturas, cores, tamanhos, sons, cheiros impulsiona a autoconsciência das capacidades das crianças e promove o seu autoconhecimento. Deste modo, cada vez que as crianças realizavam uma nova descoberta sobre um determinado material, estes eram um momento de aprendizagem, de novas aquisições e do conhecimento de conceções nunca antes experienciadas.

Da análise dos resultados da investigação percebemos que a interligação de materiais é também um dos fatores de criação e descoberta que fomenta a criatividade e a imaginação, pois as crianças ao ligarem materiais, conseguem criar e recriar múltiplas conceções do objetivo pretendido. Neste indicador de observação, a imitação ou repetição foram também muito observadas na análise dos resultados. Algumas crianças repetiram ou imitaram o que os seus colegas estavam a fazer durante as explorações. Van der Kooij (1997) afirma que no jogo de repetição a criança explora a situação lúdica, manipulando os brinquedos sem lhes atribuir significado e que no jogo da imitação, a criança imita o adulto na reprodução de acontecimentos do dia a dia. Este tipo de comportamentos, observados por mim fazem parte dos padrões verbais utilizados pelas crianças no jogo de peças soltas, descritos no estudo de Flannigan & Dietze (2017).

O penúltimo indicador remete-nos para a criação e idealização através da utilização dos materiais, como podemos observar na seguinte tabela:

Tabela nº 12: Observações realizadas sobre o indicador “Idealiza/Cria através da utilização dos materiais”

Idealiza/Cria através da utilização dos materiais

Grupo 1	São capazes de atribuir outros significados aos materiais, como diferentes objetos ou até mesmo características humanas. Por exemplo: Quando colocam pedras dentro do tubo, afirmando que são pedras preciosas e pouco depois afirma que a pedra está “doentinha”. O colega, utiliza a esferovite e afirma que se trata dos seus cereais da manhã.
Grupo 2	Ambos atribuem diferentes significados aos materiais utilizados. A criança 1 (rapaz) orienta toda a história, dando vida aos materiais. Utiliza esferovite para fazer comida para a sua filha. A criança 2 (rapariga) segue o colega e idealiza situações humanas através dos materiais, como por exemplo, quando utiliza o ouriço para fazer de seu cão, fala com ele e dá-lhe de comer. Muda de personagens durante a exploração.
Grupo 3	A criança 1 coloca os paus dentro do pacote de leite, mas não transmite nada, apenas explora em silêncio. A criança 2 observa todas as explorações da colega sem dar a sua opinião e limita-se a imitar. Utilizam os materiais, mas não explicitam nada.
Grupo 4	A criança 1 (rapaz) imagina um animal e faz os seus sons. Constrói com o rolo de cozinha e tecido, algo alto e imagina o seu animal a trepar. Perto do final da exploração, utiliza o rolo de cozinha como se fosse uma espada e luta sozinho. Atribui aos materiais características humanas, fazendo o som do leão quando explora os tecidos e o pau. É bastante criativo nas histórias que desenvolve durante a exploração. Interpreta os seus papéis no jogo durante toda a exploração, sempre sozinho. A criança 2 (rapariga) organiza os seus pedaços de tecidos por tamanho e faz vários nós no trapilho. É capaz de interligar o trapilho com as pedras, enrolando-os e transmitindo ao colega que se tratam de bolas com fios. Durante a sua exploração canta.
Grupo 5	A criança 1 (rapaz) consegue criar algo através dos materiais que explora, como os rolos, tecido e trapilho. Algo que ele inventa quando transmite o que fez. A criança 2 (rapariga) consegue atribuir outros significados aos materiais que explora, por exemplo, quando diz que tem medo do ouriço (casca da castanha) e que ele tem de dormir na sua “casota”.
Grupo 6	A criança 1 (rapaz) coloca todos os materiais que utiliza no balde para fazer sopa; arruma a esferovite dentro de um rolo e diz que se tratam de tomates que vão ao forno. No momento final da exploração, utiliza um pau de madeira e imagina que tem uma arma na mão, começando a fazer sons dos disparos. Quando o tomate já está pronto, entra noutra personagem e questiona a colega se quer adicionar mais tomate à sua comida.

	A criança 2 (rapariga) utiliza o rolo como colher para mexer a comida no jogo do faz de conta; afirma que o trapilho é esparguete de muitas cores. Imagina-se a cozinhar, com bastantes ingredientes e pede ajuda ao colega para conseguir confeccionar a sua refeição.
Grupo 7	Não demonstram conseguir atribuir diferentes significados aos materiais, observando-os e fazendo simples comentários. A criança 1 demonstra criatividade quando decidiu observar bem de perto a esferovite, afirmando que “temos de ver bem o que é para ver o que fazemos”. A criança 2 segue o raciocínio da criança 1.
Grupo 8	A criança 1 demonstra ao colega que o trapilho é enorme e por isso trata-se de uma grande cobra que vive no castelo. Afirma que as pedras verdes são os crocodilos defensores do castelo e apresenta algumas falas. Não tantas como o colega. A criança 2 consegue atribuir outros significados aos materiais que explora, por exemplo, chamando aranhas às tampas das garrafas. É bastante criativo nas histórias que desenvolve durante a exploração. Assume muitas personagens, como cobras, ratos e crocodilos e apresenta diferentes falas e tons para todos eles. Afirma que as pedras cinzentas são crocodilos maus.

Através deste indicador, é possível observar se as crianças conseguem utilizar os materiais, atribuindo-lhes outros significados, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação. Segundo Flannigan & Dietze (2017), fornecer peças soltas às crianças promove a imaginação e o seu desenvolvimento cognitivo, social e físico. Deste modo, neste indicador tentei observar a atribuição de diferentes significados aos materiais, tal como a utilização de personagens nas suas criações. Assim, Gull (2017), defende que através deste tipo de materiais as crianças conseguem desenvolver a imaginação, impulsionando o seu crescimento e desenvolvimento social. Foi com base nestas revisões de literatura que analisei os resultados obtidos na investigação e percebi que a maioria das crianças consegue criar e idealizar através da utilização destes materiais. São capazes de utilizar diversos objetos para criar ou construir algo que os leve ao intuito da exploração. Para além da construção, manuseio e exploração dos materiais, as crianças são competentes na atribuição de outros significados, sejam eles humanos, animais ou de outros objetos. Como podemos comprovar na tabela 12, existem crianças que observam os materiais soltos e no seu consciente veem outros contextos, nomeadamente animais ou objetos de casa. Utilizam então essas conceções dos objetos para conseguirem atingir o seu objetivo da exploração, a sua brincadeira. Segundo Daly e Beloglovsky (2015), a utilização destes materiais não estruturados permite à criança desenvolver a sua habilidade de autorregulação, atingindo um nível mais profundo de pensamento. Assim,

os autores defendem que as crianças se sentem mais seguras e mais conscientes em ambientes com inúmeras possibilidades de exploração. Deste modo, são mais eficientes na capacidade de assumir várias personagens e de idealizar situações humanas ou animais para conseguirem atingir com sucesso o objetivo da exploração.

Por fim, o último indicador da ficha, remete-nos para o intuito ou objetivo da exploração com aquele tipo de materiais. A partir deste, é possível entender se as crianças têm noção e conseguem evidenciar o que estão a fazer e qual é o intuito, o objetivo, a finalidade da sua exploração.

Tabela nº 13: Observações realizadas sobre o indicador “Percebe/Esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira”

Percebe/Esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira	
Grupo 1	<p>A criança 1 esclarece o intuito da brincadeira, o jogo da mãe e filho, afirmando que utiliza os materiais para “cozer”.</p> <p>A criança 2 inicialmente não demonstra qual o objetivo da brincadeira e pouco depois segue o raciocínio do colega.</p>
Grupo 2	<p>A criança 1 (rapaz) esclarece o objetivo da sua exploração, afirmando que está a fazer comida para o seu gato e mostra a caixa cheia de materiais lá dentro.</p> <p>A criança 2 (rapariga) não quis responder nem transmitir o que estava a fazer.</p>
Grupo 3	<p>A criança 1 esclarece que o objetivo da brincadeira é brincar e a criança 2 não responde nem demonstra o objetivo da brincadeira.</p>
Grupo 4	<p>A criança 1 (rapaz) esclarece qual o objetivo da brincadeira, centrando-se na sua personagem de leão e na utilização dos materiais na sua exploração. Durante a exploração muda de personagem, conforme a situação em que se encontra. Ou de animal ou a lutar. Explora sempre sozinho e apenas faz os sons dos animais.</p> <p>A criança 2 (rapariga) esclarece o objetivo da brincadeira generalizando, transmitindo que utilizou as pedras e o trapilho para fazer bolas com fios. Explora sozinha, de vez em quando faz perguntas ao colega, sem resposta e gosta de cantar durante as suas explorações.</p>
Grupo 5	<p>A criança 1 (rapaz) esclarece que o objetivo da brincadeira se centra na construção de uma maraca mágica de fitas e que é um grande segredo. Pede depois para mostrar aos amigos na reunião ao final da manhã. Diz que junta os materiais para criar algo secreto durante a exploração, interligando-os.</p>

	A criança 2 (rapariga) não demonstra qual o seu intuito/objetivo na brincadeira, apenas diz que é algo importante, e espera pela resposta do colega, seguindo sempre o seu raciocínio. Durante a exploração gosta de cantar.
Grupo 6	<p>A criança 1 (rapaz) esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, nomeadamente a realização de comida para ambos. Afirma que está a mexer a sopa com uma colher. Diz que utiliza os materiais para cozinhar, durante a exploração, interligando-os. Durante a exploração muda de personagem, conforme a situação em que se encontra.</p> <p>A criança 2 (rapariga) afirma que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, nomeadamente a realização de comida para ambos. Afirma que o trapilho é alface que vai colocar na panela do colega e logo depois diz que é esparguete.</p>
Grupo 7	<p>A criança 1 esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, em que esmagam a esferovite para o desmontar.</p> <p>A criança 2 afirma que o objetivo da brincadeira é esmagar coisas (esferovite) e exemplifica para me mostrar. Em todos os momentos, quando um precisa de ajuda, o outro auxilia sempre.</p>
Grupo 8	<p>A criança 1 esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, nomeadamente na proteção do castelo dos animais maus.</p> <p>A criança 2 afirma que é um castelo enorme e que estão lá alguns animais para o defender, para este não cair.</p>

Aliado a este último indicador, está a minha única intervenção durante as explorações realizadas, pois era através de três perguntas que conseguia obter respostas para este indicador. Era elas “O que estão a fazer?”, “Como?” e “Porquê?”. Deste modo, consegui preencher este indicador. Como podemos observar a maioria das crianças esclarece qual o objetivo da sua exploração, mostrando interesse e motivação. Outras crianças limitaram-se a dizer o que o colega tinha referido e outras simplesmente não me deram qualquer resposta. No que diz respeito ao sexo, entendemos que são os rapazes que mais conseguem esclarecer quais os seus objetivos, enquanto que as raparigas exteriorizam alguma dificuldade.

Foi notório através da análise dos resultados que algumas crianças eram capazes de planear a sua exploração, agir em conformidade com o que tinha planeado e chegar ao objetivo final. Ferland (2006 defende, por isso, que a exploração livre deste tipo de materiais fomenta o pensamento crítico da criança, capacitando-a para a resolução de

problemas, aumento da capacidade verbal, da produção divergente e da capacidade para processar toda a informação.

Capítulo 4 – Considerações Finais

4.1. Conclusões

A investigação-ação que realizei no decorrer deste relatório, permitiu que procurasse formas de conseguir realizar os objetivos supracitados. O primeiro objetivo, melhorar a qualidade do ambiente educativo enriquecendo os recursos materiais e espaciais com base no diagnóstico das possibilidades do contexto e nos interesses e necessidades das crianças foi atingido aquando da introdução de peças soltas no contexto em creche e a criação da área dos materiais soltos no contexto de JI, levando a que as crianças tivessem contato com este tipo de materiais, fomentando assim diversas áreas do desenvolvimento da criança.

O segundo objetivo, pesquisar e explorar práticas pedagógicas que promovam o jogo de peças soltas, foi o primeiro a ser concretizado, pois antes mesmo de conseguir melhorar a qualidade do ambiente educativo, com recurso a novos materiais, tive de investigar e estudar que tipo de práticas deveria utilizar e como o fazer, para só depois conseguir introduzir os materiais nas salas.

O terceiro objetivo, analisar e compreender o comportamento das crianças durante o seu envolvimento no jogo de peças soltas, considerando, em especial, os comportamentos associados às interações sociais, ao desenvolvimento da criatividade e ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, foi atingido no final da investigação com a consequente análise e reflexão das filmagens realizadas em contexto de JI.

Desta forma, consegui compreender como é que o jogo de peças soltas consegue desenvolver nas crianças inúmeras capacidades cognitivas, criativas e produtivas, acreditando que com a concretização dos objetivos que defini inicialmente consegui responder à questão principal: “Como promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas?”. Entendi que é através das práticas pedagógicas e do ambiente educativo que podemos contribuir para o desenvolvimento da criança.

Ao analisar os dados recolhidos nos dois contextos de intervenção e de investigação-ação foi possível compreender os fatores que se encontram implícitos no envolvimento das crianças durante o jogo de peças soltas, impulsionando, deste modo, o seu desenvolvimento. Identifico muito a minha investigação com a de Flannigan e Dietze, pois foi também através dos vídeos e da sua transcrição que estes conseguiram realizar as

suas observações e análises. Assim, penso ter conseguido consciencializar os profissionais de educação para a importância destes materiais e o quanto contribuem para o desenvolvimento das crianças. Para que isto seja possível, é necessário que exista um local propício a estas explorações, provido deste tipo de materiais, tendo sempre em conta a segurança das crianças do grupo.

De um modo geral, este tipo de materiais, fomentam várias aprendizagens, nomeadamente a nível cognitivo, social e motor. É de realçar que estes materiais promovem a interação entre pares, nomeadamente através do jogo de cooperação e diálogo, sendo raro observar o jogo de competição. O jogo de cooperação desenvolve-se, predominantemente associado ao jogo do faz de conta (em particular o relacionado com os papéis familiares), no qual as crianças expressam liberdade nas suas escolhas ao interpretar inúmeras personagens. Neste ambiente de aprendizagem não diretivo, as crianças perante uma dificuldade preferem pedir primeiro auxílio ao seu colega/amigo do que à educadora. No que diz respeito ao jogo de construção, é possível afirmar que as crianças são capazes de construir e interligar os mais variados tipos de materiais escolhidos pelas próprias, idealizando e criando verdadeiras “obras de arte”. São capazes de realizar explorações sensoriais, de modo a conhecerem melhor os materiais que exploram e manifestam atribuir-lhes significados ou características humanas conforme as suas explorações. Criam histórias, interpretam personagens, gerem ilimitadas possibilidades de manipulação deste tipo de materiais, criam-se relações entre os pares, são criadores das suas próprias aprendizagens e fomentam a sua capacidade criativa e de resolução de problemas. É também possível perceber que a grande maioria das crianças esclarece qual o intuito da sua brincadeira, sendo que poucas crianças não o fazem, ou então seguem o raciocínio do colega. Pudemos observar que os rapazes são os que melhor transmitem os seus objetivos do jogo, explicando-o ao adulto na sala, enquanto que as raparigas manifestaram alguma dificuldade em fazê-lo.

As observações realizadas também não nos permitiram verificar diferenças nos padrões de comportamento de rapazes e raparigas, tendo sido observadas situações em que os rapazes interpretam personagens femininas (por exemplo, no grupo 1 um dos rapazes faz de conta que é a mãe) e situações em que as raparigas interpretam personagens masculinas, como o pai, o que vai ao encontro dos resultados do estudo de Flannigan & Dietze (2017), em que foram observadas crianças de ambos os géneros nas diferentes áreas, a explorar diferentes materiais. Os autores afirmam ainda que em nenhum momento foram observadas crianças a transmitirem aos seus pares que não podiam explorar devido

ao facto de serem menino ou menina. O mesmo aconteceu nesta investigação, não existem quaisquer observações desse tipo.

Por fim, é possível afirmar que o jogo de peças soltas oferece às crianças uma enorme multiplicidade de hipóteses de jogo, de interação entre os pares, do uso e produção de linguagem verbal e não-verbal, da consciência das suas habilidades e capacidades e da inclusão face à variável do género.

4.2. Considerações Finais

Ao finalizar mais uma etapa do percurso académico, etapa essa que me irá tornar profissional de educação, sinto um enorme misto de emoções. Alegria agregada à realização de mais uma etapa, que me enriqueceu a nível pessoal, mas sobretudo profissional, melhorando a minha prática e a minha visão da ação, perante um grupo de crianças. Por outro lado, tristeza e saudade, associadas ao terminar este percurso, a todas as pessoas com quem me cruzei e de quem aprendi tanto. Devo referir que nem sempre me senti realizada e feliz. Durante o meu percurso, encontrei constrangimentos, alterações repentinas, situações inesperadas e muros que tive de conseguir ultrapassar a todo o custo. Não foi nada fácil, mas o desejo e a ambição de chegar ao fim e concretizar este sonho falou mais alto.

Sinto que esta investigação foi um dos maiores contributos para o meu desenvolvimento pessoal, social, ético e profissional, permitindo-me refletir de forma bastante crítica e construtiva acerca da minha prática, das necessidades e interesses dos grupos por onde passei, sempre com o intuito de proporcionar às crianças aprendizagens o mais enriquecedoras possível, tendo estas um papel ativo e conseguissem, assim, ser detentoras e construtoras do seu próprio conhecimento.

Considero que este relatório representa a minha vivência durante os dois semestres em que realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada no contexto de creche e no contexto de educação pré-escolar, tendo conseguido partilhar as minhas observações e reflexões em relação às intervenções realizadas. As reflexões só indicam que nos instruímos com a prática, com os erros e concretizações, tendo levado a questionar tudo para conseguir refletir. Deste modo, para conseguir ser uma educadora de infância, tenho de investigar e refletir constantemente e sucessivamente, para que o meu conhecimento e a minha prática não estagnem. Para isto, devo conseguir compreender as dificuldades sentidas pelas crianças, refletindo sobre elas, projetando assim futuras ações, tendo

sempre em mente que cada uma apresenta os seus próprios interesses, necessidades, capacidades e competências. Apesar do trabalho do/a educador/a ser enorme, é desafiador e gratificante presenciar o desenvolvimento de cada criança.

A investigação-ação que realizei no decorrer deste relatório, possibilitou que pesquisasse respostas para a questão supracitada, estudando enquanto futura profissional de educação. A questão a que me propus, devido à utilização dos materiais soltos no interior da sala, foi desafiadora, fazendo com que me organizasse de modo a alcançar as respostas e objetivos que pretendia. Neste momento final e depois de observar tudo o que realizei, considero possível responder à questão de partida, tal como aos objetivos específicos. Porém, estes devem ser considerados pontos de partida para novas questões e investigações, com vista à compreensão e dinamização da exploração deste tipo de materiais, de forma consciente e conhecedora das suas características particulares. Deste modo, o objetivo central desta pequena investigação que me propus desenvolver, remete para a promoção do desenvolvimento das crianças através do jogo de peças soltas, impulsionando no espaço interior da sala, uma exploração focada neste tipo de materiais.

No início, em creche, encontrava-me um pouco perdida e sem rumo, pois não sabia o que ia fazer, como o ia fazer, nem como as crianças iam reagir. As dificuldades centravam-se na reação das crianças no momento das explorações, se iam mostrar interesse ou apenas ignorar. Depois em Pré-Escolar, as minhas expectativas aumentaram, pois já tinha as ideias estruturadas e organizadas. Entendi que tinha a possibilidade de conseguir proporcionar algo diferente, junto das crianças, introduzindo uma nova área na sala. Deste modo, e tanto em creche como em pré-escolar, fui conseguindo envolver as crianças nas explorações destes materiais, integrando-os na rotina. Penso que com esta investigação-ação, foi possível permitir às crianças o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade, o seu sentido crítico e o conhecimento de novos materiais.

Ao chegar esta fase final do trabalho, considero essencial reforçar que se foi possível adquirir os objetivos a que me propus, não o presto apenas a mim, mas igualmente a todas as pessoas que me incentivaram e ajudaram ao longo deste percurso. Deparei-me com bastantes obstáculos que conseqüentemente me deixaram frustrada, mas ao mesmo tempo, as descobertas, alegrias, progressos e evoluções também estiveram bem presentes durante o meu caminho, dando-me o animo necessário para continuar neste trajeto árduo, mas muito satisfatório.

Deste modo, sei que a entrega deste relatório não é o culminar deste processo de aprendizagem, mas apenas o princípio. Escolher a área da educação, é saber que a

investigação e a reflexão serão uma constante, acompanhadas sempre por métodos e estratégias de ensino.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Obtido de Universidade de Lisboa: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Araújo, S. et al. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (1ª ed.)* Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (s.d.). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia de Infância?* DGE. Consultado em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Baranita, I. (2012). *A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Dissertação.
- Bessa, F., Coutinho, C. P., Dias, A., Ferreira, M. J., Sousa, A., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII (nº 2), pp. 355-380. Obtido em 8 de março de 2021, de RepositóriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Carmo, H. D., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem (2ª ed.)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. (2016). *A Importância do Brincar na Construção de Conhecimentos de Crianças na Pré-Escola*. Porto: Dissertação.
- Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Audidacta*, 98, 19-37. Consultado a 16 de fevereiro de 2021 em <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>.
- Correia, M. D. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem* (13), p. 30-36.
- Daly, L. Beloglovsky, M. (2015) *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. St Paul: Red leaf Press.
- Duarte, R., Derisso, J., Duarte, E. & Duarte, N. (2017, maio-ago.). Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 21 (2), 489-501. Consultada a 12 de fevereiro de 2021 em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10186/6657>.
- Decreto-Lei nº 240/2001. (30 de agosto de 2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/631837/details/normal?q=240%2F2001>

- Decreto-Lei n.º 241/2001. (30 de agosto de 2001). Diário da República n.º 201/2001, Série IA de 2001-08-30. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/631843/details/maximized>
- Flannigan, C. & Dietze, B. (2017). Children, Outdoor Play and Loose Parts. *Journal of childhood studies*, vol. 42, pp. 53-60.
- Folque, M. A. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gibson, J., Cornell, M. e Gill, T. (2017). A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children`s Cognitive, Social and Emotional Development, vol. 9, pp. 295-309.
- Gull, C. (2017). *The theory of loose parts* [Blog post]. Retirado de: <http://insideoutsidemichiana.blogspot.com/2017/09/the-theory-of-loose-parts.html>
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L., & Rosengarten, T. (2019). *Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review*. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 37-52.
- Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-Escolar*. *Revista Escola Moderna* (nº 40, 5ª série), p. 5-12.
- Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), p. 84-108.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011) *Educar a Criança* (6ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houser, N., Cawley, J., Kolen, A., Rainham, D., Rehman, L., Turner, J., Kirk, S. & Stone, M. (2019). A Loose Parts Randomized Controlled Trial to Promote Active Outdoor Play in Preschool-aged Children: Physical Literacy in the Early Years (*PLEY*) Project in *Methods and Protocols*, vol. 2, p.1-14.
- Huizinga, Johan. (2000) *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. Ed. Perspectiva: São Paulo, 4º edição.
- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil in *Anais do seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais* (pp. 1-20). Belo Horizonte.
- Kishimoto, T. (2013). Brincar, letramento e infância. In: Kishimoto, T. M. & Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar* (pp.21-40). Porto Alegre: Penso.
- Kitson, N. (1997). Adult intervention in children`s socio-dramatic fantasy play. *Education*, 25 (1), 32-36.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.), *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: APEI & Câmara Municipal de Cascais.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Nicholson, S. (1972). *The theory of loose parts, an important principle for design methodology*. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2). Obtido de <http://jil.lboro.ac.uk/ojs/index.php/SDEC/article/view/1204>.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2004). *A criança na sociedade Contemporânea*. Universidade Aberta
- Piaget, J. (1964) *A Formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo, Sonho, Imagem e Representação*. Neuchâtel: Editions Delachaux et Niestlé.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Obtido de Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf)
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Pedagógico de Sala de Creche (2019/2020). *Projeto Pedagógico de Sala – ano letivo 2019/2020*.
- Projeto Curricular de Sala de Pré-Escolar (2020/2021). *Projeto Curricular de Sala – ano letivo 2020/2021*.
- Rich, D. (2003). *Bang, bang! Gun play and why children need it*. *Early Education*, 1–6. Obtido de <http://dianerich.co.uk/bang%20bang%20gun%20play%20and%20why%20children%20need%20it.pdf>
- Rodrigues, A., Marmeleira, J., Pomar, C., & Veiga, G. (2020). O Jogo de peças soltas e o desenvolvimento socio-emocional da criança. In R. Mendes, M. Silva & E. Sá

- (2020). *Estudos de Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp.98-99). CIDAF-UC & FCT
- Samulski, D. (1997). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. p.226-237. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Tavares, D. S. (2014/2015). *O Brincar como Meio de Aprendizagem no Jardim-de-Infância*. Porto.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). *Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras*. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. Consultado a 8 de abril de 2021 em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Van der Kooij, R. (1997). *O Jogo da Criança*. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*, p. 32-56. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Obtido de Recursos Pré-Escolar – Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, Editora LTDA.
- Wajskop, G. (1990). O Papel do Jogo na Educação das Crianças. In: *O cotidiano da pré-escola*. São Paulo: FDE, p. 46-53.
- Wajskop, G. (2012). *Brincar na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, p. 251-266.

Apêndices

Ficha de observação para análise dos comportamentos das crianças – Grupo 1

Criança 1: ZD_____ Idade: 5 anos Hora: 9:25h / 9:55h

Criança 2: Fsc_____ Idade: 4 anos Hora: 9:25h / 9:55h

O preenchimento da ficha irá ser efetuado durante as observações e através dos vídeos realizados na área dos materiais soltos. A avaliação terá notas de campo que permitem dar sentido e compreender o comportamento das crianças.

Vídeo: 15122020-01

	Criança 1	Criança 2
Explora sozinho	Inicialmente explora com o colega os diversos materiais existentes, mas ao fim de pouco tempo, começa a explorar sozinho.	No momento inicial, ambos realizam uma descoberta de materiais, mas depois ao notar que o colega começou a explorar sozinho, faz o mesmo.
Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social .. em cooperação (mesmo objetivo) .. em diálogo (discutir) .. em competição	Inicialmente interage em cooperação com o colega através do jogo do faz de conta, nomeadamente ao jogo da mãe e filho. É bastante criativo nas histórias que desenvolve durante a exploração. A meio da exploração, o jogo troca de mãe e filho para mãe e pai, quando o colega muda de personagem. Durante toda a exploração não existe competição e todo o diálogo é entre as personagens.	Inicialmente interage em cooperação com o colega através do jogo do faz de conta, nomeadamente ao jogo das mães e pais. Interpreta o seu papel no jogo durante toda a exploração, mas troca de papel a meio, mudando de filho para pai. Durante todo o diálogo, o tema centra-se na atribuição de significados aos materiais que ambos utilizam no jogo da mãe/filho e mãe/pai.
Pede ajuda ao adulto na sua exploração	Depois de perceber que nem ele, nem o colega conseguem abrir o frasco, pede ajuda ao adulto.	Não pede ajuda ao adulto, mas sim ao seu colega durante a exploração.

<p>Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos</p>	<p>Utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como o rolo e o trapilho. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando os materiais, na sua cor, peso e tamanho, quando se refere às pedras, por exemplo.</p>	<p>Na sua exploração individual, consegue interligar os rolos uns dentro dos outros. Realiza a exploração sensorial ao identificar o som das pedras dentro do tubo.</p>
<p>Idealiza/cria através da utilização dos materiais</p>	<p>Coloca as pedras dentro de um tubo e diz que são pedras preciosas e que assim ninguém vai conseguir roubar. Atribui aos materiais características humanas, afirmando que a pedra está “doentinha”.</p>	<p>Consegue atribuir outros significados aos materiais que explora, por exemplo, afirmando que a esferovite são os seus cereais.</p>
<p>Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira</p>	<p>Esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, nomeadamente das mães/pais e mãe/filho. Diz que utiliza os materiais para "cozer", durante a exploração, interligando-os. O jogo do faz de conta, ou seja, das mães e dos pais continua durante toda a exploração, sempre que interagem um com o outro. Nos momentos de silêncio, exploram individualmente.</p>	<p>Não demonstra qual o seu intuito/objetivo na brincadeira, seguindo sempre o raciocínio do colega. Durante a exploração muda de personagem, conforme a situação em que se encontram.</p>

Ficha de observação para análise dos comportamentos das crianças – Grupo 2

Criança 1: ZD_____ Idade: 5 anos Hora: 9:30h / 9:45h

Criança 2: LP_____ Idade: 4 anos Hora: 9:30h / 9:45h

O preenchimento da ficha irá ser efetuado durante as observações e através dos vídeos realizados na área dos materiais soltos. A avaliação terá notas de campo que permitem dar sentido e compreender o comportamento das crianças.

Vídeo: 16122020-01

	Criança 1	Criança 2
Explora sozinho	Explora em cooperação com a colega, mostrando-lhe os mais variados materiais. Orienta toda a exploração.	Explora sempre com o colega, realizando muitas perguntas ao mesmo, sobre os materiais.
Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social .. em cooperação (mesmo objetivo) .. em diálogo (discutir) .. em competição	Interage em cooperação com a colega dando-lhe a conhecer os diversos materiais que existem. A meio da exploração pede para tirar tudo e “forra” a mesa com tecido e jornais para proteger a mesa. Ao visualizar a personagem da colega, entra também em personagem, fazendo de mãe.	Interage em cooperação com o colega através dos materiais que exploram, seguindo sempre o raciocínio do colega. A meio da exploração, interpreta o papel de filha, jogando às mães/filhos. No momento seguinte, muda de personagem e diz que agora é um “cão”.
Pede ajuda ao adulto na sua exploração	Depois de perceber que nem ele, nem o colega conseguem abrir o frasco, pede ajuda ao adulto. Auxilia a colega nas suas dificuldades.	Não pede ajuda ao adulto, mas sim ao seu colega durante a exploração. Quando não sabe ou necessita de auxílio, pede sempre ao colega.
Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos	Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, quando dá a conhecer os materiais à colega, identificando os seus nomes, a sua cor, peso e tamanho. Organiza todos os materiais em cima da mesa e cria “a sua	Na sua exploração, interliga diferentes materiais quando lhes atribui um significado, como por exemplo, colocar trapilho em volta do ouriço, como se este fosse um animal e precisa-se de trela e ainda colocar-lhe um pedaço de

	comida” para dar à filha e ao cão.	esferovite como se fosse comida para o próprio.
Idealiza/cria através da utilização dos materiais	Atribui aos materiais características da comida do dia a dia, ao dar de comer à sua filha. Lidera toda a história, utilizando os materiais como seus ajudantes, como por exemplo, afirma que o ouriço é um rapaz e coloca-lhe esferovite na cabeça e na parte da frente, dizendo que é um chapéu e um laço do mesmo.	Consegue atribuir outros significados aos materiais que explora, por exemplo, tratar o ouriço, ou seja, a casca da castanha, como se fosse um animal, colocando-lhe trapilho à sua volta, como se fosse uma “trela”. Coloca trapilho na boca como se fosse comer, afirmando que se tratava de esparguete. Durante a exploração muda de personagem, conforme a situação em que se encontram.
Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira	Esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no objetivo de fazer comida para um gato, que está a colega e fazer e ele faz algo envenenado para não virem predadores fazer mal ao gato.	Não falou. Não demonstrou qual o seu intuito/objetivo na brincadeira, seguindo sempre o raciocínio do colega.

Ficha de observação para análise dos comportamentos das crianças – Grupo 3

Criança 1: Ct_____ Idade: 4 anos Hora: 10h / 10:15h

Criança 2: Lra_____ Idade: 4 anos Hora: 10h / 10:15h

O preenchimento da ficha irá ser efetuado durante as observações e através dos vídeos realizados na área dos materiais soltos. A avaliação terá notas de campo que permitem dar sentido e compreender o comportamento das crianças.

Vídeo: 17122020-01

	Criança 1	Criança 2
Explora sozinho	Inicialmente explora com outra criança e quando esta se vai embora, fica triste por ficar sozinha, até chegar a L. Depois da chegada da nova colega, exploram juntas.	No momento inicial, observa a exploração da colega C, descobrindo os materiais e no momento seguinte começa a explorar com ela.
Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social .. em cooperação (mesmo objetivo) .. em diálogo (discutir) .. em competição	Inicialmente interage em diálogo com a colega através de conversas sobre os materiais existentes. Ensina à colega, o nome de alguns materiais e apresenta-lhe materiais novos.	Inicialmente interage em diálogo com a colega, observando e conversando acerca dos materiais que esta lhe mostra e apresenta. Faz muitas perguntas sobre os mesmos.
Pede ajuda ao adulto na sua exploração	Não pede ajuda ao adulto, apenas lhe demonstra a sua tristeza em estar sozinha na área, depois da primeira colega ter ido embora.	Não pede ajuda ao adulto.
Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos	Utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como o pacote de leite e os paus. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando os materiais e o seu peso.	Tudo o que explora já foi previamente realizado pela colega, limitando-se a imitar as suas explorações, como por exemplo, com a colocação dos paus dentro do pacote de leite.

Idealiza/cria através da utilização dos materiais	Coloca os paus dentro de um pacote de leite, mas não transmite nada, apenas explora.	Observa todas as explorações da colega sem dar a sua opinião, limitando-se a imitá-la com os materiais que utilizam.
Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira	Esclarece que o objetivo da brincadeira é brincar.	Não demonstra qual o seu intuito/objetivo na brincadeira. .

Ficha de observação para análise dos comportamentos das crianças – Grupo 4

Criança 1: Is _____ Idade: 4 anos Hora: 11h / 11:15h

Criança 2: Dt _____ Idade: 5 anos Hora: 11h / 11:15h

O preenchimento da ficha irá ser efetuado durante as observações e através dos vídeos realizados na área dos materiais soltos. A avaliação terá notas de campo que permitem dar sentido e compreender o comportamento das crianças.

Vídeo: 18122020-01

	Criança 1	Criança 2
Explora sozinho	Explora sozinha em toda a exploração, e na grande maioria do tempo sem qualquer comunicação com o colega.	Explora sozinho em toda a exploração, sem qualquer comunicação com a colega.
Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social .. em cooperação (mesmo objetivo) .. em diálogo (discutir) .. em competição	Durante a maior parte da exploração não existe jogo social. No final, existem alguns momentos de diálogo, mas nada sobre as explorações.	Durante a maior parte da exploração não existe jogo social. No final, existem alguns momentos de diálogo, mas nada sobre as explorações. É bastante criativo nas histórias que desenvolve durante a exploração. Interpreta os seus papéis no jogo durante toda a exploração, sempre sozinho.
Pede ajuda ao adulto na sua exploração	Gosta de transmitir as suas realizações ao adulto, sem pedir ajuda.	Não pede ajuda ao adulto.
Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos	Utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como as pedras e o trapilho. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando os materiais, na sua cor e tamanho, quando se refere às pedras, por exemplo.	Na sua exploração individual, consegue interligar os rolos uns dentro dos outros e com outros materiais como o tecido, por exemplo. Realiza a exploração sensorial ao identificar todos os materiais e as suas características.

<p>Idealiza/cria através da utilização dos materiais</p>	<p>Organiza os seus pedaços de tecidos por tamanho e faz vários nós no trapilho. É capaz de interligar o trapilho com as pedras, enrolando-os e transmitindo ao colega que se tratam de bolas com fios. Durante a sua exploração canta.</p>	<p>Ao interligar os materiais, imagina um animal e faz os seus sons. Constrói com o rolo de cozinha e tecido, algo alto e imagina o seu animal a trepar. Perto do final da exploração, utiliza o rolo de cozinha como se fosse uma espada e luta sozinho. Atribui aos materiais características humanas, fazendo o som do leão quando explora os tecidos e o pau.</p>
<p>Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira</p>	<p>Esclarece o objetivo da brincadeira generalizando, transmitindo que utilizou as pedras e o trapilho para fazer bolas com fios.</p> <p>Explora sozinha, de vez em quando faz perguntas ao colega, sem resposta e gosta de cantar durante as suas explorações.</p>	<p>Esclarece qual o objetivo da brincadeira, centrando-se na sua personagem de leão e na utilização dos materiais na sua exploração.</p> <p>Durante a exploração muda de personagem, conforme a situação em que se encontra. Ou de animal ou a lutar. Explora sempre sozinho e apenas faz os sons do animal.</p>

Ficha de observação para análise dos comportamentos das crianças – Grupo 5

Criança 1: ZD_____ Idade: 5 anos Hora: 9:10h / 9:20h

Criança 2: Cst_____ Idade: 4 anos Hora: 9:10h / 9:20h

O preenchimento da ficha irá ser efetuado durante as observações e através dos vídeos realizados na área dos materiais soltos. A avaliação terá notas de campo que permitem dar sentido e compreender o comportamento das crianças.

Vídeo: 18122020-02

	Criança 1	Criança 2
Explora sozinho	Inicialmente explora com o colega os diversos materiais existentes, mas ao fim de pouco tempo, começa a explorar sozinho.	No momento inicial, realiza uma descoberta de materiais, mas depois ao notar que o colega começou a explorar sozinho, faz o mesmo, utilizando os mesmos materiais.
Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social .. em cooperação (mesmo objetivo) .. em diálogo (discutir) .. em competição	Interage em cooperação com o colega através da exploração dos mesmos materiais. Durante toda a exploração não existe competição, apenas o diálogo entre as duas crianças. Auxíliam a colega sempre que esta o solicita, ensinando-lhe todos os passos para conseguir construir o mesmo que ele.	Interage em cooperação com o colega através da exploração dos mesmos materiais, tentando construir o mesmo do seu colega. É criativa nas histórias que desenvolve durante a exploração.
Pede ajuda ao adulto na sua exploração	Não pede qualquer ajuda ao adulto.	Não pede ajuda ao adulto, mas sim ao seu colega durante a exploração, afirmando que não é capaz de construir o mesmo que ele.
Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos	Utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interligá-los, tal como o rolo, os tecidos e o trapilho para construir algo. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das	Na sua exploração individual, consegue interligar os rolos ao trapilho, mas apresenta muitas dificuldades quando introduz o tecido também. Realiza a exploração sensorial ao identificar os materiais

	caraterísticas dos objetos, identificando os materiais utilizados.	utilizados. Quando tem alguma questão, pergunta sempre ao colega.
Idealiza/cria através da utilização dos materiais	Consegue criar algo através dos materiais que explora, como os rolos, tecido e trapilho. Algo que ele inventa quando transmite o que fez.	Consegue atribuir outros significados aos materiais que explora, por exemplo, quando diz que tem medo do ouriço (casca da castanha) e que ele tem de dormir na sua “casota”.
Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira	Esclarece que o objetivo da brincadeira se centra na construção de uma maraca mágica de fitas e que é um grande segredo. Pede depois para mostrar aos amigos na reunião ao final da manhã. Diz que junta os materiais para criar uma coisa secreta durante a exploração, interligando-os.	Não demonstra qual o seu intuito/objetivo na brincadeira, apenas diz que é algo importante, e espera pela resposta do colega, seguindo sempre o seu raciocínio. Durante a exploração gosta de cantar.

Ficha de observação para análise dos comportamentos das crianças – Grupo 6

Criança 1: Fsc_____ Idade: 4 anos Hora: 10:40h / 10:55h

Criança 2: Ct_____ Idade: 4 anos Hora: 10:40h / 10:55h

O preenchimento da ficha irá ser efetuado durante as observações e através dos vídeos realizados na área dos materiais soltos. A avaliação terá notas de campo que permitem dar sentido e compreender o comportamento das crianças.

Vídeo: 16122020-03

	Criança 1	Criança 2
Explora sozinho	Explora sempre com a colega os diversos materiais existentes. Inicialmente propõe ele fazer e ela escrever, dando indicações do que a colega deve fazer.	No momento inicial, ambos exploram e observam os materiais, seguindo a mesma linha de exploração, ou seja, o mesmo propósito.
Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social .. em cooperação (mesmo objetivo) .. em diálogo (discutir) .. em competição	Inicialmente interage em cooperação com o colega através do jogo do faz de conta. O ponto central da exploração é a realização de algo para comerem. Durante toda a exploração não existe competição e todo o diálogo é entre as personagens.	Inicialmente interage em cooperação com o colega através do jogo do faz de conta, nomeadamente a realização de algo para comerem. Prepara a mesa, protegendo-a com tecidos para poderem iniciar.
Pede ajuda ao adulto na sua exploração	Depois de perceber que nem ele, nem a colega conseguem abrir o frasco, pede ajuda ao adulto.	Não pede ajuda ao adulto, mas sim ao seu colega durante a exploração.
Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos	Utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como o rolo, o balde e a esferovite. Sabe perfeitamente selecionar quais os que quer ou não. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das	Na sua exploração individual, consegue interligar os rolos de cozinha no balde, como se estivesse a mexer algo (a cozinhar). Realiza a exploração sensorial ao identificar os materiais que explora, a organizar os

	caraterísticas dos objetos, identificando os materiais e as suas caraterísticas.	diferentes trapilhos e a enrolá-los.
Idealiza/cria através da utilização dos materiais	Coloca todos os materiais que utiliza no balde para fazer sopa; arruma a esferovite dentro de um rolo e diz que se tratam de tomates que vão ao forno. No momento final da exploração, utiliza um pau de madeira e imagina que tem uma arma na mão, começando a fazer sons dos disparos. Quando o tomate já está pronto, entra noutra personagem e questiona a colega se quer adicionar mais tomate à sua comida.	Utiliza o rolo como colher para mexer a comida no jogo do faz de conta; afirma que o trapilho é esparguete de muitas cores. Imagina-se a cozinhar, com bastantes ingredientes e pede ajuda ao colega para conseguir confeccionar a sua refeição.
Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira	Esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, nomeadamente a realização de comida para ambos. Afirma que está a mexer a sopa com uma colher. Diz que utiliza os materiais para cozinhar, durante a exploração, interligando-os. Durante a exploração muda de personagem, conforme a situação em que se encontra.	Esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, nomeadamente a realização de comida para ambos. Afirma que o trapilho é alface que vai colocar na panela do colega e logo depois diz que é esparguete.

Ficha de observação para análise dos comportamentos das crianças – Grupo 7

Criança 1: Fsc_____ Idade: 4 anos Hora: 9h / 9:10h

Criança 2: B_____ Idade: 4 anos Hora: 9h / 9:10h

O preenchimento da ficha irá ser efetuado durante as observações e através dos vídeos realizados na área dos materiais soltos. A avaliação terá notas de campo que permitem dar sentido e compreender o comportamento das crianças.

Vídeo: 10122020-01

	Criança 1	Criança 2
Explora sozinho	Explora com o colega o material escolhido, a esferovite e em conjunto decidem o que vão fazer.	No momento inicial, explora com o colega a esferovite e ao longo do tempo vão os dois planeando o que vão fazer.
Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social .. em cooperação (mesmo objetivo) .. em diálogo (discutir) .. em competição	Inicialmente interage em cooperação com o colega através do jogo do faz de conta, nomeadamente a espalhar a esferovite como se fosse comida. Durante toda a exploração mantem o diálogo e auxiliam-se um ao outro. Inicialmente vai buscar os binóculos para observar a esferovite minuciosamente.	Inicialmente interage em cooperação com o colega através do jogo do faz de conta, nomeadamente a aceitar tudo o que o seu colega lhe transmite, auxiliando nas suas ações. Imita as ações do colega no momento inicial, mas depois tem outra ideia para esmagar a esferovite.
Pede ajuda ao adulto na sua exploração	Depois de perceber que o colega não consegue abrir o frasco, ele experimenta e consegue.	Não pede ajuda ao adulto, mas sim ao seu colega durante a exploração.
Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos	Utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como a esferovite e os binóculos. Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das	Utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como a esferovite e as tampas. Na sua exploração lembra-se de algo que o pode auxiliar na

	<p>caraterísticas dos objetos, identificando o material que estão a explorar.</p> <p>Depois de observar a esferovite, decide começar a esmagá-la com as mãos.</p>	<p>destruição da esferovite e vai buscar tampas de shampoo.</p> <p>Coloca a esferovite lá dentro e fecha, esmagando o mesmo.</p>
<p>Idealiza/cria através da utilização dos materiais</p>	<p>Demonstra criatividade quando decidi observar bem de perto a esferovite, afirmando que “temos de ver bem o que é para ver o que fazemos”.</p>	<p>No momento de esmagar, diz ao colega que precisa de muita força para conseguir, como ele tem.</p>
<p>Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira</p>	<p>Esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, em que esmagam a esferovite para o desmontar.</p> <p>Nos momentos de silêncio, exploram individualmente.</p>	<p>Esclarece que o objetivo da brincadeira é esmagar coisas (esferovite) e exemplifica para me mostrar.</p> <p>Em todos os momentos, quando um precisa de ajuda, o outro auxilia sempre.</p>

Ficha de observação para análise dos comportamentos das crianças – Grupo 8

Criança 1: D _____ Idade: 5 anos Hora: 9:30h / 9:50h

Criança 2: Jo _____ Idade: 4 anos Hora: 9:30h / 9:50h

O preenchimento da ficha irá ser efetuado durante as observações e através dos vídeos realizados na área dos materiais soltos. A avaliação terá notas de campo que permitem dar sentido e compreender o comportamento das crianças.

Vídeo: 09122020-02

	Criança 1	Criança 2
Explora sozinho	Explora com o colega os diversos materiais existentes, utilizando aqueles que mais lhe chamam à atenção.	No momento inicial, explora com o colega os materiais que se encontram na mesa, e depois cada um segue com aqueles que prefere.
Interage com outros colegas durante o jogo: Jogo social .. em cooperação (mesmo objetivo) .. em diálogo (discutir) .. em competição	Inicialmente interage em cooperação com o colega através do jogo do faz de conta, nomeadamente o jogo dos animais num castelo. Não existe qualquer competição e a maior parte do diálogo é entre personagens criadas por as crianças. O objetivo é o mesmo para ambos, a defesa do castelo, por parte dos animais maus, todos eles materiais soltos.	Inicialmente interage em cooperação com o colega através do jogo do faz de conta, nomeadamente o jogo dos animais num castelo. Interpreta o seu papel no jogo durante toda a exploração, trocando de papeis, pois interpreta diferentes animais. É bastante criativo nas histórias que desenvolve durante a exploração. Dialoga muito mais que o colega, pois está em constante interpretação das personagens que criou.
Pede ajuda ao adulto na sua exploração	Não pede ajuda ao adulto.	Não pede ajuda ao adulto.
Interliga / constrói com diferentes materiais- Jogo com objetos	Utiliza diferentes objetos na sua manipulação e consegue interliga-los, tal como as caixas de cartão para fazer um grande castelo.	Na sua exploração individual, consegue interligar o trapilho com as caixas de cartão, afirmando que são cobras que

	Mostra-se apto para realizar a exploração sensorial das características dos objetos, identificando os materiais, na sua cor, peso e tamanho, quando se refere às pedras e ao trapilho, por exemplo.	estão a defender o castelo dos maus. Realiza a exploração sensorial ao identificar todos os materiais que utiliza na sua exploração.
Idealiza/cria através da utilização dos materiais	Demonstra ao colega que o trapilho é enorme e por isso trata-se de uma grande cobra que vive no castelo. Afirma que as pedras verdes são os crocodilos defensores do castelo e apresenta algumas falas. Não tantas como o colega.	Consegue atribuir outros significados aos materiais que explora, por exemplo, chamando aranhas às tampas das garrafas. Assume muitas personagens, como cobras, ratos e crocodilos e apresenta diferentes falas e tons para todos eles. Afirma que as pedras cinzentas são crocodilos maus.
Percebe/esclarece qual o intuito/objetivo da brincadeira	Esclarece que o objetivo da brincadeira se centra no jogo do faz de conta, nomeadamente na proteção do castelo dos animais maus.	Afirma que é um castelo enorme e que estão lá alguns animais para o defender, para este não cair. Durante a exploração muda de personagem, conforme a situação em que se encontra.