

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**Será que o enriquecimento do local com materiais soltos propicia diversificação
de comportamentos de brincar e de motricidade?**

Relatório de estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Gonçalo Nuno da Silva Carvalho

Orientação:

Professora Doutora Ana Luíza Cândido da Silva Rodrigues Serrão Arrais

Coorientação:

Professor Doutor David Paulo Ramalheira Catela

novembro, 2025

Agradecimentos

O presente trabalho representa a etapa final de um percurso académico e pessoal marcado por inúmeras aprendizagens, desafios superados e momentos significativos. Por isso, é com profundo reconhecimento que expresso a minha sincera gratidão a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, tornaram possível a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço profundamente à minha família, pelo apoio constante e pelo incentivo em seguir os meus interesses e paixões. Aos meus pais, agradeço especialmente por apoiarem a minha mudança de área de formação e por tornarem possível todo o meu percurso académico. Aos meus avós e tios, deixo um agradecimento sincero por todo o carinho, incentivo e preocupação demonstrados ao longo desta caminhada.

Um agradecimento muito especial à minha namorada, Vanessa, por todo o amor, carinho, motivação, compreensão e paciência com que sempre me acompanhou. A tua presença foi essencial nos momentos mais exigentes deste percurso.

Ao meu fiel companheiro, o cão Groot, agradeço pela companhia silenciosa, mas reconfortante, durante a pandemia e também ao longo da realização desta dissertação. O teu apoio, mesmo sem palavras, fez a diferença.

Aos docentes David Catela e Ana Arrais, o meu sincero agradecimento pela orientação, disponibilidade e apoio contínuo ao longo deste trabalho. Obrigado por confiarem em mim e por tudo o que me ensinaram.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Santarém, do Instituto Politécnico de Santarém, por me ter proporcionado uma formação sólida, recursos fundamentais e um ambiente de crescimento pessoal e profissional.

A todas as instituições, profissionais de educação e crianças com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo da formação. Foram peças fundamentais na minha aprendizagem e evolução enquanto futuro educador. Espero ter deixado uma marca positiva em cada um, assim como levo comigo um bocadinho de todos vocês.

Aos amigos que estiveram ao meu lado neste percurso, o meu obrigado por cada palavra de apoio e cada momento partilhado. À Andreia, minha parceira de todos os estágios ao longo destes cinco anos, agradeço por toda a resiliência e companheirismo. Nem sempre foi fácil, mas juntos conseguimos ultrapassar os desafios do dia a dia.

À Catarina P., a primeira pessoa que conheci neste percurso, agradeço por todo o apoio, motivação e coragem que foste transmitindo ao longo dos anos. À Camila, Mariana e Catarina F., obrigado por todos os momentos de descontração e alegria que partilhámos. A vossa presença tornou tudo mais fácil, especialmente nos momentos em que tudo parecia mais difícil.

Por fim, um obrigado sentido a todos aqueles que, de alguma forma, passaram por este percurso e contribuíram para que ele fosse tão especial. Sem vocês, esta história teria certamente sido diferente.

Resumo

O presente estudo surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Santarém, do Instituto Politécnico de Santarém, a partir da experiência acumulada ao longo de três práticas pedagógicas em contextos distintos da educação pré-escolar, e da observação da limitação de materiais disponíveis nos espaços educativos, sobretudo no exterior. Através da investigação, procurou-se compreender o impacto da introdução de materiais soltos (*loose parts*) no espaço exterior sobre o brincar e a motricidade das crianças.

Ao longo dos diferentes estágios realizados, foi possível observar de forma progressiva a relevância do espaço exterior e dos materiais disponibilizados para o desenvolvimento global das crianças.

No primeiro estágio, na valência de creche, constatei a escassez de diversidade nos brinquedos existentes e as dificuldades logísticas associadas às idas ao exterior, o que evidenciou a necessidade de alternativas que promovessem maior estímulo. Assim, tornou-se evidente que a introdução de materiais soltos poderia contribuir significativamente para despertar a curiosidade e enriquecer as experiências exploratórias dos bebés.

No segundo estágio, já em contexto de jardim de infância, tornou-se claro que as crianças demonstravam grande interesse pelo espaço exterior e pelos materiais naturais presentes no ambiente. A frequência com que recorriam ao brincar livre ao ar livre revelou o potencial educativo deste espaço, permitindo aprendizagens ricas, autónomas e significativas. A utilização de materiais soltos, tais como paus, pedras ou galhos, confirmou-se como uma forma eficaz de fomentar a criatividade e a construção do conhecimento através da exploração.

No terceiro e último estágio, observei que o espaço exterior funcionava como um verdadeiro ambiente de liberdade, exploração e descoberta, onde as crianças se envolviam ativamente com materiais diversificados e com o próprio meio. As interações espontâneas, a exploração intensa e o contacto direto com os elementos naturais reforçaram a importância deste ambiente no desenvolvimento integral da criança. Ficou evidente que o brincar ao ar livre, aliado a recursos variados, potencia as competências motoras, sociais e cognitivas.

Trata-se de um estudo quase-experimental, em que os sujeitos são controlo de si próprios, com um nível de cegueira único, e dois momentos de recolha de dados. Na primeira recolha, observou-se como as crianças brincavam e interagiam no espaço exterior, com os objetos e materiais habituais. Para a segunda recolha, introduziram-se materiais soltos, objetos afunccionais e reutilizáveis, sem uma função lúdica pré-definida.

Em ambas as condições, observou-se a interação, exploração e manipulação desses materiais pelas crianças.

Os resultados revelaram que os materiais soltos propiciaram maior exploração e diversidade de comportamentos lúdicos, bem como um aumento significativo das interações sociais entre as crianças. Foi também observada maior complexidade no brincar individual e social; com momentos de auto-organização e cooperação espontânea. Os comportamentos de observação, frequentemente confundidos com passividade, revelaram-se associados a ação e interação.

Este estudo reforça a importância de ambientes educativos ricos e desafiadores, onde as crianças possam ser protagonistas do seu processo de aprendizagem. Conclui-se que proporcionar o brincar livre com materiais soltos no exterior, pode ser uma estratégia didática eficaz para promover o desenvolvimento motor e lúdico da criança, bem como as interações sociais.

Palavras-chave: Materiais soltos; motricidade; interações sociais; brincar social; brincar livre; atividade não estruturada; espaço exterior; pré-escolar.

Abstract

This study was developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education at the Higher School of Education, Santarém Polytechnic University. It stems from the experience accumulated over three pedagogical practices in different preschool education contexts, and from the observation of the limited availability of materials in educational spaces, particularly outdoors. Through this research, the aim was to understand the impact of introducing loose parts into the outdoor environment on children's play and motor development.

Throughout the various training placements undertaken, it was progressively possible to observe the relevance of the outdoor environment and of the materials made available for the children's holistic development.

In the first placement, within a nursery context, I identified a limited diversity of available toys and logistical constraints associated with accessing the outdoor space, which underscored the need for alternatives that could provide enhanced stimulation. Consequently, it became evident that the introduction of loose parts could constitute a significant contribution to fostering curiosity and enriching infants' exploratory experiences.

In the second placement, already situated within a kindergarten setting, it became clear that the children demonstrated a strong interest in the outdoor environment and in the natural materials present therein. The frequency with which they engaged in free outdoor play revealed the educational potential of this space, enabling rich, autonomous and meaningful learning processes. The use of loose parts, such as sticks, stones and branches, proved to be an effective means of promoting creativity and supporting the construction of knowledge through exploration.

In the third and final placement, I observed that the outdoor environment functioned as a genuine space of freedom, exploration and discovery, where children actively interacted with a wide variety of materials and with the natural surroundings themselves. The spontaneous interactions, intensive exploration and direct contact with natural elements reinforced the importance of this environment in the child's integral development. It became evident that outdoor play, combined with diversified resources, enhances motor, social and cognitive competences.

This is a quasi-experimental study, in which the subjects act as their own control group, with a single-blind design and two data collection phases. In the first phase, observations were made on how children played and interacted in the outdoor space with the usual objects and materials. For the second phase, we introduced loose materials, nonfunctional and reusable objects, without a predefined playful function. In

both conditions, the children's interaction, exploration, and manipulation of these materials were observed.

The results showed that loose parts encouraged greater exploration and a wider range of play behaviors, as well as a significant increase in social interactions among children. Greater complexity in both individual and social play was also observed, including moments of self-organization and spontaneous cooperation. Observational behaviors, often mistaken for passivity, were found to be associated with action and interaction.

This study reinforces the importance of rich and challenging educational environments where children can take an active role in their learning process. It concludes that providing opportunities for free play with loose parts outdoors can be an effective pedagogical strategy to promote children's motor and play development, as well as their social interactions.

Keywords: Loose parts; motor skills; social interactions; social play; free play; unstructured activity; outdoor space; preschool.

Índice

Introdução	13
Parte I – Contextos de Prática de Ensino Supervisionada	14
1. Contexto da Prática Supervisionada em Creche	14
1.1. Caracterização da instituição	14
1.2. Organização do ambiente educativo	15
1.2.1. Organização do espaço	15
1.2.2. Organização do tempo	16
1.2.3. Caracterização do grupo	17
1.2.4. Projeto Curricular de sala	19
1.3. Prática pedagógica	20
1.3.1. Projeto de intervenção	20
1.3.2. Atividade desenvolvida	21
1.3.3. Avaliação do projeto	23
1.4. Reflexão da prática pedagógica	23
2. Contexto da Prática Supervisionada em Jardim de Infância	24
2.1. Caracterização da Instituição	24
2.2. Organização do ambiente educativo	26
2.2.1. Organização do espaço	26
2.2.2. Organização do tempo	27
2.2.3. Caracterização do grupo	29
2.3. Prática pedagógica	30
2.3.1. Projeto de intervenção	30
2.3.2. Atividades desenvolvidas	32
2.2.3. Avaliação do projeto	37
2.4. Reflexão da prática pedagógica	37
3. Contexto da Prática Supervisionada em Jardim de Infância	38
3.1. Caracterização da Instituição	38
3.2. Organização do ambiente educativo	40
3.2.1. Organização do espaço	40
3.2.2. Organização do tempo	41
3.2.3. Organização do grupo	44
3.2.4. Projeto Curricular de Sala	45

3.3. Prática Pedagógica	46
3.3.1. Projeto de intervenção	46
3.3.2. Atividades desenvolvidas	47
3.3.3. Avaliação do projeto	54
3.4. Reflexão da prática pedagógica	54
4. Reflexão geral e contextualização do estudo	55
Parte II – Componente investigativa	57
1. Enquadramento Teórico e Conceptual	57
1.1. Materiais soltos/Peças soltas (loose parts)	57
1.2. Materiais não estruturados	59
1.3. Espaço Exterior	60
1.4. Coordenação motora	62
2. Revisão bibliográfica	63
2.1. Síntese	65
3. Metodologia do estudo	66
3.1. Desenho Experimental	66
3.2. Questão	66
3.3. Variáveis	66
3.4. Amostra	67
3.5. Procedimentos e Protocolos	67
3.6. Descrição do Espaço Exterior	68
3.7. Técnicas de Recolha e Tratamento dos Dados	69
3.8. Técnicas de Tratamento estatístico	69
4. Apresentação dos resultados	70
4.1. Categoria “Observar”	70
4.2. Categorias de Brincar	71
4.3. Interações Sociais	71
4.4. Tendências Dinâmicas	73
5. Discussão dos resultados	74
6. Limitações do estudo	76
7. Considerações finais	77
Reflexão final	78
Referências bibliográficas	81
Anexos	86

Anexo 1 - Planificação “Objetos Musicais – “Maracas””	86
Anexo 2 - Planificação das atividades “Leitura do livro “Vamos Plantar um Girassol” (Kate Petty)” e “Semear o Girassol”	88
Anexo 3 - Consentimento informado para os encarregados de educação ...	93
Anexo 4 - Descritivo de episódios de brincar na sessão com objetos afuncionais.	95
Anexo 5 - Descritivo de episódios de brincar na sessão com objetos habituais.	100
Anexo 6 - Descritivo temporal e de comportamentos, de episódio de brincar com a corda longa, na sessão com objetos afuncionais.	101

Índice de Figuras

Figura 1 - Caixa com os instrumentos musicais	21
Figura 2 - Planta da sala.....	27
Figura 3 - Cartaz informativo das Formigas.....	35
Figura 4 - Hotéis de insetos.....	36
Figura 5 - Planta da sala “Sorrisos Mágicos”	40
Figura 6 - Planta da sala “Sorrisos de Nuvem”	41
Figura 7 - Cartaz Informativo sobre os Caracóis	50
Figura 8 - Exposição cogumelos.	52
Figura 9 - Espaço Exterior (Zona da Filmagens).....	69
Figura 10 - Gráfico de caixa de bigodes de sessões 1 (Objetos Habituais) e 2 (Objetos Afuncionais), para as crianças presentes em ambas as sessões (n=16), para frequência e tempo de episódios de “observar”.	70
Figura 11 - Sociogramas de sessões 1 (imagem da esquerda) e 2 (imagem da direita), incluindo todas as crianças presentes em cada sessão.	72
Figura 12 - Gráfico de caixa de bigodes de sessões 1 (Objetos Habituais) e 2 (Objetos Afuncionais), para as crianças presentes em ambas as sessões (n=16), para frequência de interações recíprocas.	72
Figura 13 - Gráfico de linha, de progressão ao longo do tempo (segundos), do número de crianças (frequência acumulada absoluta) envolvidas num episódio com uma corda longa, e estimativa de assentamento de curva com polinomial de grau 2.	73

Índice de tabelas

Tabela 1 - Rotina diária Sala Berçário	17
Tabela 2 - Divisão do Grupo em sexo.....	17
Tabela 3 - Divisão por mês de aniversário	17
Tabela 4 - Rotina diária	28
Tabela 5 - Rotina diária	41
Tabela 6 - Notação experimental	66
Tabela 7 - Calendarização das recolhas.	67
Tabela 8 - <i>Materiais utilizados na 2.ª filmagem e respetiva quantidade</i>	68
Tabela 9 - Número de crianças envolvidas (Crianças) e duração total (Tempo) (segundos) para os comportamentos comuns (Comportamentos) às duas sessões (Objetos Habituais, Objetos Afuncionais), para as crianças (n=16) presentes em ambas.	70
Tabela 10 - Frequência de episódios por categoria de brincar, para todas as crianças presentes em cada sessão (Objetos Habituais, Objetos Afuncionais).....	71
Tabela 11 - Estatística descritiva (média±desvio padrão; mediana), para interações falhadas e disruptivas, todas as crianças presentes em cada sessão.	73
Tabela 12 - Progressão ao longo do tempo (segundos), do número de crianças (frequência acumulada absoluta) envolvidas num episódio com uma corda longa.	73

Lista de siglas e abreviaturas

PES - Prática de Ensino Supervisionada

NEE - Necessidades Educativas Específicas

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM - Movimento da Escola Moderna

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi elaborado o presente relatório de estágio, que reflete o percurso de aprendizagem ao longo de três estágios. Este relatório tem como objetivo a obtenção do mestrado em Educação Pré-escolar, assim como revelar a prática pedagógica em contexto de creche e jardim de infância, proporcionando uma análise crítica e reflexiva do percurso.

Este relatório divide-se em duas grandes partes. A primeira é composta pela descrição detalhada de cada um dos estágios integrando a caracterização das instituições, dos grupos, dos projetos de intervenção e das atividades desenvolvidas, seguido de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que foram suscitando algumas questões. Por fim, esta primeira parte resultará numa reflexão geral e de contextualização do estudo, que relaciona as práticas e os questionamentos resultantes dos três estágios, permitindo-me orientar e explorar numa segunda parte, o tema da minha investigação.

Na segunda parte apresento a componente investigativa, fruto da minha vivência em contexto da PES, questionando o impacto que o enriquecimento do espaço com materiais soltos, na diversificação de comportamentos de brincar e de motricidade. A componente investigativa tem como objetivo verificar o efeito do acesso a materiais soltos no comportamento lúdico individual e social, em contexto de brincar livre, em atividade não estruturada no exterior. Nesta parte, são apresentados os seguintes tópicos: enquadramento conceptual, revisão bibliográfica, metodologia e protocolos, apresentação e discussão dos resultados, as limitações do estudo e as considerações finais.

Em conclusão, é realizada uma reflexão final que resume as minhas experiências, vivências, aprendizagens e obstáculos enfrentados no decorrer do mestrado em Educação Pré-Escolar. Ainda na parte final serão mencionadas as referências bibliográficas e os anexos devidamente identificados.

Parte I – Contextos de Prática de Ensino Supervisionada

Com intuito de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, foram realizadas três PES, sendo a primeira em uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na valência de creche na sala de berçário e as restantes no contexto de jardim de infância, sendo uma em instituição pública e a outra em instituição privada.

Nesta parte do relatório, é abordado a caracterização da instituição, a organização do espaço, do tempo e do grupo, assim como do projeto curricular da sala. Será realizada uma síntese da prática pedagógica nos diferentes contextos, onde constará a descrição e avaliação dos projetos desenvolvidos em cada um dos estágios.

1. Contexto da Prática Supervisionada em Creche

1.1. Caracterização da instituição

O estágio foi realizado de 14 de novembro a 31 de dezembro, sendo um total de 11 dias. A instituição em que realizamos o estágio foi IPSS no distrito de Santarém. Foi inaugurada a 1912. Decorreu na sala do berçário em que o grupo de crianças tinham idades compreendidas entre os 7 e 10 meses.

A instituição enquadra-se numa IPSS. Tem diversas valências sociais dos quais Hospital, Residência para Idosos, Centro de Dia, Apoio Domiciliário, Creche e Jardim de Infância, Habitação Social e Cantina Social.

A instituição tem como **missão** promover a intervenção nas áreas sociais, educativas e saúde, contribuindo para a melhoria do bem-estar e das condições de vida da população, valorizando a solidariedade, qualidade de vida e a dignidade humana.

Esta instituição tem como **visão** ancorada no trabalho de equipa, numa gestão sustentável, orientada para a inclusão social, consolidando as respostas sociais e atuando proativamente face às necessidades emergentes da comunidade.

A instituição rege-se pelos seguintes **valores** como a Solidariedade, Ética, Responsabilidade Social, Honestidade, Eficácia, Eficiência, Inovação, Diálogo, Dedicção, Cooperação, Profissionalismo e Sustentabilidade.

A instituição é constituída por 3 edifícios. A valência Creche/Jardim de Infância ocupa um edifício, com um horário de funcionamento das 7h30 às 19h. A sua construção foi realizada de raiz para acomodar as diferentes necessidades. O edifício é essencialmente constituído pelo rés do chão, mas em diferentes socalcos, e é composto por uma sala de berçário, três salas de 1 ano, duas salas dos 2 anos, uma sala dos 3 anos, uma sala dos 4 anos, uma sala dos 5 anos. Todas as salas têm acesso ao espaço exterior da instituição, tendo amplas janelas o que favorece a entrada de luz natural e a

circulação de ar. Relativamente ao espaço exterior, existia três recreios, sendo dois destinados à creche e um ao jardim de infância.

A valência de Creche e Jardim de Infância conta com 141 crianças, que se enquadram numa faixa etária compreendida entre os 6 meses e os 6/7 anos.

A instituição oferece atividades extracurriculares tais como música (Berçário, Creche, Jardim de Infância), ginástica (Creche, Jardim de Infância), inglês (Jardim de Infância), nutrição (Creche e Jardim de Infância), biblioteca itinerante (Jardim de Infância).

A instituição concebeu o projeto “Crescer com Alegria” em que a família tem um papel importante para a formação das crianças e por isso deve ser incluída, os educadores devem estar atentos às necessidades e potencialidades de cada criança tornando-os autónomos e confiantes tornando-se um agente ativo da sua aprendizagem.

1.2. Organização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve proporcionar 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. De acordo como Silva et al. (2016) “Adotando uma perspetiva sistémica e ecológica, detalha-se a importância da organização do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, abordando-se em seguida aspetos da organização do ambiente educativo da sala, 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.” (p.5)

1.2.1. Organização do espaço

A sala do berçário é constituída por uma zona da brincadeira, a zona dos berços, a zona da muda da fralda e a zona de refeição. À entrada da sala à direita temos a zona da muda da fralda onde podemos encontrar uma bancada ao nível do pessoal docente, sendo que tem um armário na zona inferior com os recursos necessário para a higiene das crianças, ao lado encontramos uma pequena banheira, esta zona tem uma cancela. À esquerda da porta podemos encontrar a zona da refeição onde existem duas mesas com as respetivas cadeiras que estão adaptadas ao nível das crianças, existem 3 cadeiras de refeição. À frente da zona da muda das fraldas encontra-se os 10 berços identificados pela respetiva criança que os ocupa na sesta, uma janela e móveis de pano. Ao fundo da sala encontra-se a zona da brincadeira que numa das paredes tem

o espelho com a trave, os cacifos, o tapete, cancela, 7 espreguiçadeiras, 2 ovos, brinquedos de diversos materiais (plástico, tecido, borracha), janela para a copa e exterior, porta para o exterior e trabalhos das crianças expostos nas paredes.

A maioria dos equipamentos eram adequados às crianças, estavam em boas condições apesar que alguns eram doações oferecidas à instituição. Na sala existem 4 cancelas o que faz com que exista uma delimitação do espaço já que estas se encontram na zona da brincadeira, muda de fraldas, porta para o exterior e porta interior.

Os brinquedos que eram oferecidos para as crianças eram de materiais não muito diversificados, em que tinham uma grande função para se colocar na boca e que fossem fáceis de desinfetar e higienizar. Os brinquedos eram colocados todas as manhãs no tapete e as crianças por própria iniciativa iam ao seu encontro e brincavam com eles.

1.2.2. Organização do tempo

Na sala de berçário não existe uma planificação nem semanal, nem diária, pelo que as atividades realizadas estão de acordo com as festividades da instituição, como podemos ver no dia do pijama. Todas as sextas-feiras havia uma atividade extracurricular, de música, dinamizando-a um professor exterior à instituição. A instituição tem uma planificação anual, onde estão presentes as atividades ao longo do ano letivo, sendo que para esta sala são uma minoria.

Os dias das crianças são marcados pela rotina (Tabela 1). As brincadeiras são puramente livres, brincando no espaço com os brinquedos e consigo próprio, e por vezes até com os colegas. Nesta fase como estão numa descoberta em relação à deslocação grande parte do seu dia é a passar certos obstáculos para chegarem a certo objeto ou pessoa.

Tabela 1 - Rotina diária Sala Berçário

Sala de berçário: "Fraldinhas"	
Horário	Momentos da rotina diária
7h30	Acolhimento
9h20	Higiene
9h40	Reforço da manhã
10h	Atividade livre
10h30	Sesta da manhã
11h	Higiene
11h20	Almoço
11h40	Higiene
12h	Sesta
14h30	Levantar da sesta
15h	Lanche
15h20	Higiene
15h40	Atividade livre
16h	Higiene
16h30-18h	Saída

As auxiliares proporcionavam bastante estímulo e brincavam muito com as crianças. No momento de palreio aproveitavam sempre para falar com eles. Quando as crianças queriam brincar davam sempre espaço para estas explorarem e perceberem os desafios, mas sempre com um ar atento para ajudar caso fosse preciso. Nesta sala existia uma grande autonomia na parte da deslocação, face às crianças que conseguiam gatinhar. Contudo, a nível da alimentação tinha de ser com o auxílio do adulto, pois ainda não tinha a autonomia suficiente para o realizarem sozinhas.

1.2.3. Caracterização do grupo

A sala do berçário, "Fraldinhas" é constituída por 10 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 meses. O grupo é constituído por 6 crianças do sexo feminino e 4 crianças do sexo masculino (Tabela 2).

Tabela 2 - Divisão do Grupo em sexo

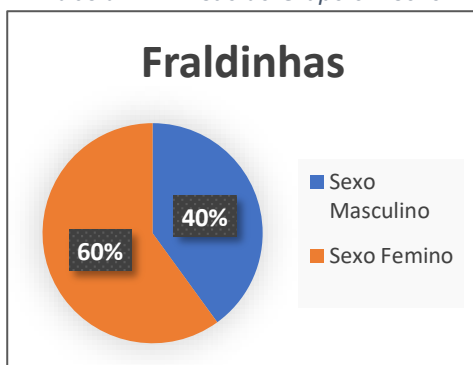
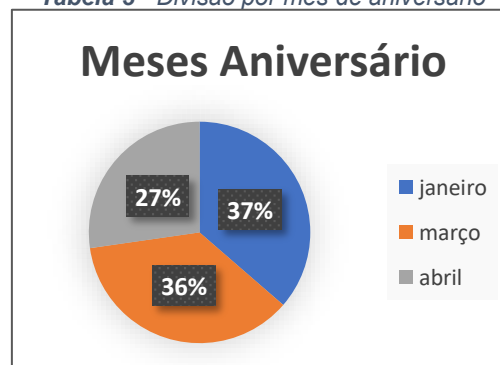


Tabela 3 - Divisão por mês de aniversário



Todas as crianças realizavam contacto visual com os seus pares e pessoal docente. A forma mais persistente de comunicação era através do choro, apesar de que muitos deles já começarem a realizar certos sons. As crianças encontravam-se no estágio de desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento pré linguístico em que comunicavam através do choro, sorriso, lalação e palreio. O choro servia então como maneira de comunicar as suas necessidades fome, sono e desconforto. Segundo Sim-Sim et al. (2008), as crianças dos 0 aos 6 meses têm reação à voz humana, reconhecimento da voz materna, reação do próprio nome, reações diferentes a entoações de carinho ou zanga, vocalizações (palreio e lalação) com entoação, tomada de vez em processos de vocalização. As crianças que estavam mais perto dos 12 meses tinham um tipo de desenvolvimento mais avançado já que produziam alguns fonemas e compreendiam frases simples.

A nível de desenvolvimento motor todas as crianças tinham particular interesse em mexer e explorar os objetos, em especial com a boca já que é um período que existe uma grande exploração através deste sentido. Todas as crianças conseguiam se sentar, sendo que as crianças mais novas perdiam por vezes o equilíbrio. Existiam algumas crianças que gatinhavam, sendo que existiam diferentes tipos de deslocamento no solo, dos quais marcha, galope, réptil, misto de 4 apoios e rolar. As crianças enquanto se deslocavam conseguiam transportar objetos com as mãos. No grupo existiam cerca de 5 elementos que conseguiam colocar-se de pé com apoio, quer através da barra, da parede, do corpo humano, cadeira.

Na parte da alimentação as refeições eram à base de sopa com proteína, papas, batido de fruta, iogurtes e em alguns casos o segundo prato. Existiam algumas crianças que necessitavam do reforço do leite de fórmula ou materno.

A nível do sono as crianças eram bastante irregulares, dependia sempre dos hábitos de sono em casa e a que horas chegavam à instituição. Na hora da sesta as crianças adormeciam facilmente, mas o período de sono era curto, sendo que as auxiliares tinham sempre o cuidado de tentar adormecer novamente já que o período da sesta era aproximadamente 3 horas.

A relação das crianças entre si era boa, apesar de terem a necessidade de ter os brinquedos só para elas, facilmente partilhavam os brinquedos entre todos. Um dos maiores desafios era na parte do afeto, em que quando estavam no colo queriam ser as únicas, o que muitas das vezes não era possível, como também, quando viam alguém ao colo iam pedir automaticamente o que provocava alguma disputa e choro.

Neste período que se considera de adaptação, em que a criança passa do contacto permanente com a mãe, para a creche percebemos que existe uma transmissão da vinculação aos poucos com as funcionárias que estão todos os dias com

as crianças. Com a experiência tida no estágio conseguimos perceber que é, mas difícil criar esse tipo de ligação com o sexo masculino. Segundo a teoria de apego de Bolbwy (1958), o termo vinculação para estabelecer a relação que o bebé tem com a mãe pelo tempo da gestação e o período de amamentação, caso aconteça, por ser a primeira ligação a mais duradora e por si só onde vai buscar mais conforto.

1.2.4. Projeto Curricular de sala

O projeto educativo da sala de berçário tem como tema “Crescer com Alegria” foca o desenvolvimento da criança na base dos sentidos e do corpo, através do brincar entre pares e adultos. Os princípios orientadores do projeto consiste em envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças; aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas em cada criança e ensinar-lhe as suas; investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”; respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar os seus sentimentos; ser verdadeiro nos sentimentos relativamente às crianças; modelar os comportamentos que se pretende ensinar; reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades; construir segurança ensinando a confiança; procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentos.

Neste projeto é desenvolvido diferentes áreas de desenvolvimento, das quais, desenvolvimento motor, desenvolvimento comunicacional/social e afetivo, desenvolvimento cognitivo. Em articulação com as áreas definiram-se os seguintes objetivos gerais: proporcionar um ambiente acolhedor e agradável, no qual a criança se sinta bem; favorecer e promover atividades indicando essencialmente as áreas de desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal e social e desenvolvimento criativo; desenvolver o conhecimento do mundo; desenvolver a linguagem e comunicação; desenvolver a autonomia; promover o desenvolvimento motor; favorecer a socialização; desenvolver as capacidades sensoriais; incentivar a participação das famílias no processo educativo; desenvolver capacidades visuais e manipulativas; desenvolver o conhecimento do corpo; desenvolver autonomia e a interação com o meio ambiente; fomentar a curiosidade natural.

1.3. Prática pedagógica

1.3.1. Projeto de intervenção

No decorrer do estágio, eu e o meu par de estágio, tínhamos de realizar um projeto fictício, de modo a ser um projeto que fosse passível de ser implementado, caso dessemos continuidade na respetiva sala.

1.3.1.1 Diagnóstico das necessidades

Após a nossa observação na PES, em contexto de creche, pudemos conhecer de forma atenta e cuidadosa o contexto educativo, o grupo de crianças como um todo e também individualmente. A partir das necessidades identificadas, decidimos elaborar um projeto de intervenção, caso permanecêssemos naquela sala. Na sala de berçário, percebemos que a maioria dos brinquedos são doações feitas em bom estado. No entanto, a maior parte dos materiais é de plástico e possui funcionalidades semelhantes. Os brinquedos que existem não são muito diversificados, apesar que existem em grande número o que permite que todas as crianças os possam usar. Posto isto seria importante dar às crianças materiais afuncionais, com diferentes materiais fazendo que exista uma exploração dos diversos sentidos, já que nesta fase as crianças têm uma maior sensibilidade. Estes objetos deveriam permitir que as crianças para além de trabalhar os diferentes sentidos também pudessem desenvolver a sua autonomia, independência, criatividade e curiosidade.

Com base nesta observação achamos por bem criar um projeto com base nas necessidades que nós observamos. Com base na observação percebemos o interesse que as crianças têm para com os brinquedos e a importância que seria oferecer novos estímulos e desafios alinhados a algo que elas gostam e procuram.

1.3.1.2 Planeamento do projeto

Após o diagnóstico das necessidades da sala, pretendemos desenvolver o projeto “A magia dos materiais não estruturados na infância”.

O projeto fictício que estamos a conceber será de acordo com o projeto da sala de berçário tendo como objetivo geral desenvolver a capacidade de explorar os diversos materiais não estruturados de forma a desenvolver diferentes competências. Para desenvolver este projeto teremos os seguintes objetivos específicos: desenvolver motricidade grossa e fina; estimular os diferentes sentidos através da exploração; desenvolver a relação entre as crianças; estimular a autonomia e autoaprendizagem; desenvolver a curiosidade pelo que os rodeia; permitir a exploração livre dos materiais. Para realizar este projeto serão planificadas atividades a desenvolver com as crianças, sendo que teremos o cuidado de integrar a família e a comunidade sempre que possível.

O projeto será desenvolvido de acordo com as necessidades e preferências do grupo de crianças. A criança já mostra uma grande curiosidade pelo que a rodeia e com os materiais afunacionais podemos aproveitar esta curiosidade, as crianças inventam mil e uma brincadeiras com os objetos que encontram. Goldschmied e Jackson (2006) referem que “um dos aspetos atraentes e criativos desses materiais variados está na infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de qualquer pessoa” (p. 159).

1.3.2. Atividade desenvolvida

Apesar do projeto ser algo fictício e não fosse de implementação, eu e o meu par, proporcionámos uma atividade cada um, em que a minha foi Objetos Musicais – “Maracas” (Anexo 1)

A atividade tinha os seguintes objetivos: desenvolver a motricidade fina e grossa; estimular a coordenação entre o objeto, olhos e mãos; estimular o desenvolvimento da capacidade auditiva e os diversos sons; estimular o desenvolvimento tátil e as diversas texturas dos materiais; estimular a curiosidade e autoaprendizagem.

O recurso educativo foi criado com base na observação realizada no contexto, sendo um contexto com materiais todos à base de plástico e todos projetados para as mesmas finalidades. Resolvi criar três recursos através de materiais reciclados (Figura 1), como é o caso caixa de lata e das garrafas, de forma também a mostrar aos pais que não necessário gastarem muito dinheiro em brinquedos, quando podemos pelas nossas próprias mãos criar algo que tenha intencionalidade educativa.

Figura 1 - Caixa com os instrumentos musicais



Neste caso acabei por escolher em primeiro uma caixa de lata, onde o primeiro pensamento foi como fosse um tambor, mas depois decidi meter uma semente de ervilha no seu interior, tornando ele mais versátil e ter diversas funcionalidades. Podia servir de tambor, de maraca e como fosse um pau de chuva. Decidi não cobrir nem forrar a caixa de metal, pelo facto de ser uma nova textura para eles experimentarem por ser metal, como também pelo facto de o metal ser algo mais fresco. No dia em que introduzi a caixa observei que como fazia um som grave, as meninas não gostavam muito do som, mas os meninos principalmente os mais velhos acharam curioso o som. A caixa acabou mais usada pelos meninos devido ao som. Devido à sua dimensão ser ligeiramente mais grossa e larga, veio trazer também um desafio extra ao pegar pois não conseguiam realizar apenas com uma mão, o que acabaram por estar a trabalhar a coordenação entre braços para levar ou agitar, como também para transportar seria um novo desafio.

Como a observação da caixa de metal, que fazia um som grave e as meninas não gostavam, decidi criar duas maracas, feitas com garrafas de água. As duas garrafas eram de dimensões diferentes para serem desafios diferentes ao nível da motricidade fina de agarrar a garrafa, como também iriam fazer sons distintos. Dentro da garrafa maior coloquei umas pedras pequenas, de forma a fazer um som mais grave e na garrafa pequena coloquei massa de espirais para fazer um som mais agudo, de forma a testar o que foi observado anteriormente. Decidi não retirar os rótulos pois eram transparentes, nem cobrir as garrafas de forma as crianças conseguirem visualizar as massas e as pedras no interior das garrafas e colar as tampas ser sem mais difícil das crianças abrirem. No dia que introduzi as duas garrafas, voltei a observar que as meninas são muito mais recetivas a som agudos em relação aos graves, mas os meninos gostam de ambos os sons. À posterior a educadora falou comigo e pediu que retirasse os rótulos das garrafas pois não era visualmente estético, mas deixei os mesmos pois eles eram inteiramente colados nas garrafas e não apenas num ponto - já havia realizado o teste anteriormente como uma outra em que retirei o rotulo, que era muito complicado de tirar e não consegui retirar a cola que deixou na garrafa, daí ter optado por levar com rótulos, pois estes não interferiam na visualização da massa ou pedras que estão no interior.

Para finalizar, voltaria a realizar esta atividade da mesma forma, apenas criaria mais maracas com sons diferentes e texturas diferentes. Arranjaria garrafas limpas e sem rótulos ou colas, de forma a tornar o material mais higiénico e duradouro. Considero que os materiais formam um sucesso, pois todas as crianças brincaram com eles, incluindo os de outra sala que ao final do dia vinha para a nossa. Recentemente fui a instituição e vi que a caixa de metal ainda continua a ser disponibilizada para as

crianças, as garrafas não devido a ter tirados os rótulos e não ter conseguido tirar a cola, o que fez que a cola pegasse em tudo o que era sujidade, o que não é bom para as crianças.

1.3.3. Avaliação do projeto

A nível da avaliação do projeto e das atividades seria realizado através de observação direta, em que o educador iria observar a adesão do grupo às atividades realizadas com os objetos. Em que na observação iria-se ter em conta as ações realizadas pelas crianças através do registo de fotografias e registos escritos da observação.

1.4. Reflexão da prática pedagógica

De maneira geral, este estágio foi imensamente gratificante, pois pude acompanhar, ajudar e observar o desenvolvimento considerável de cada criança, quer seja a nível a motor como cognitivo. Foi sem dúvida um estágio muitíssimo enriquecedor, onde desenvolvi competências e adquiri conhecimentos que me serviram enquanto futuro educador de infância. Consegui perceber como funciona uma sala de berçário, visto que nem todos os estudantes tem a oportunidade de passar por uma, entendendo melhor as suas dinâmicas, as necessidades das crianças nesta faixa etária, como a própria rotina que além de ser fixa tem de ser, quase uma rotina especifica para cada criança.

No primeiro dia do estágio tinha receio das reações das crianças, visto que sou muito alto e era a única pessoa do sexo masculino na instituição e as crianças passam a grande parte do dia em contacto com o sexo feminino. Mas desde que entrei, mostrei sempre ter muita calma e tranquilidade, e acabou por correr melhor que o esperado, pois esperava que elas ficassem mais retraídas quando fosse eu a interagir com elas, mas houve algumas que começaram logo a gatinhar na minha direção com brinquedos, como também a pedirem maminho e colinho.

Ao longo de todo o estágio houve uma altura do dia muito complicada para mim, que era a hora do almoço. Pois podia começar a dar a comida no início, mas nunca ia ser eu que acabava de dar, pois ou a criança começava a chorar ou começava a desviar a cara. Nesse momento eu parava de dar a comida e a criança só parava de chorar quando eu não estivesse mais à sua frente ou trocasse com a minha colega ou com uma das auxiliares. Comecei a associar esse acontecimento com a teoria da vinculação de Bolbwy (1958) onde a criança tem com a mãe, devido ao facto de a mãe ser quem está com ela na altura da gestão como no período da amamentação, onde acabam com

criar uma grande ligação, sendo essa a primeira ligação e mais forte. Sendo que nesta sala havia 3 exceções a quem eu conseguia dar a comida e as auxiliares de ação educativa afirmaram que nessas crianças quem era mais ativo a dar as papas em casa eram os pais e acabavam por ser os pais quem passavam mais tempo com elas.

Nesta sala a relação entre a equipa educativa e os encarregados de educação era muito estável e de confiança, sempre que havia algo a referir sobre o dia dos seus educandos, as auxiliares tanto falavam pessoalmente como escreviam na aplicação, que os pais têm acesso através dos telemóveis. Em concordância com Fuertes e Luís (2014), “Para que a criança se sinta bem na creche ou jardim de infância, a relações entre os pais e os educadores deve ser aberta e de confiança mútua” (p.4). Podemos também afirmar que nesta sala todas as crianças se sentiam amadas, seguras, protegidas e apoiadas, o que nos facilitou também a criação da relação de vinculação e ligação com as crianças tão facilmente. Pois segundo Bolbwy (1958) “a vinculação é uma necessidade primária e vital como a água, o sono e a comida. Um bebé que se sente protegido terá muito mais hipóteses de se tornar um adulto seguro de si e capaz de amar e de se sentir amado. Várias pesquisas revelam que as crianças seguras em relação aos seus pais choram menos e são mais persistentes na exploração do ambiente. Já as inseguras são mais submissas ou agressivas”. Sendo a relação que criamos com as crianças, tal como com os pais, estas são das relações mais importantes que podemos ter, tanto para conseguirmos realizar o nosso trabalho, como para o bem-estar e segurança que as crianças necessitam, como também a confiança que os pais têm em nós, para ficarmos responsáveis pelos seus educandos.

2. Contexto da Prática Supervisionada em Jardim de Infância

2.1. Caracterização da Instituição

O estágio foi realizado de 15 de abril a 24 de maio, sendo um total de um mês e meio. A instituição em que realizamos o estágio foi uma escola pública no distrito de Santarém. Decorreu na sala de jardim de infância com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O estabelecimento de ensino onde foi realizado a prática de ensino supervisionada está inserido no meio urbano, mais concretamente num bairro social. Tem uma localização privilegiada de acesso a meios de transporte, estabelecimentos de restauração, estabelecimentos comerciais, contando com serviços de apoio à comunidade e entre outros serviços variados.

A constituição da instituição está organizada por três pisos e um espaço exterior com recreio amplo. No piso intermédio encontra-se: a entrada principal para a escola;

as três salas de pré-escolar; duas casas de banho para meninas e duas casas de banho para meninos (em cada ponta da escola); a casa de banho do pré-escolar; uma sala dupla que recebe a turma de 1.º ano com o projeto “Reinvent’ART-E”; a sala de Snoezelen que serve todo o agrupamento; a sala de professores; a sala de convívio; a reprografia; dois gabinetes de terapias; o gabinete da coordenadora; a sala de arrumos (laboratório); a casa de banhos dos adultos (uma masculina e outra feminina); o polivalente que serve também o agrupamento; a sala de Ensino Estruturado do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e 3 salas 1.º ciclo. No piso superior da escola apenas se encontram 3 salas de 1.º ciclo e uma sala arrumos. No piso inferior encontra-se: a cozinha que serve o resto do agrupamento; refeitório dividido em duas zonas (pré-escolar e 1.º ciclo), duas casas de banho para as crianças (feminina e masculina); várias dispensas para a cozinha e zonas referentes apenas ao pessoal da cozinha; a biblioteca; a zona de Atividades dos Tempos Livres (ATL) que tem algumas salas para as crianças

Referente ao contexto que engloba o estágio curricular, no pré-escolar pode dizer-se que ambas as três salas existentes eram compostas por grupos com idades mistas (dos 3 aos 6 anos). As salas tinham basicamente a mesma área e materiais muito idênticos. Cada uma das salas tinha as suas necessidades e continham uma cor associada para se diferenciar, o amarelo, o vermelho e o verde.

Contando tanto com as crianças de pré-escolar como de 1.º ciclo é um estabelecimento que abrange cerca de 200 crianças.

É ainda importante mencionar que, para se deslocarem as crianças e elementos da comunidade educativa que necessitarem tem rampas e elevador de escada capacitado para as cadeiras de rodas. As portas das salas e dos diversos acessos tem uma largura suficiente para pessoas com mobilidade reduzida conseguirem movimentarem-se e ainda corredores largos. Na entrada da escola, ou seja, no exterior, existem dois portões com acessibilidade a veículos de emergências (um portão de acesso ao piso inferior e outro ao piso intermédio).

Por último é necessário salientar que a escola, tanto o pré-escolar como o 1.º ciclo participam de um projeto referente à reciclagem e que ambos o níveis de ensino tem o hábito da reciclagem.

2.2. Organização do ambiente educativo

2.2.1. Organização do espaço

A sala vermelha (Figura 2) é dividida em áreas, a área da reunião, do faz de conta, das mesas, das ciências, da escrita/matemática, das pinturas, das mesas e da garagem. À entrada da sala do lado direito temos uma secretária da organização para a educadora, seguindo-se dois moveis um móvel grande onde é guardado os dossiers de cada criança, como onde podem ir buscar folhas e as caixas com matérias de pintura e desenho e outro móvel pequeno onde estão guardados os jogos. A despensa, encontra-se ao lado desse móvel onde estão guardados diversos materiais para a realização de trabalhos, do outro lado da despensa existe a área da reunião. À esquerda da porta da entrada, temos um móvel com uma pia e onde podemos encontrar as garrafas de água das crianças, no interior do móvel estão as tintas, ao lado tem um cavalete de pintura e em seguida o computador e o quadro interativo. Na zona centrar estão as mesas divididas em 3 grupos, sendo o grupo de 3, de 4 e de 5/6 anos, ao fundo das mesas tem a área da garagem, à esquerda a área da escrita/matemática e das ciências, à direita encontra-se a área do faz de conta.

Na área da escrita/matemática, podemos encontrar cartões com os seus respetivos nomes, sendo que tem dificuldade a escrever de cor o seu nome vem buscar para escrever nas folhas, podemos encontrar também um placar com diversos logotipos de marcas que visualizamos diariamente, folhas e lápis para que possam escrever e também tem um pedaço de metal onde podem colocar uma letras e números que tem íman, para que possam formar palavras e números. Também existe um jogo em que a criança tem um tudo de papelão com um número escrito, que tem o objetivo de colocarem o número de galhos ou gravetos correspondentes ao número.

Na área das ciências podemos encontrar diversos, animais, principalmente insetos e dinossauros, juntamente tem materiais de ajuda para explorarem como recipientes de ampliação e lupas ao seu alcance. Também existe diversos materiais do exterior, como galhos, troncos, canas, pedras, entre outras.

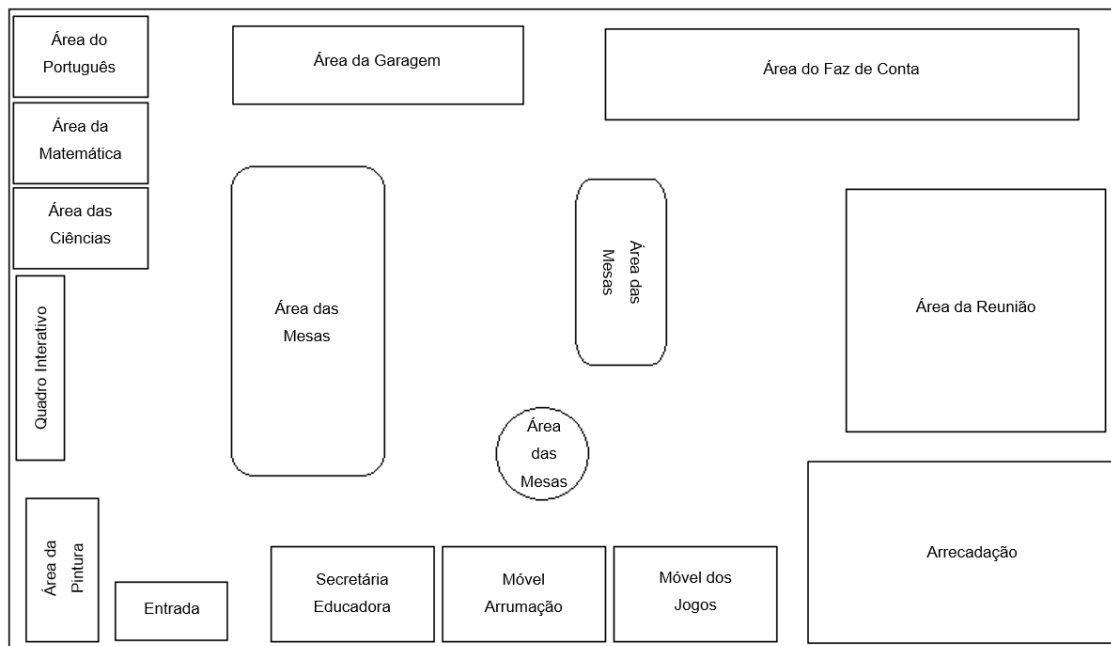
Na área da garagem, existem carros, garagem e blocos de construção, como também diversos tipos de tubos de papelão para que possam utilizar para as suas construções, no chão tem um tapete em forma de uma cidade com as respetivas estradas.

Na área do faz de conta, têm uma lojinha com diversas embalagens do dia a dia vazias, uma mesa com 4 bancos, fogão, móvel de cozinha, cama, bonecos/as e utensílios de cozinha.

A grande maioria dos materiais/brinquedos existentes na sala são da família da madeira, sendo algo que a educadora tem preferência em que apenas sejam usados

materiais de madeira e não de plástico. Sendo que existe uma grande variedade visto que são materiais/brinquedos para ampla faixa etária, desde os 3 aos 6 anos.

Figura 2 - Planta da sala



O exterior é caracterizado por ter um espaço muito amplo, sendo o maior de todas as escolas do agrupamento. É composto por um campo desportivo, com duas balizas e quatro tabelas de basquetebol; uma zona de horta que conta com uma estufa de média dimensão, uma casa de arrumos, um galinheiro (desativado) e com diversas árvores de fruto; uma zona do anfiteatro ao ar livre tendo algumas pequenas árvores ao redor; zona do parque infantil maioritariamente utilizado pelo pré-escolar e por fim uma zona ampla destinada às cargas e descargas que as crianças utilizam para as suas brincadeiras.

O espaço exterior possui diversas mesas de piquenique, caixotes do lixo, bancos e uma grande área de vegetação que rodeia toda a escola. Conta com muitas sobras o que possibilita o desenvolvimento de atividades no exterior a qualquer hora do dia.

2.2.2. Organização do tempo

Na sala onde realizei o estágio, como nas restantes salas de pré-escolar a rotina era fixa, mas flexível e adaptativa ao mesmo tempo (Tabela 4).

Tabela 4 - Rotina diária

Horário	Momentos
9h	Receção diária na sala polivalente da escola. Momento diário de acolhimento.
9h15	Desenvolvimento de atividades de rotina diária, realização dos registos diários das presenças/faltas, do dia do mês e do tempo, contagens; Diálogo em grande grupo/ planeamento do dia;
10h-10h15	Higiene e Lanche da manhã
10h15	Jogos de mesa: tabelas de dupla entrada, de encaixe, de ordem de grandeza, memória/ Atividade planeada
11h	Brincadeira livre no exterior
11h45	Higiene
12h	Almoço
13h	Brincadeira livre no exterior
13h45	Higiene
14h	Área da reunião, conto da história
15h	Jogos de mesa. Atividades de faz de conta nas diferentes áreas da sala/ Atividade planeada
15h30	Hora saída

O dia começava com o acolhimento na sala polivalente onde se encontravam todas as crianças do pré-escolar. Em seguida já na sala era dado início ao acolhimento diário de marcar presenças, o dia da semana, o dia do mês, como estava o tempo lá fora, era realizado um diálogo em grande grupo sobre o planeamento do dia, que era realizado em conjunto com as crianças. Posteriormente, as crianças realizavam a higiene autonomamente e o lanche na sala. Após o lanche dava-se início a atividade planeada ou então realizava-se jogos de mesa (tabelas de dupla entrada, de encaixe, de ordem de grandeza e de memória). Por volta das 11h arrumava a sala e ia-se brincar livremente no espaço exterior. Pouco antes das 12h, era feita a higiene para que se pudesse ir almoçar no refeitório. Após o almoço as crianças brincavam no espaço exterior até perto das 14h onde regressavam ao interior para irem fazer a higiene. De seguida regressavam à sala para a área da reunião e conto da história, após isso era a

atividade planeada, exceto à sexta-feira em que iam brincar ao faz de conta para a diferentes áreas da sala.

2.2.3. Caracterização do grupo

O grupo da sala vermelha tinha 23 crianças, 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. O grupo era constituído por 7 crianças com 3 anos, 6 com 4 anos e 10 com 5/6 anos. No grupo existem crianças naturais de Portugal, São Tomé e Príncipe, Angola e Brasil. A maioria das crianças tem nacionalidade portuguesa.

Neste grupo existe uma criança diagnosticada com espectro de autismo, sendo que é verbal, interage com os seus colegas e adultos, atividades consegue realizar, mas tem de ser bem orientado fornecendo instruções precisas. No grupo existia duas crianças que usufruíam de apoio de uma terapeuta da fala, uma vez por semana.

A nível de linguagem as crianças tinham um grande domínio, sendo que as de 3 anos tinham maior dificuldade para se expressarem. Possuíam uma grande consciência a nível da consciência silábica em que conseguiam realizar a divisão da palavra em sílabas e contá-las. Nos momentos de diálogo eram bastante participativas, sendo que as de 5/6 anos eram as que tinham um discurso mais elaborado em que elaboravam mais as suas ideias. As crianças de 3 anos não comunicavam tanto em momentos de grande grupo, sendo que entre eles comunicavam mais, provavelmente por se sentirem mais confortáveis. As de 5/6 anos já conseguem escrever o seu nome sem ser necessário visualizar o nome escrito, já as de 4 conseguem escrever, mas precisam de visualizar.

As crianças interagem umas com as outras nas suas brincadeiras, sendo que existia sempre grupos de brincadeira com diferentes idades. Estas no espaço exterior tinham os seus grupos, mas nas brincadeiras dentro da sala, nas áreas, misturavam-se e brincavam todos com todos. Contudo existiam alguns momentos de tensão entre as elas, existindo momentos de conflito em que a educadora tinha de intervir. Noutro aspeto o grupo nas suas brincadeiras e ações são bastante individuais, não gostando de trabalhar em conjunto, sendo um aspeto que tentamos desenvolver.

Todas as crianças têm uma boa capacidade motora sendo que conseguem andar, rastejar, correr, saltar, trepar. Porém em atividades mais específicas em que requer capacidades motoras mais avançadas como é o caso de andar de bicicleta as crianças têm dificuldade em pedalar e ter equilíbrio. Noutro caso, a motricidade fina também é um desafio, no caso de modelar a plasticina.

As crianças têm um grande conhecimento de seres vivos, mais especificamente em insetos, sendo uma componente trabalhada pela educadora. Tal como, um grande

gosto pelo espaço exterior em que as suas atividades exploram as plantas que estão presentes no recinto escolar, dando a eles um grande conhecimento sobre plantas e árvores. Posto isto, as crianças têm um grande sentido de proteção e cuidado com o meio envolvente.

Diariamente as crianças realizam várias contagens em momentos como as presenças, hora do leite, dia da semana e votações. As crianças têm conhecimentos sobre as diferentes formas geométricas, comparações entre o que é maior/intermédio/menor, números até 30, operações de somar e subtrair, tabelas de dupla entrada e sequências.

2.3. Prática pedagógica

2.3.1. Projeto de intervenção

No decorrer do nosso tempo de estágio, tivemos o privilégio de passar duas semanas em observação, durante as quais pudemos visualizar a rotina das crianças, conhecê-las, perceber a metodologia da educadora e identificar possíveis temas para desenvolver em nosso projeto de intervenção.

Na primeira semana, observámos que a educadora cooperante utilizava bastante o espaço exterior do jardim de infância. Logo no primeiro dia presenciámos uma atividade no exterior, no qual as crianças lançaram bombas de sementes na zona da horta da escola. Esta atividade consistia no lançamento de sementes no chão, de modo a atrair insetos para mais tarde, as crianças conseguem visualizar vários tipos de insetos. Desta forma, rapidamente percebemos que as crianças tinham uma grande preferência pelo espaço exterior e a educadora incentivava a utilização desse espaço e a sua exploração. Na sua rotina as crianças tinham a hora do recreio, sendo uma das salas que estava mais tempo neste espaço.

Na maioria dos dias, a educadora tinha o hábito de ler uma história após a hora de almoço, ajudando as crianças a descontraírem depois de terem estado a brincar no espaço exterior. As histórias eram escolhidas na biblioteca e tinham temas bastante variados como plantas, amizade, cooperação, entre outros. Uma vez por semana, as crianças traziam objetos de casa para utilizá-los no “cesto das surpresas” e mostrávamos às restantes crianças. As crianças tinham sempre muitas oportunidades para dialogar e expressar as suas opiniões. Era dada a oportunidade de brincar ao faz de conta, de forma a desenvolver a sua imaginação. Os diálogos realizados eram bastante enriquecedores já que levava a educadora a explorar diversos temas dos quais, as nacionalidades, animais em vias de extinção, funções e características sobre determinadas plantas.

As atividades que observámos tinham um grande foco nos seres vivos. As crianças demonstravam uma grande preferência por trabalhar os seres vivos, mais especificamente os insetos. Estas no espaço exterior gostavam de procurar os insetos e observá-los.

Presenciamos às comemorações do 25 de abril, nas quais a educadora explicou, de forma resumida, a importância desde dia e as crianças representaram um cravo com tintas, cartão e linha. A câmara municipal disponibilizou uma agenda do município, onde falava de vários eventos, dos quais relacionados com o 25 de abril.

Na rotina das crianças, o uso de contagem era recorrente em diversos momentos dos quais, o acolhimento e na contagem dos leites, na hora do lanche.

Nos vários momentos do dia a educadora também tinha o hábito de contar lengalengas, rimas e canções, de forma a desenvolver a linguagem. Isto acontecia em momentos, como no final do dia, onde não existia algo planificado, tal como, nas idas para a casa de banho e cantina.

Tal como referido, o espaço exterior era um lugar privilegiado, tal como a sala. A sala tinha presente as várias áreas, essas tinham bastante materiais dos quais não estruturados. Os materiais não estruturados eram bastante utilizados nas suas brincadeiras.

Nas rotinas também estava bastante presente a brincadeira com jogos de construção, tabuleiro e lógicos em que eram utilizados após a hora do leite antes do recreio no espaço exterior.

Outro aspeto bastante presente era os hábitos de reciclagem. As crianças separavam o seu lixo e tinham a tarefa de trazer plástico e papel caso o quisessem, quem trouxesse mais tornava-se o rei/rainha do papel/ plástico. A reciclagem era incentivada através do uso de materiais reciclados nas várias atividades que realizavam, aproveitando cartões entre outros materiais.

Por fim, tivemos a oportunidade de acompanhar uma visita de estudo a Lisboa, possibilitando ter a perceção do que é necessário e que cuidados ter nestas atividades fora da escola.

Tendo em conta tudo o que foi referido decidimos que o nosso projeto tem como focos principais os seres vivos, a exploração do espaço exterior e a exploração de materiais soltos. Com base nestes pontos temos como objetivo geral “Desenvolver o gosto pelo espaço exterior e o sentido da responsabilidade pela preservação dos seres vivos que nele habitam”

2.3.2. Atividades desenvolvidas

No primeiro dia do projeto começamos por falar com as crianças que durante 4 semanas iremos ser nós (eu e a colega) a realizar a grande maioria das atividades com eles e visto que eles tinham andado a trabalhar a agenda decidimos criar uma agenda de imagens para que eles visualizassem o que ia ser trabalhado ao longo de cada dia das semanas, de forma que eles pudessem interagir connosco e dar opiniões sobre o que ia ser trabalhado. Desta forma tentamos captar as crianças através da curiosidade.

Como o projeto tem o principal objetivo “Desenvolver o gosto pelo espaço exterior e o sentido da responsabilidade pela preservação dos seres vivos que nele habitam”, focamos em 3 grandes atividades, que são: Girassol; Formigas; Hotel de Insetos.

Nas atividades relacionadas com o Girassol teve o foco principal em semearmos girassóis para acompanharmos ao longo do tempo todo o seu desenvolvimento. Num primeiro momento foi realizado um diálogo sobre as flores, visto que desenharam o cravo no 25 de abril, que mais flores conheciam. Questionamos se as flores tinham todas a mesma cor? A mesma forma de pétalas? Se eram grandes ou pequenas? E como não foi referido o girassol questionamos se alguma vez ouviram falar ou visto um girassol? A qual alguns referiram que já tinham visto e ouvido falar, outros que apenas tinham ouvido falar e algumas crianças que nunca viram nem ouviram falar.

Em um outro momento realizamos uma recolha das pré conceções, através do desenho individualmente, de como as crianças achavam que era um girassol. Assim estávamos a estimular as suas imaginações e mais à frente iam ser observados os desenhos que tinham realizado e comparado como é o girassol do livro.

No momento da leitura do livro “Vamos Plantar um Girassol” (Kate Petty) (Anexo 2), foram mostrados todos os desenhos realizados sobre os girassóis e colocados todos lados a lado, para que pudessem observar as diferenças que existia de uns desenhos para os outros, quer fosse a cor, o tamanho ou o formato. Em seguida foi mostrado o livro onde realizamos a exploração do mesmo onde questionamos o que vem na capa e qual é o possível título da história. Tivemos de esclarecer com as crianças que há um erro no título do livro, visto que a ação que realizam no livro era de semear e não de plantar, onde explicamos o que quer dizer cada uma das palavras. Após a leitura questionamos sobre o que fala o livro (“O girassol quando o plantamos conseguimos o ver logo?”, “O Girassol é pequenino como uma formiga?”, no centro do Girassol o que podemos encontrar?”, “Quando o Girassol estamos no final do verão o que acontece ao Girassol?”). Realizamos logo a ligação com a atividade de semear o girassol, questionando o que eles acham que é necessário para pudermos semear um girassol, no qual as crianças referiram que necessitavam de terra, a semente e água. De forma

a vermos se tinham a certeza questionamos se seria possível nascer um girassol no cimento? Respondem que não. Perguntamos se pode ser num sítio que tenha muita sombra? Ao qual respondem que não pois é um girassol necessidade do sol.

A tão desejada atividade de semear o girassol por parte das crianças foi um sucesso, realizada no espaço exterior da instituição à sombra das árvores, levamos todos os materiais necessário terra, água, sementes de girassol e recipientes (pacotes de leite do lanche das crianças) para servir de vaso. Inicialmente era para ser em dois garrafões e realizávamos a atividade com o grupo dividido em 2, mas com todo o entusiasmo e vontade que semear o girassol que as crianças estavam ficou decidido que cada uma das crianças ia ter a oportunidade de semear o seu próprio girassol. No começo mostramos todos os materiais que iríamos utilizar, e questionamos se ainda se lembravam como semeávamos o girassol, todas as crianças referiram que primeiro colocávamos a terra, depois fazíamos um buraco, colávamos a semente, tapávamos e colocamos água. E assim foi como fizeram uns com mais facilidade que outros, foi necessário de dar um maior apoio as crianças com 3 anos, visto que os de 4 e 5 já tinham uma grande autonomia. Os educadores realizamos também a atividade, mas em garrafas transparentes para que fosse possível visualizarmos as raízes a crescerem e ao longo das semanas seguintes realizamos o levantamento do crescimento do girassol.

Após todas as crianças terem semeado o seu girassol, foi deixado as crianças explorarem à vontade terra e os recipientes grandes onde foi levado a terra, visto que a atividade foi toda realizada pelas próprias mãos das crianças, as crianças tiveram de colocar as mãos na terra para colocar dentro dos seus vasos para semear o girassol. Com esta exploração não estruturada destes materiais, tivemos crianças a fazer pizzas para o lanche, onde foram buscar mais materiais que estavam disponíveis no espaço exterior, como galhos, pedras, folhas, entre outras materiais soltos. Outras crianças começaram a fazer desenhos com a terra no chão entre outras coisas.

No final de tudo, ficou evidente que, embora sejam pequenos, possuem uma imaginação muito fértil, especialmente ao utilizarem determinados materiais fora do contexto para o qual foram originalmente concebidos. Essa observação me levou a refletir sobre a relevância dos materiais soltos disponíveis para que as crianças possam manuseá-los e interagir livremente. Tais materiais desempenham papel fundamental no seu autodesenvolvimento, pois, ao serem usados em atividades não estruturadas, promovem a atuação das crianças como agentes ativos no próprio processo educativo.

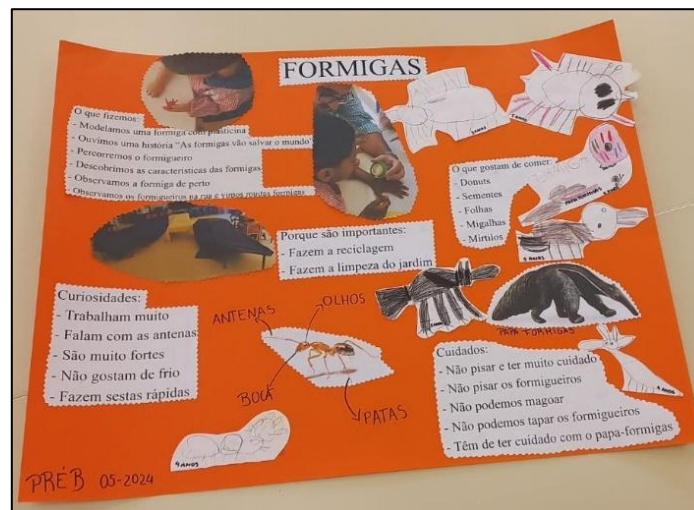
Tal como refere Silva et al. (2016): O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar

os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades (p.9).

Ao longo desta atividade senti dificuldade no controlo das emoções e euforia das crianças perante uma determinada atividade, o que fez com que nas próximas atividades as crianças explorem primeiro os materiais que iremos utilizar, em vez de ser no final da atividade.

Nas atividades relacionadas com as formigas, começamos por realizar a recolha das pré conceções sobre as formigas tanto através do diálogo, que correu muito bem, visto que o grupo adorava falar sobre os animais e os seres vivos existentes no espaço exterior da sala. Tentamos que as crianças realizassem a modelagem de uma formiga com a plasticina, que acabou por não correr muito bem a modelagem, visto que não estavam habituados a manusear a plasticina. Realizou-se a leitura do livro “As formigas vão Salvar o Planeta” de Philip Bunting, que nos fala de muitas características sobre as formigas, funciona o formigueiro e como as formigas são muito trabalhadores em equipa. Éramos para realizar a construção de um formigueiro de modo a observarmos com elas trabalham e escavam os seus tuneis, visto que tínhamos grande formigueiros na escola. Contudo no dia anterior, infelizmente, houve uma equipa de limpeza que foi cortar todo o mato e destruíram totalmente os formigueiros. Tivemos uma conversa com as crianças onde fomos visualizar os formigueiros que tínhamos identificado com uma procura anteriormente realizada e em conjunto com as crianças refletimos o que devíamos fazer. Todas as crianças referiram que o melhor era deixá-las em paz e a fazerem o seu trabalho. Assim, decidiu-se que, para preservar os formigueiros verdadeiros, deixaríamos de criá-los e, em vez disso, transformaríamos nossa sala em um formigueiro humano. Criamos túneis utilizando as mesas e cobrimos com panos, de modo a escurecer o ambiente dentro dos túneis. Para concluirmos todo o aprendizado sobre as formigas ao longo dos dias, as crianças realizaram a construção de um cartaz informativo (Figura 3) em que tiveram a ideia de depois ir mostrar/apresentar as restantes são do pré-escolar. As crianças foram questionadas sobre o que fizeram ao longo das formigas e sobre o que aprendemos e sabemos sobre elas, como por exemplo, o porquê de serem importantes, o que gostam de comer, os cuidados que devemos ter com elas, as curiosidades e as partes do corpo.

Figura 3 - Cartaz informativo das Formigas



Esta atividade das formigas acaba por mostrar que as crianças quando são colocadas como agentes ativas da sua aprendizagem, todo o trabalho desenvolvido é gratificante tanto para o adulto (educador) quanto para a criança. Chegamos ao fim de todas as atividades das formigas a ver as nossas crianças a irem avisar os mais velhos do 1.º ciclo para não pisarem as formigas e a explicarem o porquê de não se dever fazer isso. Como também no tempo livre deles a querem levar lupas e observatórios para o espaço exterior de forma a explorarem mais seres vivos além das formigas. Tal como refere Silva et al. (2016):

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações.

Nas atividades relacionadas com hotel de insetos (Figura 4), o principal foco foi na criação/construção de hotéis de insetos visto que é algo que já era trabalhado pela educadora e que as crianças tanto adoravam. Inicialmente tentamos perceber o que para as crianças significava um hotel de insetos, quem habitava o hotel de insetos e para que servia. Ao qual respondem que como nós vamos ao hotel eles também vão. Foi mostrado diversas imagens de projetos realizados por outras escolas, principalmente no estrangeiro, sobre os hotéis de insetos. Pedimos para que realizassem um desenho de como seria o seu próprio hotel de insetos, de forma que no fim todos mostrassem o desenho aos colegas e falassem um pouco do seu desenho e que insetos iriam querer habitar no seu hotel. Em outro momento realizamos a exploração livre de

todos os materiais que iam ser usados para a construção dos hotéis, tais como cartão, latas, pinhas, canas e palha. No qual as crianças com esses materiais soltos exploraram livremente, realizaram construções, fizeram música a bater com as canas uma na outra ou em latas, decorações, entre outras coisas. Sendo que o único material que não tinham tido contacto anteriormente era com as canas e com as canas fizeram construções de torres em grupo.

Aproveitamos que havia pelo menos duas canas para cada criança e realizou-se uma atividade musical, em que tinham de seguir um esquema musical, havia 3 níveis de dificuldade conseguiram fazer o nível 1 e 2 na perfeição, no nível 3 houve uma maior dificuldade por parte das crianças de 3 e alguns de 4 anos os de 5 enquanto totalmente concentrados conseguiram fazer na perfeição. Após alguns dias as crianças queriam repetir novamente o esquema musical e sempre que havia um tempinho extra, nem que fosse antes de irem embora tentávamos fazer.

Para finalizar a atividade dos hotéis de insetos foi a construção dos mesmos que houve variáveis sessões que tinham de ser feitas, primeiro tivemos de enrolar o cartão em tubos muito bem apertadinhos para colocar dentro das latas, as crianças de 3 anos foram quem mais tiveram dificuldades nesta atividade de motricidade fina, mas no geral todos conseguiram enrolar o tubo e com a ajuda do adulto ficavam mais apertados. Em seguida as crianças tinham de explorar e tentar ir encontrar palha/erva seca para colocar dentro das latas. Para finalizarmos os hotéis de insetos, as crianças decidiram que queriam um em formato de castelo e que podiam semear no topo para crescerem flores e chamarem mais insetos e um a parecer uma flor para enganar os insetos.

Figura 4 - Hotéis de insetos



Durante todo o projeto tentei despertar a curiosidade das crianças através de perguntas simples, por exemplo: o que vamos fazer, como vamos fazer, o que é uma determinada coisa e quais as suas características, procurando ao máximo dar a palavra

ao que eles queriam fazer. Sendo assim possível ter as crianças interessadas em aprender e em querer saber sobre o mundo que as rodeia, tornando-as em agentes ativos da sua aprendizagem.

2.2.3. Avaliação do projeto

Para este projeto teremos as seguintes ferramentas a ter em consideração para a avaliação das atividades e do propósito do nosso projeto.

Ao longo das atividades iremos recorrer à observação direta, a registos fotográficos e registo das observações que as crianças foram fazendo ao longo do tempo através do diário de bordo.

No final de cada atividade será pedido à criança para dar a sua opinião sobre o que fizemos, dizendo o que fizeram, o que mais gostaram de fazer, o que gostaram menos e o que gostariam de fazer. Com base nesta avaliação poderemos perceber o que poderemos melhorar e o que podemos continuar a fazer.

Ao longo das semanas, será pedido a algumas crianças para desenharem o que observam do crescimento do girassol, daremos uma folha em que irão desenhar o que vêm.

No último dia iremos fazer uma avaliação global das atividades que fizemos perguntando o que fizemos e o que gostaram mais e menos.

2.4. Reflexão da prática pedagógica

Na generalidade, este estágio foi muito gratificante e apaixonante, pois pude ver os professores e educadores da escola gostarem, respeitarem e darem os parabéns pelo trabalho realizado durante o estágio. É gratificante ver que as nossas ideias e atividades têm sucesso perante as crianças e que, de certa forma, aprenderam algo que elas vão levar para as suas vidas. Termos tido a oportunidade de ficarmos numa sala com a educadora que ficamos, onde a sua forma de trabalhar vai ao encontro com a que pretendo vir a trabalhar no futuro. Tudo o que aconteceu ao longo destas semanas fez-me ter ainda mais certeza que é com este público e desta forma que pretendo vir a trabalhar.

Existiram 3 grandes dificuldades ao longo deste estágio, que foram: o facto de me sentir “preso” ao que tinha sido planificado e dava por mim a pensar se tinha trabalhado todos os pontos; gestão do tempo, pois devido ao tempo ser curto, mas ao mesmo tempo ser longo (mais ou menos 45 minutos de manhã e 45 minutos de tarde), por vezes o tempo sobrava e por vezes faltava; o facto de tentar ouvir o que as crianças falavam e respondiam, e ao mesmo tempo continuar com o fio condutor do que estava

a falar. Por momentos havia algumas pausas para interpretar o que ouvi e ao mesmo tempo continuar o que estava a falar, perdendo também, por momentos, alguns elementos do grupo.

Por fim, houve dois aspetos que considero muito importantes, que levarei comigo para o resto da minha vida profissional. Sendo o primeiro aspeto a flexibilidade e o poder de adaptação que um educador tem de ter nas suas planificações, por exemplo caso as condições meteorológicas não estarem favoráveis à realização de uma atividade idealizada no exterior, é necessário alterar o local da atividade, e planear a atividade num contexto diferente. Por vezes, podem surgir exigências por parte dos superiores escolares que impeçam a realização de uma atividade, exigindo que esta seja substituída por outra não prevista no plano. E por último pode existir alguma atividade que demore mais do que está planeado e nesse caso tem de se dar continuidade à mesma, adiando assim a planificação. O segundo aspeto é o facto de todos os humanos e principalmente as crianças não comunicarem apenas por palavras, pois por vezes uma atitude, um gesto diz mais do que as próprias palavras. As crianças podem ser são tímidas e não se sabem expressar por palavras então expressam-se por gestos ou movimentos. Não é apenas através da comunicação verbal/oral que os humanos comunicam também é através de uma ação/movimento corporal. (Carroll, 1997)

Em suma, este estágio foi imensamente gratificante, pois pude intervir e realizar atividades com as crianças enquanto educador. Evolui bastante tanto a nível pessoal como profissional, assim como a planificar atividades, gerir um dia de trabalho com a crianças e ganhar autonomia. Todos os dias foi um novo desafio e todos os desafios foram superados. Adorei conhecer a realidade de ter uma turma dos 3 aos 6 anos, acho muito interessante e desafiador, pois temos diversos níveis de desenvolvimento no grupo. Com estas 6 semanas fiquei a conhecer a realidade do jardim de infância no público, visto que na licenciatura apenas tivemos 2 semanas e não foram agradáveis. Foi um prazer conhecer esta educadora que tanto me ensinou e incentivou para levar as minha ideias em frente. O grupo de crianças ensinou-me a ser um melhor educador e que nós temos tanto para lhes ensinar, como temos para aprender com eles.

3. Contexto da Prática Supervisionada em Jardim de Infância

3.1. Caracterização da Instituição

O estágio foi realizado de 14 de outubro a 20 de dezembro, sendo um total de dois mês e meio. A instituição em que realizamos o estágio foi uma escola privada no distrito de Santarém. Foi inaugurada no ano de 2015 e abrange a valência de Pré-

Escolar. Decorreu nas salas de pré-escolar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

O edifício da instituição são duas lojas, de um prédio. O espaço oferece condições de mobilidade reduzida tanto no exterior como no seu interior, conta também com uma casa de banho independente para mobilidade reduzida. A instituição conta com: duas salas de atividades -Sorrisos Mágicos e Sorrisos de Nuvem- uma sala multiusos/refeitório, cozinha, sala de colaboradores com respetiva casa de banho e vestiário, duas casas de banho para as crianças. Conta ainda com o espaço exterior com 80m², onde está inserido um ginásio e a Horta.

Nesta instituição existe apenas a valência de Pré-Escolar sendo que em períodos de greve algumas crianças que frequentaram a instituição vão nessas ocasiões. Oferece também apoio em alturas de festividades como o caso do Natal e Páscoa, como também em período de férias como é o caso do Verão.

O horário de funcionamento é das 8h as 19h, de segunda-feira a sexta-feira. A instituição tem um período letivo de setembro a agosto sendo que existe uma interrupção de 15 dias no mês agosto, de forma a fazer as modificações necessárias para o ano letivo seguinte.

A instituição tem como principal missão dar às crianças e às suas famílias um serviço de excelência e de qualidade, garantindo efetivamente o desenvolvimento saudável, respeitando e fortalecendo cada criança com as suas particularidades, características e interesses que são naturais de cada uma. A relação estabelecida com a família é um dos grandes pilares do trabalho desenvolvido pela instituição sendo que esta permite a transparência, qualidade, segurança e flexibilidade, equidade e respeito mútuo que a criança precisa para o seu desenvolvimento.

Nesta instituição, a ação desenvolvida rege-se pelos seguintes modelos pedagógicos: Montessori, Waldorf, Movimento da Escola Moderna MEM, High Scope. Nestes modelos a criança é vista como um agente ativo da sua aprendizagem o que pressupõe “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Silva et. al, 2016, p. 9). Cabe ao educador possibilitar estas aprendizagens e dar oportunidades para as desenvolver.

A instituição privilegia a aprendizagem pela ação onde possibilita que as crianças experimentem e escolham as atividades de acordo com os seus gostos e motivações, o que permite uma construção de saber e por sua vez fortalecimento da sua autonomia e independência. Assim sendo o adulto deve promover o “envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais

diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar.” (Silva et. al, 2016, p.11).

No seu projeto educativo “**Ao ritmo da Natureza**” é enfatizado valores como o respeito que é fomentando e estimulado, quer entre crianças e adultos, tal como o espaço exterior, natureza, e os seus seres vivos.

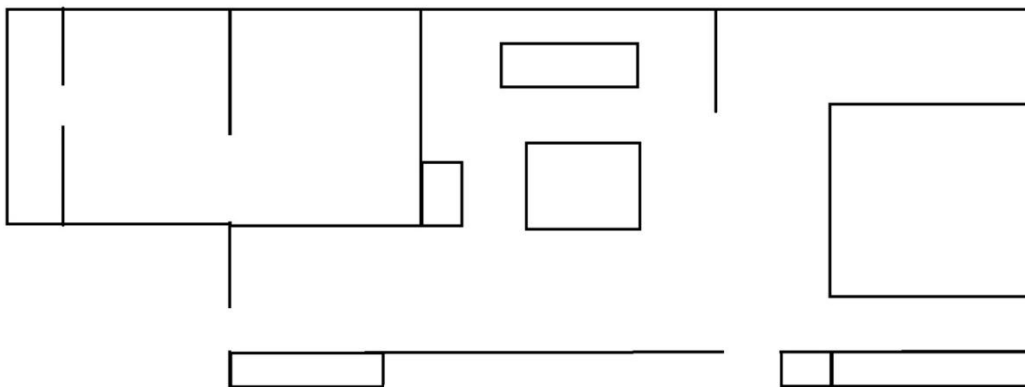
3.2. Organização do ambiente educativo

3.2.1. Organização do espaço

A nossa PES realizou-se nas salas “Sorrisos Mágicos” e “Sorrisos de Nuvem”. Ambas as salas se completam uma à outra, estando assim organizadas de acordo com as necessidades das crianças e as suas preferências, com espaço amplo e com cores calmas sem existir barulho visual.

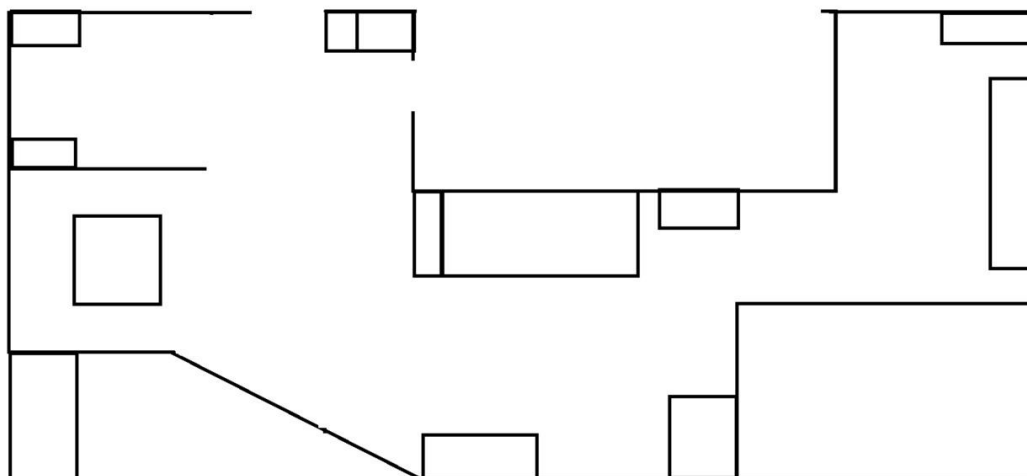
A sala “Sorrisos Mágicos” (Figura 5) apresenta uma forma retangular, com móveis e equipamentos em madeira, com grandes janelas que oferecem muita luz natural e observação para o espaço exterior (horta) que transmite envolvência com a natureza. A sala encontra-se dividida em 5 espaços nomeadamente: área do tapete; área dos jogos; área do faz de conta; área da leitura; área da pintura.

Figura 5 - Planta da sala “Sorrisos Mágicos”



A sala “Sorrisos de Nuvem” (Figura 6) apresenta uma forma retangular, sendo que, como tem as casas de banho no seu meio existe um canto da sala que tem menor visibilidade. Esta sala apresenta um espaço amplo com móveis e equipamentos em madeira, com grandes janelas onde entra luz natural e dispõe uma vista para o ambiente exterior. A sala encontra dividida em 7 espaços nomeadamente: área do tapete; área dos jogos de chão; área das mesas; área da pintura; área da leitura; área das artes; área da garagem.

Figura 6 - Planta da sala “Sorrisos de Nuvem”



3.2.2. Organização do tempo

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998) a rotina é “algo constante, estável e previsível para a criança”. De acordo com Cordeiro (2012) a rotina estabelecida para as crianças é vista como um elemento repetitivo de forma a antecipar o que vai acontecer, previsibilidade, trazendo calma e segurança. Será importante ter em conta que também é necessário ter alguma flexibilidade para fazer modificações caso necessário. Tal como defende Silva et al. (2016) deve existir uma rotina estruturada, mas que exista flexibilidade de forma a dar à criança o que ela precisa e que lhe faça sentido. Ao longo da nossa observação pudemos observar que estes pressupostos eram cumpridos.

Estas rotinas são especialmente importantes para as crianças de espectro do autismo, em que podemos evidenciar a sua importância com a visita de estudo. As rotinas permitem que se sintam mais seguros e confortáveis e ajudem na aprendizagem onde têm uma maior concentração e desenvolvem de forma mais consistente já que as mudanças e imprevisibilidade é vista como uma dificuldade (Pereira & Sousa, 2023).

Posto isto a rotina das crianças era organizada pelos seguintes momentos (Tabela 5).

Tabela 5 - Rotina diária

Horário	Momentos	Descrição
8h00 às 9h00	Abertura do jardim de Infância/	Acolhimento das crianças na sala de multiusos

	Componente de apoio à Família;	
9h00 às 10h00	Acolhimento na Sala de atividades; Bons dias e leitura da história; Snack (fruta/cenoura); Higiene;	As crianças dirigem-se para a sala de atividades. Existe o momento dos bons dias com a canção e posteriormente uma conversa. Neste período é dado o snack da manhã.
10h00 às 11h00	Atividades orientadas/ Horta;	Neste período as crianças podem ir para a horta onde brincam livremente no espaço exterior. Neste momento pode existir um grupo de crianças que irá desenvolver uma atividade planificada. Esta atividade é realizada em pequenos grupos ou em grande grupo, dependendo do seu carácter e dificuldade. As atividades podem se desenvolver no espaço exterior, sala de atividade e sala de multiusos.
11h00 às 11h20	Higiene grupo Pequenos;	Neste momento as crianças do grupo pequenos vêm para dentro realizar a sua higiene e prepara-se para o almoço enquanto as restantes continuam na horta.
11h20 às 11h40	Almoço Grupo Pequenos; Higiene Grupo Médios;	Neste momento as crianças do grupo médios vêm para dentro realizar a sua higiene e prepara-se para o almoço enquanto os finalistas continuam na horta. As crianças do grupo dos pequenos vão para a sala de refeições para o almoço.
11h40 às 12h00	Almoço grupo Médios; Higiene Grupo Finalistas;	As crianças do grupo dos finalistas arrumam o espaço exterior e vêm para o interior realizar a sua higiene. As crianças do grupo dos médios vão para a sala de refeições para o almoço.
12h00 às 12h30	Almoço grupo Finalistas;	As crianças do grupo dos finalistas vão para a sala de refeições para o almoço.

	Higiene e Preparação para as sextas;	Médios e pequenos vão realizar a sua higiene e prepararam-se calmamente para a sesta.
12h30 às 14h30	Sesta Pequenos e Médios; Atividade orientada Finalistas;	Médios e pequenos descansam na sala. As crianças do grupo dos finalistas realizam a higiene e posteriormente realizam uma atividade orientada na sala de multiusos.
14h30 às 14h45	Higiene; Atividades Extra Juniores;	As crianças levantam-se de forma calma e realizam a sua higiene. Neste período ocorrem as atividades extracurriculares com as crianças inscritas.
14h45 às 15h30	Atividades livres;	As crianças vão para as salas de atividades e brincam de forma livre com os materiais disponíveis e nas áreas.
15h30 às 16h00	1. Lanche grupo Pequenos; 2. Lanche Grupo Médios; 3. Lanche Grupo Finalistas; Higiene;	Neste período as crianças vão para a sala de refeições de forma faseada, primeiro pequenos, de seguida médios e por último finalistas. À medida que vão acabando de comer vão para as salas realizar a sua higiene.
16h30 às 17h30	Atividades orientadas na sala; Atividades Livres;	Neste período pode existir atividades orientadas de forma a acabar o que foi começado, em pequeno ou grande grupo. Sendo que é alternado com brincadeira livre nas salas de atividades.
17h30 às 19h00	Snack da tarde na Sala Multiusos; Componente de apoio à família;	As crianças são encaminhadas para sala multiusos onde podem brincar de forma livre. Neste momento existe o snack da tarde. A partir das 18h começa a componente de apoio à Família.
18h20 às 19h30	Brincar livre no refeitório;	

Será importante referir que no início do dia as crianças estão divididas pelas duas salas, onde a sua constituição é multietária, a partir das 10h consoante o que forem realizar são divididas de acordo com os grupos - Pequenos, Médios e Finalistas.

Durante a semana ocorrem atividades extracurriculares sendo que a sua maioria no período da tarde. As atividades ocorrem semanalmente ou quinzenalmente. As atividades são consoante inscrição prévia.

3.2.3 Organização do grupo

O grupo tem um total de 38 crianças, sendo que 13 são do género feminino e 25 género masculino. O grupo tem idades entre os 30 meses aos 6 anos sendo um grupo multietário. A organização das rotinas é organizada através de uma organização do grupo onde existem 3 grupos: Pequenos (11 crianças), Médios (16 crianças) e Finalistas (11 crianças).

No grupo a maioria das crianças já frequentava a instituição (30) sendo que existe 8 crianças que se encontram em processo de adaptação. Neste grupo existem 2 crianças com espectro de autismo e 5 na Intervenção precoce. Sendo 1 no apoio a nível de linguagem onde 4 têm Terapia da Fala, sendo que 2 dessas crianças também com apoio da Terapia Ocupacional e Psicomotricidade

A nível de linguagem a maioria das crianças conseguem expressar o que deseja e comunicar as suas preferências. Existem algumas crianças do grupo dos pequenos que têm alguma dificuldade em se expressar, tendo dificuldade em dizer mais longas e com sons “ch” “r” “rr”. Existe também uma criança do grupo dos médios que tem dificuldade em dizer certos sons como “r” e em palavras mais complexas com mais sílabas, sendo que tem apoio com uma terapeuta da fala. Os finalistas conseguem estabelecer um discurso mais complexo e conseguem justificar as suas preferências, tal como criar as suas histórias com elementos simples. As duas crianças com espectro de autismo mais elevado são verbais sendo que comunicam connosco respondendo de forma simples não produzindo frases de forma complexa.

O grupo de crianças é caracterizado pela sua curiosidade e motivação para fazer as atividades propostas. Quando proposta uma atividade as crianças foram sempre muito interventivas e participativas, queriam experimentar e tocar, tal como dizer o que estavam a ver e relacionar com as suas vivências. Na hora da história existia sempre o momento de falar sobre o que ouviram e as crianças tinham sempre muita vontade para falar, sendo em grande grupo, os finalistas e os médios eram os que mais falavam

As crianças nas suas brincadeiras têm tendência para brincar todos juntos independentemente das idades. No espaço exterior existem momentos de brincadeira mais em grupo quando procuram algo ou quando jogam à apanhada, existem momentos onde estão mais para si a procurar algum inseto.

É importante referir que também existem crianças que gostam de ter momentos mais sozinhos onde fazem o seu jogo de montagem de um puzzle, a ler um livro ou a fazer um desenho sobre algo que gostam de fazer.

Numa maneira geral todas as crianças se relacionam uns com os outros sendo que existem grupos de crianças que se repetem, mas também outros que vão variando consoante a atividade que estão a fazer.

3.2.4. Projeto Curricular de Sala

A equipa educativa decidiu desenvolver um projeto relacionado com o desenvolvimento das emoções. O tema surge com base na reflexão por parte da equipa pedagógica e análise do grupo de crianças. Este projeto surge da importância do desenvolvimento emocional da criança, já que a instabilidade na infância se torna evidente no seu dia a dia. Esta temática será desenvolvida em relação com a natureza permitindo paz e conexão com o ambiente.

Este projeto assenta nos princípios presentes nas Orientações Curriculares do Jardim de Infância (OCEPE). Tem por base que o desenvolvimento está associado às aprendizagens que vai desenvolvendo e como tal o seu ambiente educativo deve oferecer estas. Reconhece que as crianças são agentes no seu processo educativo e valoriza o que sabe e o que experienciou, permitindo aproveitar ao máximo das suas potencialidades. Tem como exigência que todas as crianças devem ter uma resposta mesmo com a sua diversidade e por isso a importância da inclusão. Por último é a articulação do desenvolvimento da criança interligam e cooperam de forma a um crescimento saudável e equilibrado da construção do saber.

Será importante preparar as crianças para as emoções que vão sentir no seu quotidiano, para conseguir lidar com as adversidades e frustrações. Ao identificarem e conhecerem estas podem reagir de melhor forma e por sua vez ultrapassá-las de melhor forma.

Tal como mencionado a natureza é parte integrante e como tal surge a horta pedagógica. A horta é um ambiente em que pode integrar todas áreas de conteúdo tal como descobrirem alimentos e refletirem sobre opções saudáveis juntamente com os seus educadores.

Para reforçar todo este projeto e o enriquecer a literatura infantil será posta ao serviço para desenvolver os temas que se vão desenvolvendo ao longo do percurso. Os livros são um gosto bastante presente e visível pelo grupo de crianças e que assume um papel bastante presente nas suas rotinas.

A participação das famílias é vista pela instituição como um dos princípios fundamentais. Segundo Silva et al (2016) as famílias têm o direito de participar no processo de aprendizagem das suas crianças, serem informados do progresso do mesmo, mas também terem oportunidade participar de forma a enriquecer o processo de planeamento e avaliação. Estas são uma parte importante do trabalho desenvolvido pela instituição, sendo que a sua relação é de bastante proximidade e partilha. A família é vista como um elemento importante no quotidiano da instituição em que se assumem colaborantes e participativas por sua própria iniciativa. Uma forma evidente desta proximidade é a realização de diversos convívios com as famílias em algumas datas festivas. A dinâmica escola-família tem vindo a manifestar resultados saudáveis e positivos. A instituição impulsiona de forma assídua momentos, como a colaboração de atividades e projetos em que a família é convidada a fazer parte. Posto isto “A família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas” (Folque et al., 2015, p.21).

3.3. Prática Pedagógica

3.3.1. Projeto de intervenção

O projeto desenvolvido decorre no âmbito do estágio do 2.º ano de mestrado Educação Pré-Escolar. Este projeto é pensado de acordo com o grupo observado e com os princípios desenvolvidos pela instituição. Também foi idealizado de acordo com os temas investigativos seres vivos e coordenação motora.

Terá uma duração de 8 semanas, onde cada uma terá um tema e com base nesse desenvolveu-se atividades que vão ao encontro dos gostos das crianças, mas que também desenvolvam as temáticas por nós escolhidas para aprofundar com o grupo.

O projeto intitulado “Corpo, Livro e Natureza” terá os seguintes objetivos:

- conhecer as conceções das crianças (JI) sobre seres vivos;
- conceber, implementar e avaliar abordagens pedagógicas promotoras de uma educação para sustentabilidade no JI;
- desenvolver o gosto e o interesse pelo espaço exterior;

- promover experiências em que o espaço exterior seja o cenário/espaço de aprendizagem;
- promover oportunidades de utilização de livros de diferentes géneros.

Este projeto surgiu com base na nossa observação do grupo, onde observamos as suas preferências/ gostos e as suas dificuldades/ desafios, tal como, no trabalho desenvolvido pela instituição. Com base nisto traçamos um plano onde partimos do que as crianças gostavam, como foi o caso do espaço exterior e os livros, tal como de dos nossos temas de investigação que estão ligados à importância dos seres vivos e coordenação motora. Posto isto, traçamos um plano onde cada semana teria uma temática, tendo em consideração o que a instituição tinha planeado, as sugestões das crianças e as épocas festivas/ dias festivos que foram acontecendo. Sendo assim cada 1 das 8 semanas foram marcadas com temas como os caracóis, as abóboras, a construção entre outros.

Os temas desenvolvidos são pertinentes devido à relevância, como é o caso da coordenação motora já que esta é uma característica importante no desenvolvimento das crianças, tal como a sua atualidade, no caso da preservação dos seres vivos e espaço exterior que têm vindo a ganhar a sua importância no contexto de infância para a aprendizagem de valores e competências. O tema da leitura de livros já é bastante reconhecido e valorizado devido à sua importância no desenvolvimento da linguagem tal como ao servir de ferramenta para a introdução de temáticas.

3.3.2. Atividades desenvolvidas

No global o nosso projeto vai totalmente ao encontro com o próprio nome “Corpo, Livro e Natureza” sendo que a base do projeto foi: Privilegiar o espaço exterior enquanto ambiente de aprendizagem: desenvolvendo dinâmicas e explorando mais o que o exterior oferece; Reforçar o interesse pela exploração de livros: oferecendo situações de leitura com diferentes temas e tipos de texto; Fomentar o interesse pelos seres vivos: desenvolvendo atividades em que percebam a sua importância e o dever para os proteger; Proporcionar oportunidades em que desenvolvam a coordenação motora. Ao longo de toda implementação do projeto as crianças aprenderam sobre seres vivos principalmente sobre os caracóis e cogumelos, sobre a importância da biodiversidade e de valorizar todos os seres vivos, desenvolveram a sua coordenação através de atividades (motricidade fina e grossa, óculo-manual), como também a valorizar o espaço exterior como ambiente de aprendizagem.

As atividades da semana eram relacionadas com o tema da semana, esses temas surgiam dos interesses das crianças ou situações do quotidiano/curiosidades que

elas tinham sobre um determinado tema. Todos os dias de manhã era lido um livro relacionado com o tema da semana ou com o que se ia trabalhar nesse dia. Todas as atividades eram divididas pelos grupos de pequeno, médios e finalistas, visto que cada atividade era devidamente ajustada as capacidades de cada grupo. Cada grupo realizava a atividade em momentos distintos. Todos os temas inicialmente tentávamos perceber o que as crianças já sabiam sobre o tema, o que sabiam e caso tivessem alguma experiência para nos contarem a nós como aos colegas, como se tivessem algo relacionado com o tema em casa para que pudessem trazer para todos ficarmos a conhecer.

Na primeira semana coincido com a semana do Dia das Bruxas e a instituição não trabalha esse dia, então trabalhou-se o tema da abóbora ao longo da semana, trabalhamos o tema juntamente com a família das crianças, sendo que foi convidado um familiar de cada um dos grupos de crianças, para vir realizar a atividade com eles. A atividade era esculpir e descarnar um abóbora onde cada um dos grupos fez juntamente com a mãe, uma casa na abóbora e principalmente as crianças estiveram a cortar todo o recheio que era retirado das abóboras. Esse recheio da abóbora foi todo utilizado noutra atividade onde os pequenos e finalistas confeccionaram broas de abóbora para no final da semana serem vendidas aos familiares das crianças.

Na segunda semana trabalhamos as tradições, pois além de estar na altura da apanha da azeitona tivemos um grupo de crianças que referiram que andavam a apanhar a azeitona com a família, como a instituição no espaço exterior tem oliveiras decidimos que iríamos realizar a apanha da azeitona e juntámos outras tradições portuguesas como a cortiça e o tear. Ao longo da semana usamos livros que explicavam o ciclo do azeite, da cortiça, lã e vídeos para que pudessem observar como funcionava o largar, como era colhida a cortiça das árvores e como a lã era apanhada e trabalha até termos o novelo de lã. Na apanha da azeitona previamente houve ramos que foram cortados de modo que as crianças conseguissem realizar a apanha e escolha da azeitona para dentro dos baldes e carrinhos de mão, como algumas crianças foram buscar. Com a cortiça aproveitamos as rolhas e realizamos atividade de contagem com as rolhas com os grupos dos médios e com o grupo dos finalistas realizamos uma atividade para vermos que objetos/materiais afundam e quais flutuam. Em relação ao tear realizamos com todos grupos o tear, sendo que o tear era devidamente adaptado as capacidades de cada grupo e criança. Sendo que os mais pequenos fizeram o seu tear em grande grupo onde cada um teve a oportunidade de manusear na máquina manual de tecelagem em madeira que tinha maiores dimensões. Os médios cada um ia tecer um marcador de livro, mas que não correu lá muito bem pois houve crianças que não tiveram interesse como outras que adoraram e sempre que possível queriam fazer

mais. O tear dos finalistas foi em uma folha e o resultado foi surpreendente, cada folha ficou diferente uma da outra, pois as próprias crianças é que escolhiam a cor que queriam usar da lã e quantas passagens queriam realizar com aquela cor. Se fosse hoje teria feito a mesma atividade para os médios como foi feito para os finalistas, pois a dificuldade da atividade não foi tão elevada como achávamos que seria. Ao longo desta semana as crianças pediram-nos para deixarmos os ramos de oliveira no espaço exterior para eles brincarem e assim fizemos. Esses ramos foram utilizados para jogarem as escondidas e servirem de casa. As cortiças também foram deixadas à disposição das crianças, mas no espaço interior da instituição para que pudessem usar livremente, o que serviu para realizar construções, obstáculos para corridas de carros ou acessórios para mexer na plasticina.

Na terceira semana demos início ao trabalho mais intenso sobre os seres vivos, em que esta semana foi sobre o Caracol onde realizamos a construção de um terrário para que fossem os nossos animais de estimação e ao mesmo tempo pudéssemos aprender mais sobre este fantástico ser vivo, acompanhou até à última semana. Em primeiro os 3 grupos realizaram a construção do terrário, que usamos um aquário e tivemos de preparar para pudermos colocar os caracóis, mas inicialmente começamos por observar os caracóis no seu habitat na natural, visto que eram facilmente encontrados no espaço exterior da instituição. Em seguida demos início à construção do terrário, colocamos a terra e demos tempo para que explorassem a terra, mas estavam tão habituados a interagir e manusear terra no seu dia a dia que quiseram todos contruir o terrário e começaram por colocar terra para que o caracol se sentisse no seu habitat, colocaram pedras e pequenos ramos pois eles observaram que onde eles andavam tinham esses materiais, colocaram água numa tampa pois a história que tinham ouvido falava que eles adoravam água e folhas de couve pois encontram muitos caracóis nas couves da horta da escola. Para finalizar foram recolher vários caracóis da horta para colocarem no terrário, no qual os finalistas ficavam responsáveis de realizar a limpeza, humedificação, repor a água e o alimento. Outra atividade realizada com os caracóis foi a observação dos mesmo ao detalhe de forma a descobrirmos mais sobre os mesmo, como as partes do corpo por onde respiram, como se movimentam, por onde comem e realizamos o experimento do olfato para descobrirmos se os caracóis sentem o cheiro ou não. Em um momento mais de lazer, realizamos uma corrida com os caracóis de forma a ver qual iria ser o caracol mais rápido, onde existiam 4 caracóis e as crianças tinham de dar um nome a cada um deles e fazer de claque. Para finalizar foi construído um cartaz informativo sobre os caracóis (Figura 7) para colocar em exposição na entrada da instituição de maneira que os pais pudessem observar e a criança explicar o que aprenderam. Um facto muito interessante sobre esta comunidade escolar é que

as famílias eram muito ligadas ao que as crianças aprendiam e sempre que havia algo novo na entrada questionavam sempre as crianças o que tinham aprendido e as crianças tentavam explicar e dizer tudo o que fizeram. No final de todas as semanas todos os caracóis voltaram a ser colocados no habitat de onde foram retirados. Todas as crianças adoraram todo o tema dos caracóis de tal forma que mesmo em outras semanas nos chamavam para verem os caracóis que eram encontrados na horta, como para observarmos com eles os caracóis a comer os legumes da horta.

Figura 7 - Cartaz Informativo sobre os Caracóis



A quarta, quinta e sexta semana acabam por ser 3 semanas em que trabalhamos dois temas em simultâneo, sendo que a instituição queria aproveitar o tema dos cogumelos para integra a decoração de Natal e decorar a instituição. Na quarta semana realizamos construção e decoração de cogumelos em gesso, para a árvore de Natal, com o apoio voluntário de um familiar. No dia do pijama realizou-se jogos de cooperação e entreatajuda e com interesse das crianças realizou-se uma sessão de cinema do filme “Elemental”. Houve vinda de animais da quinta à instituição, onde trouxeram um cordeiro, para que as crianças pudessem mexer e sentir a textura da lã no animal. Houve um avô carpinteiro que se voluntariou para vir realizar juntamente com as crianças a construção de uma árvore de madeira. Na quinta semana damos continuidade as decorações de Natal e respetivos presentes, sendo que inicialmente íamos realizar uma

atividade diferente para cada um dos grupos acabamos por ser aconselhados, a realizar uma atividade igual para todos, o que optamos pela realização e criação de um pai natal para colocar na árvore de Natal. Onde primeiro todas as crianças realizaram a tiveram de realizar a produção das barbas do pai Natal com a lã, depois o contorno e recorte do chapéu do pai, esta etapa foi a mais complicada de todas e onde os pequenos e alguns dos médios necessitaram de muito apoio no recorte dos chapéus. Houve uma atividade da oficina de dança criativa “No imaginário do Quebra-Nozes” onde nos deslocamos a uma escola de dança. Esta atividade foi de modo a introduzir a curiosidade e gostos pela visita de estudo na semana seguinte onde fomos ver o Teatro sobre o Quebra Nozes. Nesta semana foi realizada a minha primeira filmagem para recolha de informação. Na sexta semana realizou-se a ida ao teatro e os restantes dias foram focados totalmente nos cogumelos. O tema dos cogumelos surge pela curiosidade das crianças em verem uns cogumelos que estavam a crescer no espaço exterior da instituição. Infelizmente o produtor de cogumelos não conseguiu vir mostrar e falar mais sobre os cogumelos, mas conseguiu trazer todos os tipos de cogumelos que tinha para que nós pudéssemos manusear, observar e confeccionar. Em que a atividade dos cogumelos começou com a observação dos cogumelos onde foram referidas as suas principais características e perigos. As observações foram feitas em pequenos grupos para que pudesse ser dada maior atenção a cada criança e uma conversa mais adaptada e direcionada a cada um. As crianças para explorar e observar usaram as lupas para observar os cogumelos que o produtor trouxe como para explorar o espaço exterior em procura dos cogumelos lá existentes. Realizou-se com os finalistas uma ida ao jardim da cidade de modo a explorarmos e tentarmos encontrar cogumelos diferentes do que tinham sido trabalhados. Toda a exploração e observação realizada sobre os cogumelos, serviu para recolha de informação para que pudesse ser realizado uma exposição (Figura 8) sobre tudo o que se aprendeu sobre o cogumelo para os pais. A última atividade sobre os cogumelos foi a confeção de uma canja de cogumelo para o próprio almoço das crianças. Sendo que essa refeição era toda ao redor do cogumelo. A confeção de toda a sopa teve a apoio da cozinheira da instituição, sendo que todos os ingredientes para a sopa foram arrançados e preparados pelas crianças.

Figura 8 - Exposição cogumelos.



A sétima semana o tema foi a Carpintaria, visto que a escola tinha uma mesa específica com um torno para que as crianças utilizassem livremente, como em atividades estruturadas, mas infelizmente essa mesa estava muito desgastada e com este tema foi uma forma das crianças voltarem a ganhar interesse pela carpintaria e reformar e revitalizar essa mesa. A maior atividade foi a construção de um carrinho de mão em madeira, visto que todas as crianças adoravam brincar com o carrinho de mão, quer fosse para colocar pedras, insetos, madeira entre outras coisas. Notamos que havia a necessidade de existir mais um e daí questionamos as crianças se gostavam de participar na construção e todas ficaram entusiasmadas. Todas as madeiras usadas na reconstrução do carrinho de mão foram madeira reutilizadas. Sendo madeiras reutilizadas, os 3 grupos ficaram responsáveis por lixar todas as madeiras de forma a tirarmos a tinta, relevos e imperfeições que as madeiras pudessem ter. Para isso as crianças tiveram a oportunidade de utilizar a lixadora elétrica como também utilizar a lixa manualmente. Todos adoraram utilizar a lixadora elétrica pois diziam que fazia cócegas e era relaxante. Os finalistas ficaram responsáveis por realizar as medições das madeiras para que pudessem ser cortadas. Quem realizou os cortes foram os médios e os finalistas, porém a realização dos cortes com o serrote não foi fácil, sendo que optamos por serem os adultos a realizar os cortes com uma serra elétrica e com o apoio das crianças. Mas todas as crianças acabaram por realizar cortes em pedaços de madeira mais pequenos onde prendiam no torno e experimentavam manusear o serrote. A montagem do carrinho ficou na responsabilidade dos médios, que realizaram os furos com o berbequim e colocaram os parafusos com a parafusadora elétrica, foi optado por os parafusos pois os pregos seria uma dificuldade acrescida e um risco maior. Os

pequenos estavam encarregues de envernizar todo o carrinho, mas infelizmente houve uma baixa completa das crianças pertencentes aos pequenos e os finalistas é que acabaram por envernizar todo o carrinho. No decorrer da semana tivemos a visita de um vendedor de materiais de carpintaria que veio explicar todas as normas de segurança e mostrar/demonstrar as ferramentas e qual era a maneira correta de utilização. Ainda fez uma surpresa as crianças que foi uma visita à parte de trás da sua carrinha para mostrar toda a montra de ferramentas e equipamentos de proteção que ele vende.

Na oitava, que é a última semana, o tema foi culinário para a venda de Natal em que o decorrer da semana num todo foi todos os grupos realizarem a confeção e embalamento de bolachas gigantes, bolachas para a casa de gengibre e criação de frascos com os ingredientes para confeção das cookies. Em que foram todos produtos produzidos pelas crianças, desde a leitura e interpretação da receita, as medições, confeção da massa e a modelagem das formas das bolachas como das bolachas de gengibre. Sendo que o grupo dos pequenos é o grupo que menos autonomia logo necessita de um maior apoio ao longo das etapas, o grupo dos médios necessita de algum apoio, principalmente seguimento dos passos da receita e o grupo dos finalistas o que tem maior autonomia. Nesta semana foi realizado a conclusão do tema dos caracóis onde foram libertos novamente ao seu habitat de onde tinham sido retirados.

No decorrer de todo o projeto foram enfrentados algumas dificuldades e desafios, tanto a nível das crianças, como adaptação das atividades cada criança. Porque as atividades por vezes podiam ser iguais para os três grupos e estarem devidamente adaptadas a cada um deles, mas dentro desses grupos também é necessário realizar outras adaptações para algumas crianças o que acabava por criar um desafio extra. As atividades de modo geral, sem contar com as de culinário, eram todas realizadas no espaço exterior, pois enquanto uns brincam conseguimos trabalhar em pequeno grupo dando uma atenção mais individual quando necessário, mas isso trazia um dificuldade extra tanto para as crianças que tinham de estar com atenção ao que estavam a realizar em quanto os amigos andavam a brincar, como para nós que tinham de tentar captar ao máximo a criança para a realização da atividade, de modo geral foi sempre bem sucedido umas vezes mais facilmente que outras. Ao longo de todo o estágio foi ganhando mais confiança em mim mesmo e no que estava a fazer e consegui me tornar flexível a nível da postura conforme a situação, de modo as crianças perceberem quando estava ali para eles prestarem atenção ao que eu queria falar, como uma postura de estou aqui para brincar contigo. No decorrer do estágio foi testando e adotando algumas estratégias principalmente, foi percebendo melhor que criança

escolher para começar a atividade, quais crianças não podiam ficar juntas a fazer a atividade.

3.3.3. Avaliação do projeto

Para a avaliação do projeto teremos em consideração as seguintes ferramentas e recursos desenvolvidos, de forma a verificar o sucesso da execução dos objetivos delineados.

No decorrer das atividades, iremos recorrer à observação direta já que através desta é possível ver as crianças a escolherem o que lhe é mais favorável, que vai ao encontro das suas necessidades e exploração do seu saber (Portugal & Laevers, 2018). Será recolhido registos fotográficos e registos escritos (diário de bordo) das observações realizadas no decorrer do processo. No final de cada atividade, será pedido às crianças para darem a sua opinião sobre o que fizemos e o que aprenderam. Neste registo, que será realizado em grupo, terão de dizer o que fizeram, o que mais gostaram de fazer, o que gostaram menos e o que gostariam de fazer.

Para avaliar as atividades teremos em conta vários recursos, dos quais, concretização de certos trabalhos (cartazes, tabelas, jogos) que permitiram reunir informações do que as crianças aprenderam ou a concretização da tabela/jogo. Quer seja através de uma tabela de observação do grupo onde regista o nível geral de bem-estar e implicação, surgindo também comentários sobre a observação realizada a cada criança. Ou através do registo de avaliação será de acordo com os objetivos definidos para uma dada atividade, em que iremos perceber se o grupo conseguiu atingir, de forma a sustentar iremos descrever o que aconteceu nessa atividade com a criança- se mostrou interesse e participou, se percebeu o que tinha de fazer, de que forma fez a atividade, se retirou alguma conclusão no final.

Será de destacar, que a avaliação tem como objetivo não só obter uma noção das aprendizagens das crianças, mas, acima de tudo, orientar a adaptação da nossa prática educativa e determinar os passos seguintes. Neste sentido, a “planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p. 13).

3.4. Reflexão da prática pedagógica

Para concluir, este estágio foi muito enriquecedor, pois pude presenciar e vivenciar uma instituição que vai ao encontro das características que eu considero ideais para o trabalho com as crianças. Pessoalmente, aprecio bastante a metodologia trabalhada na instituição, a forma como se trabalha com as crianças, como também a

forma de cooperação que trabalham. Algo que estou a gostar muito é o modo como trabalham as salas, sendo que juntam as salas e trabalham por grupo, o que acaba por não ser o modo tradicional em que a educador/a tem a sala e planeia tudo para ela. Aqui acaba por ser as duas responsáveis de cada sala a pensarem num todo, o que acaba por uma se completar à outra. Neste grupo de docentes e não docentes desta instituição nota-se muito esse fator da entreatajuda, onde não é necessário haver uma pessoa que saiba fazer tudo perfeito, mas sim que o grupo unido consiga fazer tudo perfeito.

Este estágio onde me senti mais próximo das famílias, pois os familiares podiam entrar à vontade na instituição até mesmo no interior das salas. No entanto, nesta intuição para além da relação com os pais, existem muitos avós que estão presentes diariamente na vida dos seus netos, observando-se principalmente quando os vão buscar à escola para passarem tempo com eles. Enquanto futuro educador considero a relação com a família extremamente importante, pois: As parcerias entre profissionais de educação e famílias aproximam os contextos escolar e familiar, promovendo práticas educativas conjuntas que beneficiam o desenvolvimento da criança. (Pedro & Mata, 2021)

Considero ter evoluído bastante tanto a nível pessoal como profissional, assim como a planificar atividades, gerir um dia de trabalho com a crianças, improvisar em determinadas situações e principalmente ganhar autonomia. Todos os dias foi um novo desafio e todos os desafios foram superados. Esta instituição ensinou-me a ser um melhor educador e que nós temos tanto para lhes ensinar, como temos para aprender com eles.

4. Reflexão geral e contextualização do estudo

Todos os estágios realizados são um fator importantíssimo para toda a nossa trajetória académica, pois grande parte da aprendizagem vem da prática. O tema da investigação surge através da experiência e observação que fui tendo ao longo dos estágios nas instituições que fui passando, pois considerava tendencioso e pouco estimulante, todas as crianças terem acesso aos brinquedos comuns e com uma ação predestinada, não dando asas à sua imaginação e curiosidade.

No que diz respeito ao primeiro estágio na valência de creche, na sala de berçário, as idas ao espaço exterior eram muito complicadas pois além de ser uma sala de berçário os recursos humanos disponíveis para a logística de levar da sala para o espaço exterior tornava-se impossível, apenas com as auxiliares responsáveis pela sala. Na sala pude observar que havia a falta de diversidade a nível de objetos/brinquedo para as crianças brincarem e interagirem. Havia muitos

objetos/brinquedos, mas todos tinham a mesma função, nomeadamente, abanar e fazer sons. Todos os sons eram muito idênticos, o que por vezes mostrava-se desinteressante para as crianças e tentavam procurar algo diferente ao que estavam habituados. Sendo a grande maioria dos brinquedos doações realizadas pela comunidade escolar e a instituição não ter possibilidades financeira para a compra de novos brinquedos, surgiu a ideia de colocar à disposição materiais soltos, materiais esses que foram colocados fora do contexto para o qual foram criados e assim podiam ser explorados livremente através da curiosidade das crianças. Esses materiais podem ser sobras de materiais, podem ser reutilizados, que já serviram para realizar algo e agora podem ter uma nova vida e agora podem dar experiências novas e significativas às crianças.

No segundo estágio, que decorreu na valência de jardim de infância, pude verificar que criança tem interesse pelo espaço exterior. Neste caso passavam grande parte do dia em brincadeira livre no exterior e as atividades estruturadas era no interior. Também constatei que as crianças não querem apenas brincar com brinquedos com uma ação predestinada, mas também gostam muito de brincar com materiais soltos, principalmente materiais naturais. Este grupo adorava fazer construções com pau e canas, fazer torres de pedras, fazer a letras e números com galhos e escrever na areia. Eles exploravam todos os cantos possíveis no exterior e notou-se que ali, eles se sentiam bem se sentiam livres. O exterior também pode ser um ambiente de aprendizagem, pelas suas múltiplas possibilidades e pelas experiências educativas que proporciona (Silva et.al. 2016). Sempre que possível irei trabalhar no espaço exterior e sobre ele, devido às potencialidades e variedade de aprendizagens a fazer nesse espaço. Eu e a minha colega aproveitamos o gosto deles de estar no exterior para realizamos as atividades estruturas no exterior e foi surpreendente como ficavam felizes e interessados ao trabalhamos os seres vivos que nele existiam, a exploração do mesmo e os materiais soltos que ele tem para nos oferecer.

No terceiro e último estágios, as crianças passavam muito tempo no exterior e a explorar tudo o que ele oferecia, subiam as árvores, escorregavam na terra/lama, saltavam nas poças de água, mexiam na terra, faziam escavações, brincavam com pneus, carros de mão, motas, trotinetas, ancinhos, martelos, pás, utensílios de cozinha, com lama, entre outras coisas. Ali notava-se que não havia preocupação se a criança ficava muito suja ou não, o que interessava é que estivesse feliz. As crianças iam para o espaço exterior de jardineiras e galochas para tentar minimizar a sujidade na roupa, mas era inevitável. As crianças demonstravam interesse por diferentes materiais e pelos seres vivos que habitavam por lá. Tinham à disposição diversos materiais, mas os que eram mais usados eram sempre os mesmo e como havia pouca quantidade de um certo

brinquedo acabava por serem sempre os mesmo a brincar com esse brinquedo ou então havia conflitos.

Assim sendo, fruto das observações e experiências acumuladas ao longo da minha formação académica e pela importância que dou ao espaço exterior e à criança ser o agente ativo da aprendizagem, foi concebido o presente projeto com a finalidade de verificar o efeito do enriquecimento do local com materiais soltos no brincar e na motricidade. Por meio deste processo, procuro compreender que tipo de interações, explorações e brincadeiras, as crianças realizam com a exploração livre de materiais que são colocados fora do contexto para o qual foram criados. Desta forma, irei explorar um tópico pouco desenvolvido que é a Loose Parts no espaço exterior.

Parte II – Componente investigativa

Nesta parte, intitulada componente investigativa, será possível constatar e analisar resultados fundamentais da investigação que tem como objetivo verificar se os materiais soltos proporcionam um aumento significativo da diversidade dos comportamentos lúdicos, na frequência dos comportamentos motores. Esta parte está organizada da seguinte forma: o enquadramento conceptual, revisão bibliográfica, metodologia do estudo (amostra, procedimentos e protocolos, técnicas de recolha de dados, técnicas para tratamentos dos dados e tratamento estatístico), apresentação dos resultados e discussão, limitações do estudo, considerações finais e reflexão final.

1. Enquadramento Teórico e Conceptual

Neste tópico é apresentado o enquadramento teórico e conceptual sobre os Materiais soltos/Peças soltas (loose parts), os materiais não estruturados, o espaço exterior e a coordenação motora.

1.1. Materiais soltos/Peças soltas (loose parts)

Neste relatório, adotaremos a definição de *Loose Parts* de Gull et al. (2019), usando como termos correspondentes materiais não estruturados ou objetos afunccionais.

As Loose Parts (Peças Soltas) são materiais “abertos”, tanto naturais quanto manufaturados, que oferecem múltiplas possibilidades de interação e manipulação. Esses elementos incentivam a experimentação, a exploração e o brincar livre, permitindo que os participantes utilizem a criatividade e a imaginação para combinar materiais, testar hipóteses e responder a ideias e temas complexos que emergem durante a atividade. Os facilitadores (adultos), têm um papel fundamental nesse

processo: são eles que disponibilizam os materiais soltos, encorajam a descoberta, promovem brincadeiras abertas e criam contextos ricos em significado e conexão (Gull et al., 2019). Esses objetos afuncionais, são objetos/materiais colocados fora do contexto a que foram criados, tornando-se em objetos/materiais lúdicos, em que as crianças podem manipular de diferentes maneiras. São objetos/materiais fora do contexto, logo são matérias sem um finalidade e regra específica, sendo assim a criança irá criar uma finalidade específica para cada peça solta. (Maxwell et al. 2008).

As Loose Parts dão a liberdade, criatividade e curiosidade às crianças de testarem as múltiplas opções que aquele material pode servir, com base nas suas vivências passadas, nas suas ideias e objetivos, desenvolvendo assim as experiências lúdicas. Contrariando os materiais/brinquedos que são destinados a serem utilizados de uma certa forma (Flannigan e Dietze 2017). Gull et al. (2019) acrescentam ainda que, através da exploração das peças soltas, os participantes desenvolvem competências como a imaginação, a criatividade e a colaboração. Valoriza-se sobretudo o percurso de descoberta e experimentação, pois é nesse processo que se promovem aprendizagens significativas e se estimula o desenvolvimento global.

Segundo Nicholson (1971, 1792), a teoria das *Loose Parts* (peças soltas) oferece às crianças a possibilidade de expressarem a sua criatividade através da manipulação, transformação e criação de materiais durante o jogo autónomo. Este tipo de brincadeira ativa, espontânea e em espaços exteriores permite que as crianças conduzam a sua própria exploração, manifestando criatividade e desenvolvendo competências ao nível cognitivo, social e emocional (Ginsburg, 2007). Promover momentos de brincadeira ativa ao ar livre e em contacto com a natureza é essencial para um desenvolvimento infantil saudável, contribuindo ainda para que as crianças se envolvam em atividades lúdicas autodirigidas em diversos contextos, para além do ambiente familiar ou escolar (Tremblay et al., 2015).

Um objeto colocado fora de contexto pode ser tudo o que a nossa imaginação quiser, pode ser adaptado para diversas brincadeiras e de forma diversificada. Podendo um único objeto servir de pá, escudo, prancha, parede, entre outras finalidades. Como referem Flannigan e Dietze (2017) “The theory of loose parts (...) provides educators with insight into how loose parts in outdoor environments support children in being able to create rich and diverse play experiences.”

Este conceito não se foca no resultado da atividade, mas sim no processo e no seu desenvolvimento, tanto individual como coletivo. Uma atividade que é autónoma por parte das crianças, onde criam as suas próprias regras e respetivas finalidades para

cada objeto e material solto. Em que através de uma atividade não estruturada se torna em interação social cooperativa para a realização da atividade lúdica e dramática.

1.2. Materiais não estruturados

O educador tem o papel de extrema importância de não só organizar a rotina das crianças, o espaço onde elas brincam e estão diariamente, bem como, a escolha dos materiais e brinquedos que a rodeiam de forma que tenham um maior benefício para o seu desenvolvimento das suas capacidades no seu pleno. Como Zabalza (1998) defende “uma sala de Educação Infantil (...) Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos. (p. 53)”. Sendo assim o educador tem um papel de extrema importância já que “as ações e relações sociais das crianças estão diretamente ligadas aos modos como os adultos organizam o quotidiano [sic] da creche [e do JI]” (Coutinho, 2017, p.109). Tal como já referi, a organização da sala feita pelo educador é fundamental e será “indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p.26). Segundo Alward et al. (2013), citado em Pestana (2020) “o educador tem um papel fundamental no modo de interagir com as crianças enquanto estas brincam, sendo que o aspeto mais importante desse papel é a atitude que mantêm em relação às brincadeiras.” (p.46).

Os materiais que o educador deve oferecer devem ser os mais diversificados possíveis, podendo subdividir-se em 3 categorias: estruturados, semiestruturados e não estruturados. Os materiais estruturados têm uma determinada finalidade e têm uma certa maneira de os usar. Os materiais semiestruturados são pré-fabricados e não têm uma finalidade pré-concebida, sendo que os podemos encontrar no nosso dia a dia e podemos atribuir uma função que não se estava à espera. Os materiais não estruturados não têm qualquer finalidade e esta é atribuída pela exploração que a criança faz a estes objetos ou pelo que o educador desenvolve para este. Sendo assim é de ressaltar a importância “dar uma grande variedade de materiais versáteis a bebés e crianças [porque isso] faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.115).

Existem diversas potencialidades de brincar com objetos não estruturados e semiestruturados. Segundo Flores e Vieira (2015), citado em Pestana (2020) “os materiais não estruturados e semiestruturados podem proporcionar ao educador

ferramentas que o auxiliam na proposta de dinamização de atividades desafiantes, promovendo um maior envolvimento do grupo de crianças.” (p.48). De acordo com Rosa (2018), os materiais não estruturados “permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetos e materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa” (p.23). Os materiais não necessitam de ser algo muito complexo ou que necessite de se gastar uma grande quantia, no nosso quotidiano existem inúmeros objetos que podemos fazer com que as crianças explorem, e estes são igualmente ricos para desenvolver as suas competências.

A criança já mostra uma grande curiosidade pelo que a rodeia e com os materiais não estruturados podemos aproveitar esta curiosidade, as crianças inventam mil e uma brincadeiras com os objetos que encontram. Goldschmied e Jackson (2006) referem que “um dos aspetos atraentes e criativos desses materiais variados está na infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de qualquer pessoa” (p. 159).

1.3. Espaço Exterior

O espaço exterior é, atualmente, em muitas instituições, apenas um espaço de lazer, onde as crianças podem gastar algumas das suas energias brincando livremente seguindo algumas regras impostas. De acordo com Bento e Portugal (2016) as práticas pedagógicas focam-se no que acontece no interior das salas de atividades desvalorizando o exterior. Sendo assim ignora-se todo o seu potencial tanto para o desenvolvimento das crianças como para o seu bem-estar. Mesmo que nas OCEPE (Silva et al., 2016) refira que o espaço exterior é um espaço que merece “a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.”, visto que “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.”, é possível constatar que as crianças passam na escola, a maior parte desse tempo, fechadas dentro de quatro paredes, o que torna assim o tempo passado no exterior ao ar livre extremamente limitado. (Bento & Portugal, 2016)

Como sugere Duarte (2022), as mudanças sociais mudaram o estilo de vida das famílias e acabaram por influenciar o estilo de brincadeira das crianças, sendo esta uma alteração inevitável provocada pela evolução. A nossa sociedade tem uma evolução negativa, no que diz respeito ao aspeto do espaço exterior e da sua exploração. Uma “viagem” ao passado permitiria ver o inverso do que se passa atualmente. De acordo com Mendes (2020, p. 2) existe uma mudança nas brincadeiras já que “os objetos eletrônicos se tornaram novos brinquedos para as crianças, [...] alterando as formas de

brincar e de tempo livre, trazendo novas linguagens e novas necessidades de consumo [...]”. Nos tempos de hoje cada vez mais crianças têm interesse pelas tecnologias, mas não é por gostarem de tecnologias que não têm gosto e curiosidade de ir brincar para o exterior. Apesar de existir outras condicionantes, como refere Duarte (2022), as “(...) saídas ficam muitas vezes comprometidas devido à falta de tempo das famílias, e à insegurança em deixar as crianças a brincar na rua”. (p.21).

Cada vez mais a aprendizagem das crianças é holística, através da brincadeira e da exploração. Desta forma, as crianças aprendem melhor o mundo que as rodeia através das suas experiências e explorações e não apenas o que lhes é dito e mostrado (Rönkkö et. al., 2016). Como refere Silva et al. (2016) “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água)”, que podem ter transportados para o interior e trabalhado de diferentes formas.

Visto que atualmente a melhor forma das crianças aprenderem é a partir da exploração do mundo que as rodeia, considero que, enquanto educador, é necessário realizar essas interações em espaços exteriores, deixando de lado o estigma de que o ambiente exterior é somente para brincadeiras e lazer, tornando-o assim numa área de aprendizagem educativa que completa o trabalho realizado no interior. Desta forma conseguimos manter as crianças interessadas e motivadas para aprender e desenvolver as suas capacidades num todo. Como os autores (Lindfors et. al., 2021) citam: “O ambiente de aprendizagem ao ar livre é um ambiente informal que se baseia em experiências autênticas. Aumenta as oportunidades das crianças para sentir, cheirar, ver, ouvir e saborear (Wilson, 2012).”

No espaço exterior “[...] as crianças procuram formas desafiadoras e arriscadas de brincar, mesmo se, e muitas vezes porque, estas estão muito ligadas a sensações de medo e excitação e à possibilidade de se poderem magoar” (Sandseter, 2018, p. 11). Posto isto é essencial aproveitar o seu gosto e a sua motivação pelo exterior para poder trabalhar as diversas áreas, domínios e subdomínios presentes nas OCEPE. Como refere Rosa (2013), o espaço exterior “para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível emocional (avaliação do risco, desenvolvimento da autonomia e autoestima) e social (cooperação com os pares, partilha de conhecimento)” (p.10)

Se as crianças gostam tanto de estar no espaço exterior, questiono-me porque não aproveitar o facto de eles estarem motivados para lhes mostrar como a natureza e o mundo que os rodeia é fantástico, em vez de estarem dentro de quatro paredes. Desta

forma, é possível metamorfosear as práticas de professores, que inicialmente eram meros observadores e reguladores das atividades que as crianças podem ou não fazer no espaço exterior, para professores que são mediadores da aprendizagem no exterior, que mostram às crianças as coisas fantásticas que temos ao nosso redor, quer seja um inseto ou uma planta. Como referem os autores (Lindfors et. al., 2021) “Um professor estimulante e com boas estratégias de ensino foi considerado capaz de despertar o amor e o entusiasmo das crianças pela natureza e pelo ambiente exterior.” Podemos concluir que o espaço exterior é um espaço propício para o desenvolvimento da coordenação motora já que oferece vários materiais e experiências onde as crianças podem mexer, arrastar, pular.

1.4. Coordenação motora

A coordenação motora é uma das capacidades mais inerentes do corpo humano. Sendo uma das capacidades que está presente ao longo da vida do ser humano, deve ser trabalhada intensamente desde a infância. Como refere Freitas e Assis (2007), ambas as coordenações (coordenação motora grossa e coordenação motora fina) são essenciais para todas as nossas atividades diárias ao longo da vida.

Segundo Andrade et al. (2017), a coordenação motora é fundamental para a harmonia dos movimentos, desenvolve-se em paralelo à maturação do sistema nervoso. A coordenação motora é a capacidade de termos consciência e controlo dos movimentos do nosso corpo.

A coordenação motora grossa é a coordenação que trabalha com os grandes grupos musculares do nosso corpo e com os quais realizamos os grandes movimentos, sendo eles andar, correr, saltar, rebolar, etc... De acordo com Andrade et al. (2017), quanto maior for a capacidade de equilíbrio, mais precisa será a sua coordenação motora grossa.

A coordenação motora fina é a coordenação que trabalha os pequenos grupos musculares do nosso corpo e com os quais realizamos os pequenos movimentos, os movimentos mais precisos e principalmente realizados com a mão, sendo eles o movimento de pinça, de agarrar, recortar, escrever, etc. Tal como refere Brandão (1984), citado por Andrade et al., (2017) “a mão é como um dos instrumentos mais úteis para a descoberta do mundo, afirmando que ela é um instrumento de ação a serviço da inteligência. Não adianta somente ter coordenação motora fina, é preciso que haja o acompanhamento dos gestos das mãos e, para isso é necessário o auxílio da visão.”
(p.4)

De acordo com Barela (1999), citado por Ribeiro e Klunck (2018) “o lúdico como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação Infantil, pois o brincar está intimamente ligado à criança e seu desenvolvimento motor.” (p.5). Existem muitas formas de realizar e estimular a coordenação motora, mas a principal forma é através do lúdico. Como brincadeira e atividades em que as crianças tenham gosto de realizar, pois além de se divertirem, acabam por estar a trabalhar a sua coordenação motora.

2. Revisão bibliográfica

Da revisão sistemática de Gibson, Cornel e Gill (2017), a análise de cinco estudos revelaram que, num estudo não controlado, foram observados aumentos no jogo cooperativo. No entanto, os autores sublinham que não existe evidência empírica quantitativa de elevada qualidade suficiente para determinar se as intervenções baseadas em *Loose Parts* (partes soltas) têm, de facto, impacto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Adicionalmente, as *Loose Parts* podem facilitar o uso da linguagem, especialmente a linguagem produtiva, através da expansão narrativa no brincar simbólico. As crianças podem introduzir novas partes soltas no seu jogo para enriquecer a narrativa ou adicionar complexidade ao mundo imaginário que estão a criar. Podem também utilizar *Loose Parts* adicionais para representar personagens, objetos ou cenários, aprofundando e alargando o seu jogo imaginativo. A presença de um parceiro de brincadeira ativo no jogo simbólico pode beneficiar a utilização de *Loose Parts* pelas crianças, resultando em episódios de brincadeira mais longos e complexos do que quando brincam sozinhas (Balfanz et al., 2003; Ramani e Eason, 2015; Schmitt et al., 2018).

Na sua revisão da literatura, Cankaya et al. (2023) sugerem que as crianças incorporam *Loose Parts* no seu jogo com objetos e no jogo exploratório, ao manipularem e utilizarem objetos com múltiplas funções (Scott-McKie & Casey, 2017). As *Loose Parts* podem ser movidas, combinadas, desenhadas, redesenhadas, desmontadas e montadas de formas infinitas (Nicholson, 1972). As crianças utilizam estas partes soltas de forma diferente de outros objetos, precisamente pelas características únicas e possibilidades que oferecem (Nicholson, 1972; Beloglovsky & Daly, 2015). As *Loose Parts* incluem uma variedade de materiais combináveis (Cankaya, 2023), predominantemente abertos, com múltiplos usos possíveis, ao contrário de objetos com funções específicas ou limitadas. Neste sentido, as *Loose Parts* oferecem maior flexibilidade e adaptabilidade na brincadeira. Podem ser combinadas, organizadas e modificadas de diversas formas, permitindo às crianças criar estruturas, desenhos ou

cenários únicos. Por outro lado, outros objetos oferecem possibilidades mais limitadas de manipulação ou personalização — por exemplo, um carro de brincar tem geralmente uma função e representação fixa, enquanto uma peça solta, como um copo de empilhar, pode ser usada como elemento de construção, acessório de brincar simbólico ou material para uma atividade de classificação.

As crianças podem envolver-se tanto em brincadeiras com objetos como em brincadeiras exploratórias, mas as *Loose Parts* oferecem-lhes mais opções quanto à forma como os objetos podem ser utilizados. Além disso, podem transformar e reutilizar as *loose parts* com base na sua imaginação, enquanto outros objetos tendem a ter usos pré-determinados ou representações fixas. Assim, as *loose parts* oferecem mais oportunidades de flexibilidade e adaptabilidade, exigindo que as crianças descubram como as utilizar eficazmente, experimentem diferentes combinações e ultrapassem desafios.

No que respeita ao brincar simbólico, observa-se que as *loose parts* permitem às crianças usar a imaginação e atribuir representações simbólicas aos objetos (por exemplo, comparar a construção de uma casa com *Magna-Tiles* versus a utilização de uma casa de bonecas; Gronlund, 2010). Uma peça solta simples, como um pau ou um pedaço de tecido, pode transformar-se num objeto imaginário com múltiplos significados: um pau pode ser uma varinha mágica, uma cana de pesca ou uma espada. Em contraste, outros objetos (como a varinha da Elsa ou do Harry Potter) têm representações mais fixas e limitadas, com menor potencial de transformação. As *loose parts* podem ser adaptadas a diferentes papéis e cenários ao longo do jogo simbólico (Gronlund, 2010; Scott-McKie & Casey, 2017), permitindo mudanças rápidas na sua função e propósito conforme a narrativa evolui ou as necessidades imaginativas da criança se alteram. A meio de um jogo simbólico, por exemplo, as crianças podem combinar, rearranjar ou adicionar novas peças soltas para criar adereços ou cenários para a história que estão a imaginar.

Relativamente ao brincar de construção, as *loose parts* podem ser oferecidas em inúmeras combinações, embora ainda não se conheça o impacto da escolha dos materiais nos tipos de brincadeira e no envolvimento das crianças (Gibson et al., 2017). As crianças podem incorporar *loose parts* nas suas construções, acrescentando um sentido de autenticidade e ligação ao mundo natural (Beloglovsky & Daly, 2016). Estas atividades exigem também que considerem relações espaciais, equilíbrio e integridade estrutural (Scott-McKie & Casey, 2017). Ness e Farenga (2016) sugerem que certas qualidades dos materiais de brincadeira (como blocos, tijolos ou pranchas) podem

ajudar a estabelecer fundamentos científicos, matemáticos e tecnológicos no desenvolvimento cognitivo das crianças — em contraste com brinquedos temáticos e comerciais, que podem prejudicar a autorregulação e até a capacidade de idealização.

As *loose parts* também promovem a colaboração e interação social, especialmente durante a brincadeira construtiva com pares. As crianças podem partilhar materiais, negociar papéis e colaborar na criação de cenários imaginários. Outros objetos não fomentam, de forma tão eficaz, esse nível de cooperação e partilha imaginativa. Com as *loose parts*, as crianças envolvem-se em exploração aberta, resolução criativa de problemas e experiências colaborativas de construção — qualitativamente diferentes das possibilidades mais estruturadas e limitadas de outros brinquedos ou materiais.

2.1. Síntese

A literatura recente evidencia que os materiais conhecidos como *loose parts* (peças soltas) desempenham um papel promissor no desenvolvimento lúdico e criativo das crianças em idade pré-escolar. Embora a revisão sistemática de Gibson, Cornel e Gill (2017) indique melhorias no jogo cooperativo, os autores alertam para a ausência de evidência empírica quantitativa robusta que comprove o impacto destas intervenções no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ainda assim, os *loose parts* parecem potenciar o uso da linguagem, sobretudo através do brincar simbólico e da expansão narrativa, especialmente quando integrados em interações com pares.

As *loose parts* distinguem-se de outros objetos por serem materiais abertos, versáteis e combináveis, permitindo múltiplas formas de manipulação, montagem e reutilização (Nicholson, 1972; Beloglovsky & Daly, 2015). Estas características favorecem não só a exploração livre e a imaginação, como também promovem a flexibilidade e a adaptabilidade na brincadeira (Cankaya et al., 2023). Em contextos de jogo simbólico, objetos simples como paus ou pedaços de tecido podem assumir funções variadas, ao contrário de brinquedos temáticos com representações fixas e limitadas (Gronlund, 2010).

No brincar construtivo, as *Loose Parts* oferecem oportunidades para o desenvolvimento de competências espaciais e cognitivas, através da experimentação com equilíbrio, estrutura e design (Scott-McKie & Casey, 2017). Ness e Farenga (2016) destacam que este tipo de materiais pode contribuir para o desenvolvimento de noções fundamentais nas áreas da ciência, matemática e tecnologia. Além disso, a utilização

de *loose parts* tende a fomentar a colaboração entre pares, promovendo competências sociais como a negociação, partilha e construção conjunta de cenários imaginativos.

Em síntese, embora ainda sejam necessários mais estudos que comprovem empiricamente os benefícios das *loose parts*, a literatura aponta para o seu potencial educativo na promoção do jogo criativo, simbólico, construtivo e social na infância.

3. Metodologia do estudo

O estudo consiste em compreender de que forma os objetos afunccionais proporcionam às crianças oportunidades de expressarem a sua criatividade, através da manipulação, transformação e criação de materiais no contexto do jogo autónomo (Nicholson, 1971,1972).

3.1. Desenho Experimental

Trata-se de um estudo quase-experimental, sendo os sujeitos controlo de si próprios, com nível de cegueira único.

Tabela 6 - Notação experimental

N	O	O
---	---	---

3.2. Questão

Neste estudo foi formulada a seguinte questão:

- i) Será que o enriquecimento do local com materiais soltos propicia diversificação de comportamentos de brincar e de motricidade?

3.3. Variáveis

O estudo é de variável fixa a idade das crianças e género. variável independente os materiais. As variáveis dependentes são: i) tipo de brincar; ii) frequência por tipo de brincar; iii) duração por tipo de brincar; iv) frequência de uso de objetos; v) tipo de motricidade envolvida no uso de objetos; vi) frequência de interação social. São variáveis de controlo o local da atividade e as condições do terreno.

3.4. Amostra

De conveniência (N= 34), das quais 11 meninas e 23 meninos; de três anos (n=8), quatro anos (n=15), cinco anos (n=9) e seis anos (n=2). Sendo que apenas são contabilizadas para observação dos comportamentos (n=16), das quais 5 meninas e 11 meninos, que foram as crianças que participaram em ambas as sessões de filmagens. Para a análise das interações sociais foram contabilizadas, todas as crianças presentes em cada sessão, sendo a totalidade da amostra.

Foi obtido o consentimento informado escrito dos encarregados de educação (Anexo 3), sendo assegurado o assentimento e o direito ao anonimato e à confidencialidade de todas as crianças, com a recolha de dados exclusivamente para fins académicos.

3.5. Procedimentos e Protocolos

O estudo era para ter decorrido apenas ao longo das seis semanas de estágio, mas devido ao tempo, ao elevado número de crianças doentes, a recolha teve de ir sendo adiada. Foram realizadas 2 filmagens (Tabela 7), a primeira filmagem de forma a observarmos como as crianças brincavam e interagem com o espaço e os materiais existentes, a segunda filmagem já com a introdução dos materiais soltos (Tabela 8). A recolha foi realizada sempre no período da manhã no momento da brincadeira livre no espaço exterior que é um espaço amplo com terreno irregular de terra rodeado de várias árvores, sendo que é dividida por patamares.

Tabela 7 - Calendarização das recolhas.

Data	Sequência de filmagens	Duração
29 de novembro de 2024	1.ª filmagem	Aproximadamente 40 minutos
5 de fevereiro de 2025	2.ª filmagem	Aproximadamente 45 minutos

Tabela 8 - Materiais utilizados na 2.ª filmagem e respetiva quantidade

Materiais Loose Parts	
Materiais	Quantidade
Tubo rígido cartão	140cm – 1
	70cm – 1
	50cm - 1
Caixas de cartão	4 – Grandes
	1 - Pequena
Caixas dos legumes/frutas	7
Tijolos	30
Tubos plástico rígido 90cm (dois diâmetros diferentes)	15
Tubos plástico rígido 150cm (dois diâmetros diferentes)	15
Tubos flexíveis ondulados 100cm	20
Pneus	Bicicleta Estrada – 2
	Carro - 5
Alguidares	3
Troncos de madeira (diferentes diâmetros)	12
Cordas de 1 metro a mais de 5 metros	5

3.6. Descrição do Espaço Exterior

No primeiro patamar, à direita, encontra-se uma cozinha de lama e uma casinha em madeira. À esquerda encontra-se uma zona de arrumação onde estão vários materiais como pás, ancinhos, peças de madeira, carros entre outros. O primeiro patamar não é considerado com área de recolha de dados. Entre os patamares existe um lago das tartarugas. No segundo patamar, à direita, temos a zona da horta, que também não é considerado área de recolha de dados, onde existem canteiros para plantações. No centro desse patamar temos a mesa de carpintaria e as mesas onde são realizadas atividades estruturadas com as crianças. À esquerda desse patamar, temos a garagem, onde se arruma os carros, motas, pneus. Ao lado encontra-se uma casa de madeira e mesas. O terceiro patamar é onde as crianças têm de subir substancialmente o terreno que oferece subidas. Nestas subidas temos pneus que fazem de escadas, subidas em terra. Neste espaço encontra-se uma figueira onde as crianças utilizam para

as suas brincadeiras jogando às escondidas e a treparem. No último patamar, o mais alto, encontramos ao centro um baloiço e à direita uma zona de pneus. Este patamar tem uma estrutura retangular e estreito, parecendo um corredor.

Figura 9 - Espaço Exterior (Zona da Filmagens)



3.7. Técnicas de Recolha e Tratamento dos Dados

Filmagem através de 3 câmaras, devidamente localizadas para abarcarem todo o espaço exterior, através de observação participante pelo autor do estudo. Posterior observação vídeo, pelo autor do estudo, para redução de erro individual, que foi treinado nos protocolos, por especialista em desenvolvimento motor e especialista em tipos de brincar. Todas as classificações foram revistas, *a posteriori*, pelos mesmos especialistas.

Para construção dos sociogramas, foi usado o programa yEd Graph Editor (<https://www.yworks.com/editors>).

3.8. Técnicas de Tratamento estatístico

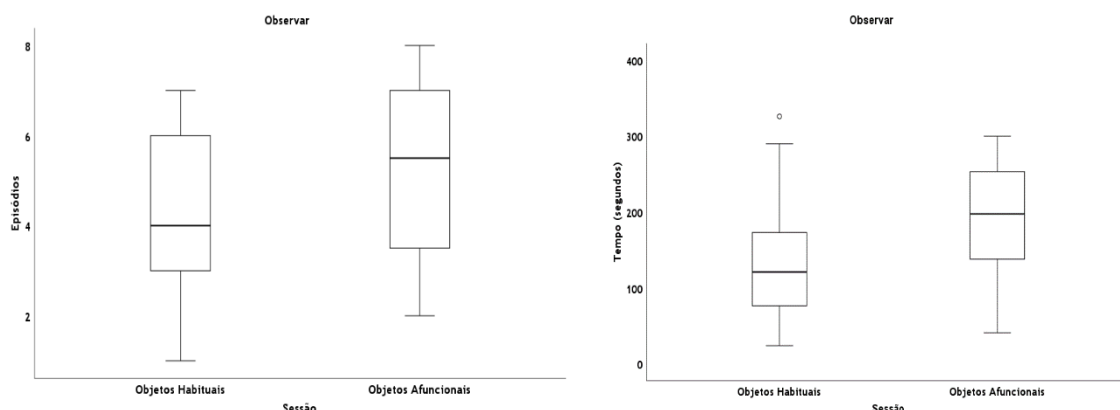
Foi usado Excel para contagem de ocorrências e duração das mesmas, e assentamento de curva e estimativa de equação polinomial. Foi usado programa IBM-SPSS, v.29 para estatística descritiva, gráfica e inferencial. Para normalidade de distribuição dos dados foi usado o teste Shapiro-Wilk. Para associação entre variáveis foi usado coeficiente de correlação Pearson, com estimativa de intervalo de confiança a 95%. Para comparação entre condições foi usado o teste t de pares, com estimativa de efeito do tamanho Cohen' d e Hedges. Para gráficos e assentamentos de curvas, foi usado o Excel.

4. Apresentação dos resultados

4.1. Categoria “Observar”

As crianças envolvidas em ambas as sessões (n=16), revelaram maior frequência média de episódios de observar na sessão com objetos afuncionais ($5,38 \pm 2,03$; Md=5,5) do que na sessão com objetos habituais ($4,13 \pm 1,93$; Md=4,0); e, mais tempo médio em episódios de observar na sessão com objetos afuncionais ($191,44 \pm 79,07$; Md=197,5) ($t(16)=1,872$, $p=0,081$, $d=0,468$, $Hedges=0,444$), do que na sessão com objetos habituais ($133,44 \pm 84,76$; Md=121,5), com tendência para diferença significativa ($t(16)=2,087$, $p=0,054$, $d=0,522$, $Hedges=0,495$) (Figura 10).

Figura 10 - Gráfico de caixa de bigodes de sessões 1 (Objetos Habituais) e 2 (Objetos Afuncionais), para as crianças presentes em ambas as sessões (n=16), para frequência e tempo de episódios de “observar”.



Em ambas as sessões, observar foi o comportamento que mais tempo requereu e mais crianças envolveu, comparativamente com os restantes comportamentos comuns às duas sessões (Tabela 9).

Tabela 9 - Número de crianças envolvidas (Crianças) e duração total (Tempo) (segundos) para os comportamentos comuns (Comportamentos) às duas sessões (Objetos Habituais, Objetos Afuncionais), para as crianças (n=16) presentes em ambas.

Comportamentos	Objetos Habituais		Objetos Afuncionais	
	Crianças	Tempo	Crianças	Tempo
observar	16	2135	16	3063
declive escalar	12	837	13	4376
baloço	1	77	10	1793
pneus	8	824	8	1432
casinha	8	824	8	1432

terra escorregar	6	359	8	379
figueira pendurar	2	1257	7	367
figueira trepar	2	134	6	183
folhas/pedras	7	325	4	581
dançar	5	188	4	255
lama moldar	1	399	2	799
pneus (degraus) escalar	2	948	1	151

A maioria dos comportamentos é de motricidade grossa (n=8, 77%), comparativamente com os de essencialmente motricidade fina (n=4, 33%).

4.2. Categorias de Brincar

Com exceção do brincar social simples, na sessão com objetos afuncionais é maior a diversidade de tipos de brincar e a frequência de episódios distintos (Tabela 10; Anexo 4). Adicionalmente, na sessão com objetos afuncionais, observaram-se tipos de brincar individual e social mais complexos, por exemplo, de construção e complementar recíproco, respetivamente (Tabela 10).

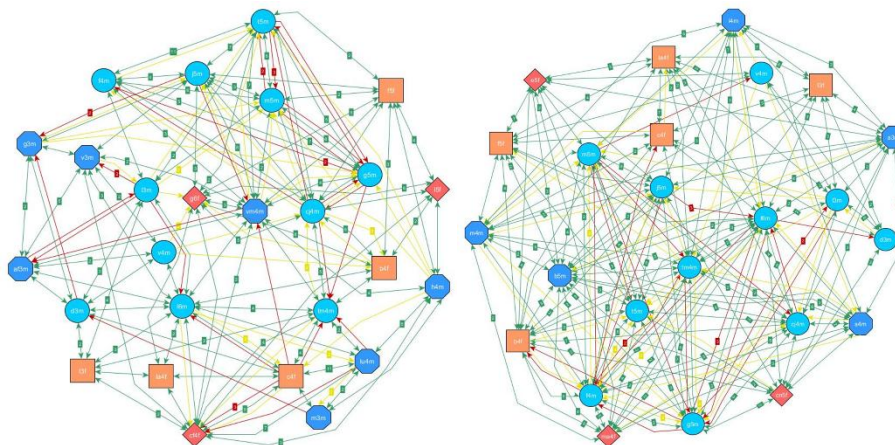
Tabela 10 - Frequência de episódios por categoria de brincar, para todas as crianças presentes em cada sessão (Objetos Habituais, Objetos Afuncionais).

Categoria de Brincar	Objetos Habituais	Objetos Afuncionais
Exploratório de Objetos	2	17
Funcional	13	41
De Construção	0	5
Social Simples	5	2
Complementar e Recíproco	0	5

4.3. Interações Sociais

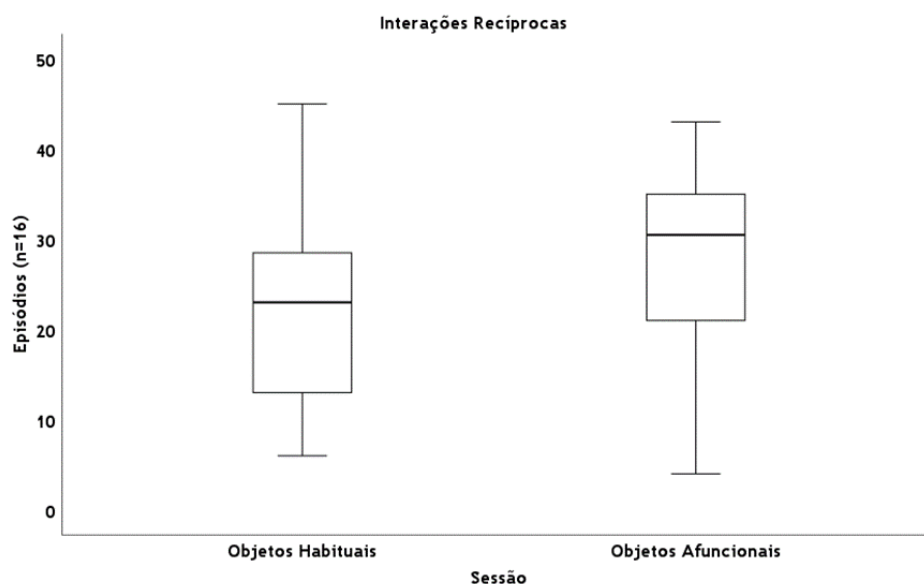
A análise qualitativa do sociograma na sessão 2, comparativamente com a sessão 1, revela um padrão mais densificado, isto é, maior número de interações; com maior número de crianças no centro, revelando, maior número de interações com as restantes; e, com crianças periféricas menos isoladas, isto é, com maior frequência de interação com as outras crianças (Figura 11).

Figura 11 - Sociogramas de sessões 1 (imagem da esquerda) e 2 (imagem da direita), incluindo todas as crianças presentes em cada sessão.



Esta diferença de densidade de interações é confirmada por um maior número de interações recíprocas de forma significativa (isto é, quando o contacto de uma criança com outra é correspondido, não ignorado) na sessão 2 ($28,0 \pm 10,5$; Md=30,5) comparativamente com a sessão 1 ($22,1 \pm 10,7$; Md=23,0), para as crianças que estiveram presentes em ambas as sessões ($t(16) = 2,539$, $p = 0,023$, $d = 0,635$, correção de Hedges=0,602); com uma associação direta significativa forte ($r = 0,612$, $p = 0,012$) (Figura 12), indicando que a intensidade de interação social é individualmente similar nas duas sessões.

Figura 12 - Gráfico de caixa de bigodes de sessões 1 (Objetos Habituais) e 2 (Objetos Afuncionais), para as crianças presentes em ambas as sessões ($n = 16$), para frequência de interações recíprocas.



Não há diferença estatística significativa entre as duas sessões para as interações falhadas e disruptivas (Tabela 11).

Tabela 11 - Estatística descritiva (média±desvio padrão; mediana), para interações falhadas e disruptivas, todas as crianças presentes em cada sessão.

Sessão	ir ter com negado	negar receber	realizou disruptivo	recebeu disruptivo
1	1,6±2,0; 0,5	1,8±2,0; 1,0	1,8±1,8; 1,5	1,4±1,8; 1,0
2	1,9±3,2; 0,0	2,5±2,6; 1,5	1,7±2,6; 0,0	1,7±2,1; 1,0

4.4. Tendências Dinâmicas

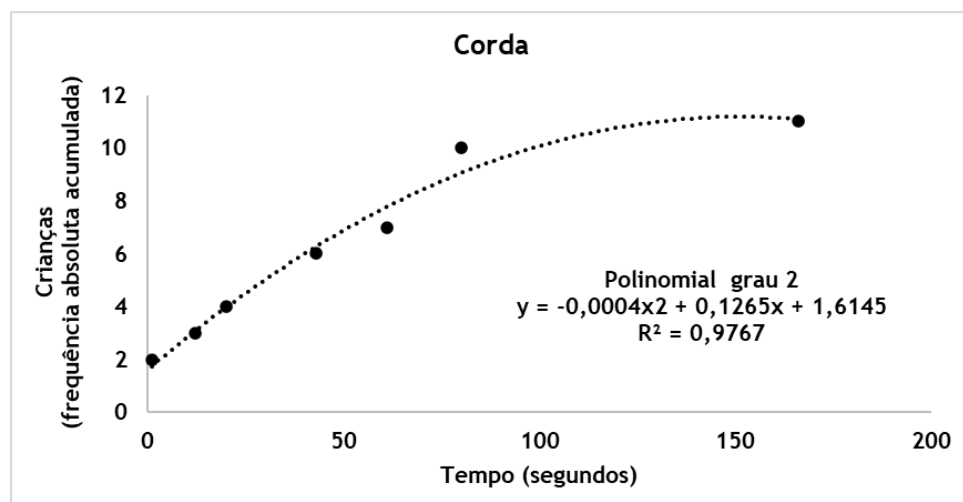
Durante a sessão 2, ocorreu um episódio de envolvimento progressivo de crianças, até um total de 11 crianças (45,83%), numa brincadeira complementar e recíproca, de complexificação divergente, isto é, com evoluções distintas, à medida que mais crianças se envolviam na brincadeira (Anexo 6, para pormenores).

Tabela 12 - Progressão ao longo do tempo (segundos), do número de crianças (frequência acumulada absoluta) envolvidas num episódio com uma corda longa.

Tempo (segundos)	1	12	20	43	61	80	166
Crianças (número)	2	3	4	6	7	10	11

Inicialmente, este fenómeno teve uma adesão pausada e reduzida, apesar de regular no tempo, seguido de um silêncio (ausência de adesões), a que se sucedeu adesão irregular, culminando com uma adesão massiva, antes de se esgotar uma estabilização final (Figura 13).

Figura 13 - Gráfico de linha, de progressão ao longo do tempo (segundos), do número de crianças (frequência acumulada absoluta) envolvidas num episódio com uma corda longa, e estimativa de assentamento de curva com polinomial de grau 2.



5. Discussão dos resultados

Observar objetos, contextos, ou outras crianças a brincar deve ter um papel importante no envolvimento no brincar, bem como na essencial exploração das propriedades de matérias e de objetos (Johnston, 2009), pois em ambas as sessões, foi este o comportamento individual a que as crianças dedicaram mais tempo, comparativamente com outros (Tabela 10). Tal significa que detetar uma criança aparentemente passiva, em termos motores e de interação social, não significa que esteja efetivamente passiva; muito provavelmente está a fazer uma análise do contexto, antes de agir. De facto, das 16 crianças envolvidas, este foi o único comportamento verificado em ambas as sessões. Significa também que em contexto educacional é necessário disponibilizar tempo para observação, em contexto de atividades não estruturadas de brincar livre, pois parte deste é consumido em observação para agir e interagir.

Na sessão de objetos afuncionais, uma maior frequência de episódios de brincar exploratório e funcional, está em conformidade com a necessidade de explorar o que fazer com determinado objeto, bem como a tentativa de fazer algo com esse objeto; o que é desnecessário com um objeto que já tem uma função cultural atribuída. Tal revela e salienta a importância da presença de objetos afuncionais, pois suscitam a necessidade de explorar suas propriedades e a tentativa de atribuir utilidades a estas. São provavelmente estes processos ludomotores que sustentam o surgimento do brincar de construção, como dar um contexto às funcionalidades que atribuíram às propriedades dos objetos. Se, à partida, os objetos já possuem uma função cultural específica, a criança não tem necessidade de procurar construir um contexto para o usar, porque ele concretiza-se na sua utilização, por exemplo, um triciclo é para me deslocar de modo diferente, para mais longe mais rapidamente, por um caminho existente. Também é provável que, na ausência de objetos propiciadores de interações sociais, por exemplo, casinha, as crianças explorem a potencialidades das funcionalidades e das construções que descobriram para objetos afuncionais, de modo interativo social (o que podemos fazer isto juntos?), por exemplo, como podemos brincar com esta longa corda?

De facto, com a presença de objetos afuncionais (sessão 2), o número de interações sociais aumentou significativamente. É possível que a novidade desses objetos possa ter contribuído para tal, bem como a sua quantidade por criança; no entanto, objetos afuncionais presentes em ambas as sessões, por exemplo, pneus, não encaixam nestas hipóteses (novidade, quantidade), porque o uso de pneus aumentou substancialmente na 2ª sessão, de uma criança, durante 77 segundos, num único episódio, na sessão 1, para 10 crianças, 1793 segundos, em 24 episódios.

Adicionalmente, matérias naturais, por exemplo, lama, folhas, pedras, tiveram uso semelhante em ambas as sessões. É importante analisar até que ponto este tipo de matérias e objetos propicia aumento de interações sociais positivas entre as crianças, e se a sua disponibilidade regular sustenta tal ocorrência, ou se se dissipa com a sua presença regular. De qualquer modo, a associação significativa entre sessões, indica que os objetos afunccionais não tiveram um impacto suficientemente forte para que as crianças menos interativas aproximassem a sua frequência interativa das mais interativas. Também de salientar a frequência reduzida de comportamentos disruptivos ou de interações falhadas, sendo que a sua presença pode ser reveladora da sua importância no desenvolvimento das interações sociais entre as crianças e não simplesmente ruído inútil e rejeitável (Siklander et al., 2020).

O episódio de participação maciça em torno de um objeto (corda), a que foi adicionado outro (tronco de árvore), parece ter um padrão enquadrável na teoria dos sistemas dinâmicos (Schmidt & Richardson, 2008), segundo a qual um sistema evolui no tempo, havendo determinadas características (bandeiras) aquando da presença de uma catástrofe (Deakin, 1980). Uma catástrofe caracteriza-se por uma transição de um estado estável, para outro estado estável, ocorrendo no processo de transição entre esses dois estados fenómenos (bandeiras) como silêncio, variabilidade e multimodalidade. No padrão de evolução temporal do número de crianças envolvidas (Tabela 12, Figura 13), podemos vislumbrar os dois estados (2 crianças, 11 crianças), e entre estes, na progressiva adesão de crianças, um período de variabilidade (entre os 43 e os 80 segundos), com nova estabilização (após 80 segundos). A complexidade deste padrão é sustentada por um mais ajustado assentamento de curva com uma polinomial de grau 2, por exemplo, relativamente a uma linear. Da análise qualitativa do tipo de brincadeiras que foram sendo criadas pelas várias crianças (Anexo 6), pode identificar-se multimodalidade de comportamentos, desde tração direta, com tração envolvendo tronco de árvore, e tentativa de realização de nós. A teoria dos sistemas dinâmicos propõe a análise do processo (Figura 13, Anexo 10), em alternativa à análise do produto (Tabela 12), para uma melhor compreensão da complexidade e padrão de comportamento de um sistema que se transforma no tempo, neste caso as crianças, a corda e o tronco, numa categoria de brincar social de alguma complexidade, como é o complementar e recíproco (Howes, 1980; Howes & Matheson, 1992). Também revela como objetos simples e sem uma função lúdica identificável, podem propiciar modos de brincar social mais complexos, envolvendo um número considerável de crianças (o equivalente a uma equipa de futebol), sem intervenção adulta, isto é, completamente centrado nessas crianças, acontecendo de modo auto-organizado e autorregulado, com exploração de potenciais soluções lúdicas distintas.

6. Limitações do estudo

Este estudo evidenciou algumas limitações, particularmente no que diz respeito à dimensão e características da amostra. Pois nem sempre conseguimos que estejam todos presentes no dia em que se vai realizar a filmagem daí, haver crianças que aparecem apenas em uma das filmagens, como também o fator doença, que é algo que não conseguimos controlar. Outro ponto foi a inscrição de novas crianças como também crianças que trocaram de instituição.

O espaço das filmagens como era no espaço exterior as condições atmosféricas, condicionaram a execução das filmagens, pois o terreno tem um ligeiro declive constante e em zonas mais acentuadas, e com a terra vira tudo lama. O que acaba por as crianças terem grande dificuldades de ir para o patamar superior. O que acabou pelas datas da captação de imagens ser altera para uma altura em que fosse possível a ida deles ao patamar superior.

A nível técnico também houve limitações, sendo que ambas as filmagens foram realizadas com 3 câmaras, houve um ou outro ângulo que não apanhou ou não ficou com a nitidez e clareza desejada para a recolha dos dados.

Ao longo das sessões foi desafiador, não interagir com eles tanto por ser algo que sempre fiz, pois, além de ser um momento deles é uma das oportunidades de podermos brincar com eles no espaço que eles mais adoram. Por vezes as crianças tentavam vir brincar comigo ou a pedir para fazer algo com eles, mas eu não podia para não criar alguma tendência que eles fossem imitar. Por vezes era necessária alguma intervenção, mas só num caso de extremo conflito que se via que eles não estavam a conseguir gerir ou em caso de alguém se ter aleijado.

7. Considerações finais

A realização deste estudo emergiu de preocupações que surgiram ao longo PES, especialmente no que diz respeito à limitação de materiais disponíveis nos espaços educativos e ao potencial subaproveitamento do espaço exterior como ambiente pedagógico. A introdução e exploração de materiais soltos (loose parts) no espaço exterior constituiu a base da investigação, com o objetivo de compreender de que forma estes materiais afuncionais influenciavam o brincar e a motricidade das crianças.

A análise dos dados revelou resultados muito significativos. Um dos resultados mais interessante foi o papel fundamental da observação ativa por parte das crianças no início das sessões de brincar livre. Frequentemente este comportamento é interpretado como passividade, mas, na verdade, representa uma análise atenta do contexto antes da ação, por parte da criança. Este dado reforça a importância de conceder tempo e liberdade para que as crianças se apropriem dos espaços e dos objetos à sua volta.

A presença de objetos afuncionais demonstrou ter um efeito direto na exploração lúdica e na interação social entre as crianças. Objetos que não possuíam uma função culturalmente definida, suscitaram múltiplas possibilidades de uso, levando as crianças a construir contextos simbólicos e a cooperarem para atribuir novos significados aos materiais. Observou-se, inclusive, um episódio de participação maciça em torno de uma corda, que mobilizou a maioria das crianças e evidenciou um processo auto-organizado e autorregulado, com padrões de complexidade comportamental coerentes com a teoria dos sistemas dinâmicos.

Outro aspeto relevante foi a reduzida frequência de comportamentos disruptivos, o que sugere que a liberdade criativa associada aos materiais soltos promove interações sociais mais positivas e significativas. Este dado desafia a visão tradicional de controlo e normatividade em contextos educativos, mostrando que a autonomia no brincar pode, na verdade, favorecer o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e motoras.

Em suma, este trabalho reforça a importância de promover ambientes ricos em estímulos, onde a criança seja reconhecida como protagonista ativa do seu processo de aprendizagem. A valorização do espaço exterior, aliada ao uso intencional de materiais não estruturados, constitui um caminho promissor para práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e centradas na infância. Esta investigação deixa clara a urgência de repensar os recursos oferecidos às crianças, colocando a curiosidade, a exploração e a liberdade de brincar no centro das experiências educativas.

Reflexão final

Ao longo do percurso formativo no mestrado, tive a oportunidade de vivenciar três contextos educativos distintos, uma IPSS, uma instituição pública e uma privada, que foram fundamentais para a construção da minha identidade enquanto futuro educador de infância. Cada estágio trouxe-me desafios únicos, aprendizagens marcantes e experiências que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional.

No primeiro estágio, em creche, “mergulhei” pela primeira vez na realidade do berçário, um ambiente exigente, mas profundamente enriquecedor. A convivência diária com bebés, que comunicam essencialmente por expressões, risos e choros, levou-me a desenvolver competências de observação, sensibilidade e escuta ativa. O apoio das auxiliares foi essencial para que eu superasse o receio inicial e compreendesse os sinais não verbais das crianças. A criação de materiais musicais sensoriais foi uma forma de estimular o desenvolvimento integral dos bebés, enquanto contribuí para enriquecer os recursos da sala. Uma primeira experiência de intervenção que me motivou e deixou uma marca positiva.

O segundo estágio, em jardim de infância num contexto multicultural e socialmente desafiante, foi o momento em que assumi pela primeira vez a responsabilidade de planificar e intervir. Este foi um verdadeiro ponto de viragem, onde aprendi que ser educador vai muito além da condução de atividades — é também ser presença, escuta, empatia e apoio emocional. A interação com um grupo heterogéneo, aliado ao incentivo da educadora cooperante, fortaleceu a minha confiança e fez-me perceber a importância da flexibilidade pedagógica. Aqui, aprendi que os desafios do quotidiano educativo são oportunidades para crescer e refletir, e que as crianças têm tanto para nos ensinar quanto nós temos para lhes oferecer.

Por fim, o terceiro estágio, realizado numa instituição privada fortemente ligada ao espaço exterior e à participação das famílias, representou a consolidação de muitos dos meus ideais pedagógicos. Fui acolhido com respeito, incluído nas dinâmicas da instituição e tive a oportunidade de desenvolver um projeto que aliou os interesses das crianças à valorização do ambiente e da literatura. Este estágio confirmou que é possível construir práticas educativas verdadeiramente significativas quando há envolvimento, liberdade, criatividade e uma relação próxima com as famílias. Senti-me valorizado, escutado e parte integrante da equipa, o que reforçou a minha visão sobre o tipo de educador que pretendo ser.

No conjunto destes três estágios, enfrentei receios, ultrapassei barreiras e testei ideias. Cresci com cada criança, com cada colega e com cada desafio. Estes contextos permitiram-me refletir sobre a minha prática, adaptar-me a diferentes realidades e

afirmar-me como um futuro profissional mais consciente, preparado e comprometido com uma educação de qualidade, centrada na criança, no respeito e na partilha.

Em relação à componente investigativa, considero que este estudo representou uma mais-valia para a minha formação, permitindo-me aprofundar um tema pertinente no âmbito da educação de infância. Aprofundar o conhecimento sobre atividades não estruturadas com materiais afuncionais contribuiu significativamente para compreender de que forma estes materiais promovem o desenvolvimento global das crianças.

Este sempre foi um tema que me despertou interesse, não só por enriquecer os espaços de brincadeira, mas também por se tratar de uma abordagem sustentável. A utilização de materiais reutilizáveis, que poderiam ser reciclados ou descartados, permite atribuir-lhes uma nova função, estimulando a criatividade infantil ao mesmo tempo que se promove uma consciência ecológica. A reutilização destes objetos oferece novas oportunidades educativas sem necessidade de adquirir materiais convencionais.

Apesar do entusiasmo com o tema, o processo investigativo revelou-se desafiante, sobretudo pela escassez de literatura recente, nomeadamente artigos científicos e livros atualizados sobre o conceito de *Loose Parts*. Ainda assim, a experiência foi enriquecedora e permitiu-me comprovar, através das sessões realizadas, que as atividades não estruturadas com materiais afuncionais despertam a curiosidade, o interesse e o prazer das crianças em brincar, contribuindo para a sua criatividade, motricidade e interações sociais.

O grupo de crianças envolvido já estava familiarizado com a exploração do espaço exterior e com materiais diversos. Contudo, ao longo das duas sessões de intervenção, foi evidente o entusiasmo demonstrado perante os materiais afuncionais, mesmo os de maiores dimensões ou mais pesados. As crianças procuraram dar-lhes novos significados, incorporando-os nas suas brincadeiras de forma criativa e inesperada, muitas vezes de formas que os adultos dificilmente imaginariam.

Esta experiência levou-me a questionar: o que aconteceria se as crianças tivessem acesso contínuo a estes materiais? Será que, com o tempo, perderiam o interesse e regressariam aos brinquedos estruturados, ou continuariam a explorá-los? Será necessária a intervenção do adulto para incentivar e expandir as possibilidades de exploração?

Acredito que seja necessário, visto que o adulto tem um papel fundamental neste processo. Como destaca Esteves (2024) onde o seu estudo, "destacou os limites das capacidades das crianças em explorar materiais soltos, por si só, em atividade não estruturada" (p. 79). A mediação do adulto pode ser crucial para maximizar o potencial pedagógico destes materiais, não através de imposição, mas através de escuta, provocação e encorajamento.

Em suma, esta investigação foi determinante para o meu crescimento pessoal e profissional. Reforçou a minha convicção de que os materiais afuncionais são uma excelente forma de enriquecer os contextos educativos e que as atividades não estruturadas colocam a criança como agente ativo da sua própria aprendizagem, um princípio ao qual dou muito valor. Este percurso ajudou-me a consolidar a minha identidade como futuro educador de infância, a valorizar a importância da parceria com as famílias, e a reconhecer que ser educador é, acima de tudo, estar em constante aprendizagem, adaptação e reflexão.

Referências bibliográficas

Andrade, A. S., Barbosa, C., & Bessa, S. (2017). A importância do estímulo ao desenvolvimento da coordenação motora global e fina. In *Anais do Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa* (Vol. 2). <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/formosa/article/view/1128>

Balfanz, R., Ginsburg, H. P., & Greenes, C. (2003). The big math for little kids early childhood mathematics program. *Teaching Children Mathematics*, 9(5), 264–269. <https://link.gale.com/apps/doc/A98392724/AONE?u=anon~a04d0047&sid=googleScholar&xid=0dfa97c2>

Beloglovsky, M., & Daly, L. (2015). *Early learning theories made visible*. Redleaf Press.

Beloglovsky, M., & Daly, L. (2016). *Loose parts 2: Inspiring play with infants and toddlers*. Redleaf Press.

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350–373.

Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>

Carroll, L. (1977). *Symbolic Logic*. Clarkson N. Potter.

Coplan, R. J., Ooi, L. L., Kirkpatrick, A., & Rubin, K. H. (2015). Social and nonsocial play. In C. Blakemore, B. B. Hansford, & D. B. Mowder (Eds.), *Play from birth to twelve* (pp. 97–106). Routledge.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos* (6ª ed.). A Esfera dos Livros.

Coutinho, A. M. S. (2017). Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. *Aberto*, 30(100), 105–114.

Deakin, M. A. B. (1980). Applied catastrophe theory in the social and biological sciences. *Bulletin of Mathematical Biology*, 42, 647–679. <https://doi.org/10.1007/BF02460985>

Duarte, S. D. A. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças* (Doctoral dissertation, Politécnico de Lisboa). <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/70500894-8fd8-4f6e-a44c-93b51003d94a>

Esteves, B. A. (2024, 21 de novembro). *Atividades não estruturadas, com recurso a materiais soltos e desperdícios, em contexto do pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/5033>

Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>

Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2015). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche (pp. 1–23).

Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13–34.

Freitas, M. L. de L. U., & de Assis, O. Z. M. (2007). Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. *Ciências & Cognição*, 11(4), 91–109.

Fuertes, M., & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Revista Interacções*, 10(30).

Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9(4), 295–309. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182>

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Pessoas muito pequenas em ação: O desenvolvimento do cuidar, brincar e aprender para crianças de 0 a 3 anos*. Artmed.

Gronlund, G. (2010). *Developmentally appropriate play: Guiding young children to a higher level*. Redleaf Press.

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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225658>

Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, 16(4), 371–372. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.4.371>

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961–974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>

Johnston, J. S. (2009). What does the skill of observation look like in young children? *International Journal of Science Education*, 31(18), 2511–2525. <https://doi.org/10.1080/09500690802644637>

Lindfors, E., Rönkkö, M. L., Kiviranta, L., Yliveronen, V., Tanhuanpää, S., & Grönman, S. (2021). Aprendizagem ao ar livre na educação infantil: uma revisão narrativa. *Techne Serien-Forskning i Slöjdpedagogik e Slöjdvvetenskap*, 28(2), 156–165.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de Parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children Youth and Environments*, 18(2), 36–63. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0036>

Mendes, E. D. (2020). Impasses na constituição do sujeito causados pelas tecnologias digitais. *Revista Subjetividades*, 20 (Especial 2), e8984.

Muentener, P., Herrig, E., & Schulz, L. (2018). The efficiency of infants' exploratory play is related to longer-term cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 9, 291931. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00635>

Ness, D., & Farenga, S. J. (2016). Blocks, bricks, and planks: Relationships between affordance and visuo-spatial constructive play objects. *American Journal of Play*, 8(2), 201–227.

Nicholson, S. (1971). How not to cheat children, the theory of loose parts. *Landscape architecture*, 62(1), 30-34.

Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts: An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2). <https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed., pp. 51–92). Porto Editora.

Pelz, M., & Kidd, C. (2020). The elaboration of exploratory play. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 375(1803), 20190503. <https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0503>

Pereira, A., & Sousa, E. (2023). A importância da rotina e da previsibilidade para a aprendizagem de crianças e adolescentes TEA. In *Conedu-IX Congresso Nacional de Educação*.

Pestana, A. (2020). *A importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças* (Master's dissertation). *Repositório Escola Superior de Lisboa*.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento* (2.^a ed.). Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramani, G. B., & Eason, S. H. (2015). It all adds up: Learning early math through play and games. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 27–32. <https://doi.org/10.1177/0031721715583959>

Ribeiro, A. J. P., & Klunck, L. I. (2018). A contribuição das atividades lúdicas no desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina na educação infantil. *Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste*, 3, e16662.

Rönkkö, M. L., Aerila, J. A., & Grönman, S. (2016). Creative inspiration for preschoolers from museums. *International Journal of Early Childhood*, 48, 17–32. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0159-z>

Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: Análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar* (Master's dissertation, Universidade de Coimbra). <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25510>

Rosa, D. S. M. (2018). *O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Setúbal).

Rosa, M. S. P. (2019). *A organização do espaço e dos materiais na educação de infância: Um percurso de vivências e aprendizagens* (Doctoral dissertation).

Sandseter, E. B. (2018, julho/dezembro). Brincadeiras perigosas na educação de infância. *Revista Infância na Europa Hoje*, 2, 11–14.

Schmidt, R. C., & Richardson, M. J. (2008). Dynamics of interpersonal coordination. In A. Fuchs & V. K. Jirsa (Eds.), *Coordination: Neural, behavioral and social dynamics* (pp. 281–308). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74479-5_14

Schmitt, S. A., Korucu, I., Napoli, A. R., Bryant, L. M., & Purpura, D. J. (2018). Usando brincadeiras com blocos para aprimorar a matemática e a função executiva de crianças em idade pré-escolar: Um ensaio clínico randomizado. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 181–191. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.006>

Scott-McKie, L., & Casey, T. (2017). *Play Types Toolkit: Bringing more play into the school day*. Play Scotland. <https://www.playscotland.org/wp-content/uploads/Play-Scotland-Play-Types-Toolkit-bringing-more-play-into-the-school-day.pdf>

Siklander, P., Ernst, J., & Storli, R. (2020). Young children's perspectives regarding rough and tumble play: A systematic review. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 551–572. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102154879>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.

Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., ... & Brussoni, M. (2015). Position statement on active outdoor play. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6475-6505. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606475>

Van der Kooij, R. (1989). Play and behavioral disorders in schoolchildren. *Play & Culture*, 2(4), 328–339.

Van der Kooij, R. (2007). Play in retro-and perspective. In T. Jambor & J. V. Gils (Eds.), *Several Perspectives on Children's Play: Scientific reflections for Practitioners* (pp. 11–27). Garant.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Anexos

Anexo 1 - Planificação “Objetos Musicais – “Maracas””

Planificação Berçário: Objetos Musicais – “Maracas”	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Grossa; • Motricidade Fina; • Sentido Visual; • Sentido Auditivo; • Sentido Tátil; • Autonomia.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a motricidade fina e grossa; • Estimular a coordenação entre o objeto, olhos e mãos; • Estimular o desenvolvimento da capacidade auditiva e os diversos sons; • Estimular o desenvolvimento tátil e as diversas texturas dos materiais; • Estimular a curiosidade e autoaprendizagem.
Estratégias	<p>Os recursos serão inseridos como um brinquedo novo, sendo inseridos em diferentes alturas, cada um deles.</p> <p>Inicialmente será mostrado e realizado diversos movimentos para que possam ouvir os diversos sons possíveis, que o educador encontrou ao manipular aquele recurso. Pois será possível que as crianças ao manipularem o mesmo objeto realizem sons diferentes.</p> <p>Após a demonstração, o recurso será colocado junto dos restantes brinquedos ou entregue à criança que mostre interesse e entusiasmo e manipular o recurso naquele momento.</p>

<p>Recursos</p>	<p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 garrafas de plástico; • 1 caixa de metal; • Pedras pequenas; • Massa de espiral; • Sementes de ervilhas; • Cola. <p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças; • Auxiliares de Ação Educativa; • Estagiários. <p>Recursos Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de Berçário.
<p>Organização espacial</p>	<p>O espaço deve estar confortável e conforme a rotina das crianças, de forma que não fiquem desconfortáveis e inseguras perante os materiais que estão a ser inseridos.</p>
<p>Tempo</p>	<p>Indeterminado; Consoante a vontade e o interesse das crianças.</p>



Anexo 2 - Planificação das atividades “Leitura do livro “Vamos Plantar um Girassol” (Kate Petty)” e “Semear o Girassol”

Sala Vermelha				
Terça-Feira 7-05-2024				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Área de Formação Pessoal e Social • Área do Conhecimento do mundo • Área da expressão e comunicação <ul style="list-style-type: none"> ○ Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita 	<p style="text-align: center;">-</p> <p>Desenvolver a linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • responder às questões; • conhecer e apreciar diferentes tipos de texto; • escutar atentamente a leitura do livro. <p style="text-align: center;">- Conhecer o mundo que nos rodeia</p>	<p style="text-align: center;">- <u>Momento do Acolhimento</u></p> <p style="text-align: center;">- <u>Leitura do livro “Vamos Plantar um Girassol” (Kate Petty)</u></p> <p>Após a hora do recreio as crianças voltam à sala e sentam-se em semicírculo na área da reunião.</p> <p>Em primeiro lugar iremos mostrar os desenhos realizado no dia anterior, colocando-os no chão de forma a todos os possam ver. Irei fazer algumas questões para que as crianças possam observar o que está ali presente (a cor, tamanho, altura). De seguida, irei dizer que iremos ver se o que pensam estão bem com base na leitura do dia seguinte. (registar as suas observações)</p> <p>Iremos mostrar o livro e realizar questões sobre o que vêm na capa e que</p>	<p style="text-align: center;"><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O livro “Vamos plantar um Girassol” (Kate Petty) - Materiais para a plantação <p style="text-align: center;"><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora, auxiliar, estagiários e crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta através de registos fotográficos e registos escritos.

	<ul style="list-style-type: none"> conhecer e identificar as características dos seres vivos; conhecer a importância de preservar os seres vivos; <p style="text-align: center;">-</p> <p>Compreender orientações</p> <ul style="list-style-type: none"> realizar a atividade de acordo com as orientações; realizar a atividade de acordo com as etapas de semear. 	<p>possível título pode ter, no final diremos o título.</p> <p>Quando for a falar sobre o título teremos de ressaltar que apesar de o livro falar em plantar, por ser uma semente, iremos semear um girassol.</p> <p>Iremos perguntar sobre os elementos do livro: capa, contracapa, lombada e guarda-livro. Iremos colocar questões sobre o que vêm na contracapa e no guarda-livros.</p> <p>Após a leitura iremos questionar sobre o que fala o livro. (“O girassol quando o plantamos conseguimos o ver logo?”, “O Girassol é pequenino como uma formiga?”, no centro do Girassol o que podemos encontrar?”, “Quando o Girassol estamos no final do verão o que acontece ao Girassol?”)</p> <p>Iremos fazer algumas questões perguntando o que acham que é necessário para semear um girassol (“Onde é se pode semear o girassol?”) e onde gostariam de o fazer, iremos apontar as observações numa folha. (“O Girassol podemos semear no</p>		
--	--	--	--	--

	<p style="text-align: center;">- Explorar com diversos sentidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • realizar a exploração com os diversos sentidos, sentindo a terra e cheirando a terra. <p style="text-align: center;">- Desenvolver o gosto pelo espaço exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer o espaço exterior como ambiente de aprendizagem. 	<p>cimento?”, “O Girassol podemos semear num sítio que tenha sempre muita sombra, que tenha árvores?”) – registar o que referirem.</p> <p>No decorrer da conversa iremos alimentar que é preciso cuidar ao longo do tempo e ir regando, por isso cada uma das crianças tem de ter esse cuidado. Iremos mostrar o calendário da rega que irá começar na semana seguinte e explicar o que lá está a dizer.</p> <p>Referir que o Girassol é uma planta que é muito amiga dos polinizadores (“Os polinizadores, como é o caso das abelhas, são importantes porque ao levarem o pólen de flor em flor permite que se reproduzam outras plantas e seres vivos). “Tal como outras flores, as abelhas, por exemplo, gostam muito porque são atraídas pelo seu néctar.”</p> <p>(“O girassol também é muito importante para nós porque conseguimos comer as suas sementes e ter óleo através delas. Os pássaros também gostam muito desta planta já que esta</p>		
--	---	--	--	--

		<p>é um bom alimento, por exemplo, através das suas sementes”)</p> <p>“Podemos assim concluir que o girassol como outras flores são muito importantes para o nosso planeta e devemos cuidar delas.”</p> <p><u>- Recreio/ Brincadeira livre</u></p> <p><u>-Semear o Girassol</u></p> <p>Iremos ficar no espaço exterior, após o recreio. Os estagiários levarão os materiais já discutidos no dia anterior com as crianças e colocarão as crianças em semicírculo. Iremos dividir o grupo em dois, de forma a ter dois vasos (garrafas recortados) para cada grupo. Será lembrado às crianças o que ouviram do livro e o que disseram sobre como semear o girassol, iremos ter connosco a folha com as indicações que deram no dia anterior. Em cada grupo estará um estagiário a orientar o trabalho. 1.º Colocar terra nos vasos 2.º Colocar as sementes 3.º Tapar as sementes 4.º Regar Devemos ressaltar que estamos agora na primeira fase (mostrar imagem), a</p>		
--	--	--	--	--

		<p>semente está lá, mas não conseguimos ver nada, por isso é necessário ter paciência e cuidar dela. Com a ajuda dos adultos iremos colocar os vasos no lado de fora do parapeito da janela, de forma a poder-se observar diariamente e cuidar. Iremos mostrar o mapa em que estará distribuído as regas do girassol ao longo do mês de maio.</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 3 - Consentimento informado para os encarregados de educação



Exmo/a. Sr.(a)

As áreas de Motricidade Humana e de Educação e Currículo estão a colaborar na pesquisa de Gonçalo Carvalho sobre “enriquecimento de atividades não estruturadas em contexto de pré-escolar”; sendo orientadores o Prof. Doutor David Catela e a Prof.^a Doutora Ana Serrão-Arrais.

O estudo requer que a criança brinque livremente com vários objetos seguros e limpos, no espaço exterior. Os objetivos do estudo são o de verificar a pertinência do modelo de objetos soltos (*loose parts*)¹ em contexto de atividades não estruturadas. Durante a atividade as crianças poderão estar sempre acompanhadas por alguém que lhe é conhecida, mas sem intervir diretamente na atividade. As recolhas não implicam qualquer tipo de risco presente ou futuro para a criança. As recolhas serão realizadas durante a frequência das crianças no seu estabelecimento de ensino, em horário conveniente. As crianças serão filmadas.

Nos vários registos nunca constará o nome da criança, mas um código que lhe é atribuído. O tratamento dos dados é anónimo.

Os resultados do estudo serão divulgados no respeito dos direitos individuais ao anonimato, à confidencialidade e à privacidade. As filmagens só serão usadas para fins de investigação e serão eliminadas após um período de 1 ano, ficando sempre à guarda da equipa de investigação.

Deste modo, vimos solicitar a V. Ex.^a que se digne autorizar o acesso a instalações e a proceder às recolhas de dados junto das crianças participantes.

Os responsáveis pelo estudo estão inteiramente à disposição de V. Ex.^a. para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Antecipadamente grato pela atenção dispensada,

Santarém, em 21 de outubro de 2024

Docentes Responsáveis

<https://orcid.org/0000-0003-0759-8343>

<https://orcid.org/0000-0001-9025-6031>

Contactos: catela@esdrm.ipsantarem.pt; ana.arrais@ese.ipsantarem.pt

Anexo:
Exemplar de consentimento informado

¹
Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool Children’s Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151.
Serrão-Arrais, A., Catela, D., Luís, H., Santana, T., & Domingos, B. (2023). Caixas de cartões em atividade não estruturada com infantes: estudo exploratório. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XVI* (pp. 217-221). <http://hdl.handle.net/10400.15/4756>
Serrão-Arrais, A., Luís, H., Rebelo, M., Crespo, A., Ribeiro, D., Rodrigues, M., Catela, D. (2023). Comportamento motor e de brincar numa atividade não estruturada com objetos de cartão numa sala de 1-2 anos de creche. *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XVI* (pp. 135-140). <http://hdl.handle.net/10400.15/4754>

Exm^o/^a. Sr.^(a)
Encarregado/a de Educação

As áreas de Motricidade Humana e de Educação e Currículo estão a colaborar na pesquisa de Gonçalo Carvalho sobre “enriquecimento de atividades não estruturadas em contexto de pré-escolar”; sendo orientadores o Prof. Doutor David Catela e a Prof.^a Doutora Ana Serrão-Arrais.

O estudo requer que a criança brinque livremente com vários objetos seguros e limpos, no espaço exterior. Os objetivos do estudo são o de verificar a pertinência do modelo de objetos soltos, isto é, objetos sem uma função pré-estabelecida (por exemplo, pneus, caixas, alguidares...), em contexto de atividades não estruturadas. Durante a atividade a sua criança poderá estar sempre acompanhada por alguém que lhe é conhecida. As recolhas não implicam qualquer tipo de risco presente ou futuro para a criança. As recolhas serão realizadas durante a frequência da criança no seu Jardim de Infância, em horário conveniente. As crianças serão filmadas. As filmagens só serão usadas para fins de investigação e serão eliminadas após um período de 1 ano, ficando sempre à guarda da equipa de investigação.

Nos vários registos nunca constará o nome da criança, mas um código que lhe é atribuído. O tratamento dos dados é anónimo.

Os resultados do estudo serão divulgados no respeito dos direitos individuais ao anonimato, à confidencialidade e à privacidade.

Deste modo, vimos solicitar a V. Ex.^a que se digne autorizar a inclusão da sua criança no referido estudo.

Os responsáveis pelo estudo está inteiramente à disposição de V. Ex.^a. para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada,

Santarém, em 21 de outubro de 2024

Docentes Responsáveis

<https://orcid.org/0000-0003-0759-8343>

<https://orcid.org/0000-0001-9025-6031>

Contactos: catela@esdrm.ipsantarem.pt; ana.arrais@ese.ipsantarem.pt

------(Separar por aqui e ficar com Pedido de Consentimento Informado)-----

Eu (nome) _____, li e compreendi as informações prestadas e autorizo a minha criança (nome) _____, a participar no estudo “enriquecimento de atividades não estruturadas em contexto de pré-escolar”, bem como a utilização dos dados que abaixo forneço, exclusivamente para fins de caracterização da amostra e interpretação dos resultados obtidos.

Data de nascimento da criança: ___ / ___ / ____

Idade (em meses) em que:

- se sentou sem ajuda: ____

- começou a deslocar-se no solo (por exemplo, rastejar, rolar, gatinhar,...): ____

- se pôs de pé sem ajuda: ____

- começou a andar sem ajuda (sensivelmente 10 passos seguidos sem parar ou cair): ____

Data: ___ / ___ / ____ (Assinatura) _____

Código: _____ (Por favor, não preencha este campo)

Anexo 4 - Descritivo de episódios de brincar na sessão com objetos afuncionais.

brincar exploratório de objetos (que é isto? Propriedades)

Abanar a corda no chão

Atirar tijolos ao chão

Bater com o tubo flexível de plástico no chão

Bater com os tubos de plástico rígido nas caixas de cartão

Usar os tubos rígidos para bater no ramo das árvores

Espreitar por dentro dos buracos do tijolo

Fazer rolar o pneu para o mover de lugar

Fazer rolar os troncos ao pontapé

Tentar pontapear tijolos

Tentar colocar o tubo flexível ondulado dentro dos buracos da caixa da fruta

Tentar encaixar o tubo flexível ondulado no tubo rígido

Tentar esticar o tubo ondulado

Tentar passar a corda por dentro do tubo flexível ondulado

Tentar passar a corda por dentro dos tubos de cartão e tubo rígido

Transportar as caixas a arrastar pelo chão

Transportar os tijolos na mão caminhos mais curtos, abraçados caminhos mais longos

Transportar os tubos ao ombro

Brincar funcional com objetos e matérias (que posso fazer com isto? Propiciações)

Arrumar os tijolos dentro da caixa da fruta

Colocar tijolos dentro da caixa da fruta

Fazer a caixa de cartão como armazém

Espetar os tubos de plástico rígido nas caixas de cartão

Pegar no tubo grande de cartão, meter na diagonal e colocar pedras no buraco para elas rolaem tubo abaixo

Sentar dentro da caixa de cartão pequena

Ficar dentro de caixa de cartão

Usar caixa de cartão grande como esconderijo

Fazer as caixas de cartão de túneis

Colocar o tubo de plástico rígido grande nos buracos da caixa de plástico da fruta

Colocar o tubo rígido de plástico dentro dos buracos do tijolo

Encaixar os tubos flexíveis ondulados nos tubos de plástico rígido

Prender corda na figueira e usar para se puxar no declive

Saltar à corda

Dançar ao mesmo tempo que abanam os tubos flexíveis ondulados

Dançar com tubos rígidos na mão

Escorregar nas descidas

Falar para dentro do tubo flexível ondulado diretamente para o próprio ouvido

Fazer do tubo flexível ondulado de telefone, uma ponta para falar e a outra no ouvido

Fazer sons para dentro do tubo plástico rígido grande ou no tubo flexível ondulado

Fazer "uh uh uh", andando e espetando tubos rígidos na terra

Tubos flexíveis ondulados servirem de cada de pesca

Usar a corda para amarrar/enrolar entre pilares

Usar a corda para tentar acertar nos outros materiais

Usar as caixas de plástico como barreira e passarem por cima delas

Usar o tubo flexível ondulado para criar uma pega no tijolo, colocando cada ponto em um buraco

Usar o tubo plástico rígido grande e pequeno como apoio/bengala para ajudar a subir e a descer os declives

Usar o tubo rígido pequeno de "taco" ou "vassoura"

Usar os alguidares de tambor. Batendo com as mãos como com o tubo de plástico rígido grande e pequeno

Usar os pneus para saltar de cima deles deitados

Usar os pneus, alguidares para sentar

Usar os tijolos para sentar

Fecharem-se totalmente dentro da caixa

Colocar tijolos dentro dos pneus e colocar a caixa da fruta por cima

Usar os tubos rígidos para fazer de espadas

Usar tubo rígido grande e outro pequeno para fazer bastão para caminhar

Utilizar a corda para puxar os amigos na subida

Fazer bolinhas de terra/lama

Usar um tronco para alisar a bola de terra/lama

Usar os tubos rígidos para fazer "porta"/tapar a entrada da caixa cartão grande

Usar tubos rígidos para fazer de chão na "casa" de caixa de cartão

Brincar de construção

Colocar o tubo flexível ondulado no tubo de cartão de forma a fazer uma cana de pesca maior

Construção de casas com as caixas de cartão

Construção de casas com tijolos e telhado com as caixas da fruta

Construção de casas com caixas de cartão, tubos de cartão, tubos rígidos grandes e pequenos, tijolos e troncos de madeira

Construir "casas" no plano

Brincar social simples

Ajudarem-se entre si para construir casas e irem à vez buscar tijolos.

Fazer uma banda, onde tubo de cartão comprido com um tubo flexível ondulado dentro faz de microfone e um tubo rígido pequeno faz de um instrumento de sopro

Brincar Complementar e Recíproco

Esticar a corda entre a figueira e a casinha e quando estivesse a chegar algum amigo puxar, de forma que ela levante do chão

Fazer o jogo de cabo de guerra

Levantarem os tubos rígidos para que os amigos passem por debaixo deles

Terem de se baixar por baixo das cordas que os amigos estavam a puxar

Meterem os tubos rígidos grandes ao ombro e depois virarem e darem com ele em outro colegas

Anexo 5 - Descritivo de episódios de brincar na sessão com objetos habituais.

Brincar Exploratório

Procurar insetos mariposas, caracóis, bichos da conta

Deitar na terra, apanhar as folhas do chão e atirar ao ar

Brincar Funcional

Colar insetos dentro do carrinho de mão

Realizar escavações para encontrar "pedras preciosas"

Enrolar o baloiço e depois largar para andar a rodar

Largar os carrinhos/camiões de brincar nas descidas

Escorregar na superfície da terra inclinada

Descer as ladeiras de triciclos, motas ou sentados na trotinete

Subir/escalar ladeiras

Alternar descidas nas motas, triciclos e trotinetas

Corridas

Corridas de motos

sentar no carrinho de mão para descansar como espreguiçadeira ou outra criança tentar andar com ele

Fazer sons "brrrr" para fazer o som de um motor

Fazer sons da buzina "pipi" para poderem passar quando andam de trotinete, triciclo ou mota

Brincar social simples

Crianças mais velhas a ajudar os mais novos a empurrar o trator

Crianças a ajudar outras a empurrar os veículos

Ajudar a empurrar os amigos no baloiço e ir trocando

Alternar na vez de quem anda no baloiço

Darem abraços uns aos outros

Anexo 6 - Descritivo temporal e de comportamentos, de episódio de brincar com a corda longa, na sessão com objetos afuncionais.

Crianças envolvidas: cj4m, ma4f, b5m, f4m, l6m, f4f, t5m, s4m, f5f, e5f, a3m (n=11).

- Cj4m e ma4f pegam na corda e a puxar a corda para o declive perto da figueira
- 12s depois b5m junta a eles
- 8s depois junta-se f4m
- 23s depois junta-se l6m e b4f

- Sendo que l6m pega numa ponta e começa a tentar levar para a parte de baixo do declive. Mas cj4m, ma4f, b5m, f4m e b4f começam a puxar no sentido contrário a l6m.
- 18s depois t5m junta-se contra l6m
- 19s s4m, f5f e e5f juntam contra l6m
- 63s depois cj4m começa a dar uma volta no tronco da figueira e tenta amarrar a corda e t5m e f5f sentam-se a puxar a corda
- 23s depois a3m junta-se a l6m
- **Passado 166s** desde que pegaram cj4m e ma4f agarraram na corda temos 11 crianças a puxar a corda, sendo 9 contra 2.
- 70s depois passou a haver dois Jogos da Tração à Corda, uma em cada ponta da corda, numa ponta era f5f, e5f, t5m contra l6m e a3m. Na outra ponta com a corda enrolada e atada na figueira temos ma4f, cj4m, b4f, b5m, s4m e f4m a puxarem a corda contra a figueira
- 23s depois ma4f, cj4m, b4f, b5m, s4m e f4m começam a recolher a corda e voltam a puxar em conjunto com f5f, e5f, t5m contra l6m e a3m
- **Passado 283s** do momento em que 11 crianças começaram a brincar com mesma corda saíram as primeiras 4 crianças, e5f, f5f, b4f e s4m
- **Passado 138s** as duas pontas da corda encontram-se e estão as duas atadas na figueira e a dar uma volta em um pilar de madeira.
- **Passado 16s** as crianças começam a dispersar e fica cj4m, l6m, a3m e b5m de volta da corda que tem as suas duas pontas atadas na figueira.

Tendo passado 603s desde o primeiro acontecimento até a começarem a dispersar.