



IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NÃO  
ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS PARA  
A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE DE UM  
GRUPO DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS

Cláudia Figueiredo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola  
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em  
Educação Pré-Escolar

2020-2021



# IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS PARA A PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE DE UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS

Cláudia Figueiredo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola  
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em  
Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

*“Brincar é das atividades mais enriquecedoras da vida de um indivíduo. Não restam dúvidas de que as crianças têm o melhor emprego do Mundo”*  
*(Esteves, 2010, p. 38)*

## AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa tão importante para a minha vida académica, profissional e pessoal, não poderia deixar de agradecer aqueles que me acompanharam durante este processo e com os quais partilhei tanto a minha felicidade, como a minha angústia.

Em primeiro lugar, aos meus pais, por me educarem, confiarem em mim e por me permitirem ir atrás dos meus sonhos.

À minha sobrinha, por sempre me fazer ir mais além, por me desafiar e por me dar a oportunidade privilegiada de me ensinar o que é cuidar de uma criança.

Ao meu namorado, por confiar em mim e me dar sempre força para continuar a seguir os meus sonhos e atingir os meus objetivos.

A todos os amigos com quem partilhei este percurso, por tornarem esta experiência mais prazerosa. Pelos risos bem dados, os choros desconsolados e os abraços apertados. Por me acompanharem nesta viagem que, apesar de ser atribulada por vezes, foi sem dúvida inesquecível graças a vocês. Muito obrigada por fazerem parte deste capítulo da minha vida.

À Catarina, à Isa, à Raquel, à Benny, à Mónica e à Joana, por caminharem de mãos dadas comigo durante todo este percurso. Por todo o carinho, a entreeajuda, a amizade e o apoio. Vocês são sem dúvida as melhores pessoas que poderia ter tido ao meu lado durante a minha formação académica e serão sem dúvida docentes com quem eu terei um enorme prazer de partilhar experiências e conhecimentos num futuro próximo.

Às equipas educativas em que me integrei, por me aceitarem de braços abertos e por me permitirem fazer parte da equipa. Por serem um exemplo para mim e por me ajudarem a construir a minha profissionalidade.

A todas as crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar, por todos os sorrisos e amor que sempre tiveram para me dar. Por me fazerem querer ser melhor por vocês a cada dia que passa. Muito obrigada por me permitirem crescer convosco.

A todos vocês, pelo que são e pelo que me fazem ser, muito obrigada.

## RESUMO

O presente relatório decorre do processo de intervenção na valência de pré-escolar, experienciado a partir da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II.

Fruto de uma observação constante e do registo dos comportamentos alusivos ao grupo, foi possível perceber que as crianças demonstravam bastante interesse pela manipulação de materiais não estruturados e semiestruturados, criando brincadeiras e interações com os mesmos bastante criativas. Posto isto, optei por desenvolver um estudo relacionado com esta temática, tendo em vista compreender a importância do contacto com estes materiais para a promoção da criatividade das crianças. Para responder a esta questão, enveredei por um estudo de caso de natureza qualitativa, no qual foram delineados três objetivos, sendo eles: (i) **“Quais as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças?”**; (ii) **“Como é que os materiais não estruturados e semiestruturados promovem a criatividade das crianças?”**; e (iii) **“Que estratégias pode o educador adotar para promover a criatividade das crianças através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados?”**. Quanto aos instrumentos da investigação, importa referir que selecionei notas de campo, registos fotográficos, entrevistas a uma amostra de educadoras de infância e de crianças e, ainda, análise de conteúdo.

Através do presente estudo, compreendi que materiais não estruturados e semiestruturados são bastante versáteis nos momentos de brincadeira, apresentando diversas potencialidades, entre elas, a promoção da criatividade. Considerando a multiplicidade de potencialidades destes materiais, torna-se relevante que o educador recorra aos mesmos para promover a criatividade das crianças.

Considero que tanto a intervenção como a realização do presente relatório se revelaram imprescindíveis para a construção da minha profissionalidade, na medida em que tive a oportunidade de refletir acerca da minha prática e adequar a mesma ao contexto no qual fui inserida. Adicionalmente, penso que o desenvolvimento da presente investigação me proporcionou grandes oportunidades de aprendizagem, uma vez que me apropriei de uma série de conhecimentos que espero pôr em prática em breve.

**Palavras-chave:** Brincar; materiais não estruturados; materiais semiestruturados; criatividade.

## ABSTRACT

This report stems from the intervention process in the preschool valence, experienced from the Supervised Professional Practice Curricular Unit II.

As a result of a constant observation and the registration of behaviors allusive to the group, it was possible to notice that the children showed a great deal of interest in the manipulation of unstructured and semi-structured materials, creating games and interactions with them very creative. Having said that, I chose to develop a study related to this theme, with a view to understanding the importance of contact with these materials for the promotion of children's creativity. To answer this question, I went through a qualitative case study, in which three objectives were outlined: (i) **"What are the potentialities of unstructured and semi-structured materials in children's play?"**; (ii) **"How do unstructured and semi-structured materials promote children's creativity?"**; and (iii) **"What strategies can the educator adopt to promote children's creativity through the exploitation of unstructured and semi-structured materials?"**. As for the instruments of investigation, it should be noted that I selected field notes, photographic records, interviews with a sample of educators of children and children and, also, content analysis.

Through the present study, I understood that unstructured and semi-structured materials are quite veritable in the moments of play, presenting several potentialities, among them, the promotion of creativity. Considering the multiplicity of potentialities of these materials, it is relevant that the educator resorts to them to promote children's creativity.

I believe that both the intervention and the realization of this report proved essential for the construction of my professionalism, to the extent that I had the opportunity to reflect on my practice and adapt it to the context in which I was inserted. In addition, I believe that the development of this research has given me great learning opportunities, as I have appropriated a range of knowledge that I hope to put into practice soon.

**Keywords:** Play; unstructured materials; semi-structured materials; creativity.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
2.1. Caracterização do meio.....	4
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo.....	5
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	6
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	7
2.5. Caracterização do grupo.....	9
2.6. Caracterização das famílias.....	11
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	13
3.1. Intenções para a ação pedagógica.....	14
3.1.1. Com as crianças.....	14
3.1.2. Com as famílias.....	18
3.1.3. Com a equipa.....	19
3.2. Processo de Intervenção da PPS em JI.....	21
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	24
4.1. Identificação da problemática emergente.....	25
4.2. Revisão da literatura.....	26
4.2.1. Materiais estruturados, não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças.....	26
4.2.2. Potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças.....	28
4.2.3. Materiais não estruturados e semiestruturados como promotores de criatividade.....	30
4.2.4. O papel do educador na promoção da criatividade das crianças.....	33
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	35
4.4.1. Quais as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças?.....	38
4.4.2. Como é que os materiais não estruturados e semiestruturados promovem a criatividade das crianças?.....	48
4.4.3. Que estratégias pode o educador adotar para promover a criatividade das crianças através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados?.....	53

5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO .....	53
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 .....	50
Figura 2 .....	50

## **LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

AUX	Auxiliar da ação educativa
EDU	Educadora Cooperante
EST	Estagiária
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
PE	Projeto Educativo

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II surge o presente relatório, no qual retrato a minha experiência durante o estágio. O trabalho desenvolvido tanto com o grupo de crianças, como com a equipa educativa teve início no dia 9 de novembro de 2020 e terminou a 25 de maio de 2021.

Primeiramente, importa referir que a organização socioeducativa na qual realizei o estágio é uma IPSS que se localiza na área metropolitana de Lisboa, destinada a crianças desde os nove meses aos seis anos de idade. O grupo em que fui inserida era composto por vinte e três crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, sendo que a maioria das crianças tinha três anos.

Importa referir que, sensivelmente a meio da minha intervenção, a PPSII teve de ser adiada devido à pandemia que se instalou em Portugal (Covid-19), sendo somente possível retomar a prática no mês de abril.

No que concerne à estrutura do presente relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos, entre as quais: (1) Caracterização da ação educativa contextualizada; (2) Análise reflexiva da intervenção em JI; (3) Investigação em JI; (4) Construção da profissionalidade docente; e, por fim, (5) Considerações finais.

No primeiro capítulo é feita uma análise das caracterizações do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo e das famílias.

No segundo capítulo são apresentadas e avaliadas as intenções para a ação pedagógica delineadas com as crianças, a equipa educativa e a família. Ainda nesta secção, encontram-se discriminados os processos interventivos em JI, onde é explicitado o meu percurso durante a PPSII.

Por sua vez, o terceiro capítulo, é alusivo à investigação delineada para o grupo. Assim, é identificada a problemática emergente, na qual é justificada a origem da questão principal e apresentados os objetivos específicos que visam responder à mesma -, a revisão da literatura alusiva à temática da investigação, e, por fim, o roteiro metodológico e ético – no qual é possível verificar as metodologias selecionadas para a investigação e, por fim, a análise e discussão dos dados.

No quarto capítulo é realizada uma análise reflexiva da minha intervenção e de como a mesma contribuiu para a construção da minha profissionalidade.

Por fim, no quinto capítulo é realizada uma reflexão acerca do impacto do meu percurso académico para a minha formação, explicitando também as minhas expectativas para o meu futuro como educadora de infância.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo apresentarei a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e, ainda, das famílias. A informação que se segue foi recolhida através da observação direta, de notas de campo, conversas informais com a equipa educativa e de revisão da literatura.

## **2.1. Caracterização do meio**

Em educação de infância, ter consciência do meio é um aspeto de extrema importância, dado que cabe ao educador potenciar às crianças o contacto com a comunidade e com o meio envolvente. Se assim o fizer, o docente está a dar às crianças não só a oportunidade de experienciarem o que é viver em sociedade, como também de desenvolverem diversos saberes e competências, o que irá resultar num enriquecimento das situações de aprendizagem (Silva et al., 2016).

A organização socioeducativa na qual realizei a PPSII está inserida na área metropolitana de Lisboa. O local em questão detém uma grande abundância de transportes públicos e é uma zona bastante propícia ao comércio, sendo que apresenta um grande número de estabelecimentos de restauração, supermercados, lojas, locais destinados ao lazer, instituições de ensino e, ainda, outros tipos de estabelecimentos no seu meio envolvente. Para além disso, importa ainda salientar que existe um jardim de grandes dimensões e com diversos pontos de interesse.

Considero que organização socioeducativa procura proporcionar às crianças o contacto com o seu meio envolvente, dado que tive a oportunidade de observar algumas interações entre a organização socioeducativa e o exterior durante a PPSI. A título de exemplo, recordo as saídas com o grupo para ir ao jardim, no qual as crianças tiveram a oportunidade de explorar os diferentes espaços e interagir com outras crianças.

No entanto, devido à pandemia em que nos encontramos no momento, a organização socioeducativa optou por minimizar o contacto com o exterior, de modo a evitar a propagação do vírus. Como tal, não tive a oportunidade de observar interações entre as crianças e o meio durante o estágio em pré-escolar.

## 2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A organização socioeducativa na qual estava inserida foi fundada em 1834 com o objetivo de cuidar, educar e dar proteção a crianças desfavorecidas até aos sete anos de idade. Através da disponibilização de um espaço seguro para as crianças, a organização socioeducativa permitia aos seus familiares dedicarem-se totalmente às suas tarefas diárias. A organização socioeducativa está inserida numa rede de estabelecimentos localizada na zona de Lisboa, com os quais partilha o mesmo projeto educativo e, como tal, a mesma história, os mesmos objetivos, missão, valores, princípios orientadores. (Projeto Educativo, 2018/2021).

Tanto a organização socioeducativa na qual realizei a PPSII, como todas as outras pertencentes à rede de estabelecimentos, são considerados IPSS, ou seja, caracterizam-se por ser constituídos por iniciativa de particulares, cuja natureza jurídica é não lucrativa, o que está em concordância com os seus valores.

No que diz respeito à missão da organização socioeducativa, o PE menciona dois aspetos considerados fulcrais, sendo eles referentes à assistência de crianças e jovens e à integração social e comunitária, indo assim de encontro aos ideais definidos aquando da fundação da mesma (PE, 2018/2021).

Por outro lado, os objetivos pedagógicos da organização socioeducativa passam por “Ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (PE, 2018/2021, p.8), o que penso que, mais uma vez, está em concordância com os valores e a missão da mesma. Adicionalmente, considero que que, no decorrer da PPSII, tive a oportunidade de observar estes objetivos serem concretizados por os profissionais da organização socioeducativa, aspeto este que considero bastante positivo, dado que demonstra que o empenho e o compromisso que estes têm tanto para com a organização socioeducativa, como para com as crianças e para o documento orientador da sua ação.

No que toca à dimensão organizacional, a organização socioeducativa conta com sete educadoras e sete auxiliares da ação educativa, sendo que três estão na valência de creche e quatro em JI. Para além disso, ainda tem três trabalhadoras auxiliares, uma cozinheira e uma diretora.

Relativamente à oferta educativa disponibilizada pela organização socioeducativa, é possível afirmar que esta é bastante diversificada, abrangendo uma série de áreas do conhecimento. De acordo com o PE da organização socioeducativa,

tanto as atividades letivas, como as extracurriculares surgem com o objetivo de preparar as crianças para o seu futuro, tornando-as assim cidadãos autônomos, responsáveis, criativos e ativos na sociedade. Quanto às atividades extracurriculares disponibilizadas para a valência de pré-escolar estas são filosofia para as crianças, yoga, inglês, chi kung e música, todas elas desenvolvidas por profissionais especializados. As atividades letivas incluem todas as propostas desenvolvidas pelas docentes e ginástica.

### **2.3. Caracterização da equipa educativa**

*“Quando as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias . . . passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento em vez de se fecharem”*  
(Post & Hohmann, 2011, p. 306)

A equipa educativa que acompanhou o meu percurso na prática profissional supervisionada é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar da ação educativa. No que diz respeito à sua formação e experiência, importa referir que a educadora cooperante tem a Licenciatura em Educação de Infância e exerce funções de educadora de infância há dezanove anos. A auxiliar da ação educativa, por sua vez, possui a escolaridade obrigatória, tendo vinte e um anos de experiência na área de educação pré-escolar.

É possível constatar que existe uma relação positiva entre ambos os agentes educativos, na medida em que procuram partilhar conceções, problemas e ideias entre si com regularidade, o que considero de extrema importância, pois permite a criação de um ambiente agradável na sala. Enquanto estagiária sinto que tanto a educadora cooperante, como a auxiliar da ação educativa procuraram integrar-me na equipa, dado que privilegiaram a comunicação comigo e demonstraram confiança no meu trabalho. Assim sendo, o estabelecimento de um trabalho cooperativo foi facilitado, uma vez que todos os intervenientes procuraram adotar uma postura cooperativa desde cedo.

De acordo com Folque et al. (2015), é de extrema importância que todos os intervenientes que fazem parte da vida da criança – entre os quais, a família, os educadores e os auxiliares de ação educativa – cooperem em prol do bom desenvolvimento da criança. As autoras acrescentam ainda que acompanhar as crianças “na sua descoberta do mundo e na apropriação da cultura são processos que

se efetivam em diálogos constantes do/a educador/a com as crianças, com as famílias e com os outros profissionais que participam na vida do grupo” (Folque et al., 2015, p. 25). É através destes diálogos que é possível compreender as crianças e as suas necessidades, tendo em vista o seu desenvolvimento pleno e harmonioso, sendo por isso indispensável a cooperação entre os adultos envolvidos.

Seguindo esta linha de pensamento, destaca-se que o trabalho cooperativo pressupõe uma maturação pessoal e profissional por parte dos envolvidos, dado que potencia uma reflexão conjunta sobre a prática, tendo em vista aperfeiçoá-la e adaptá-la ao grupo, o que resultará num desenvolvimento profissional (Folque et al., 2015).

Também no PE da organização socioeducativa (2018-2021) é reconhecida a importância do trabalho cooperativo, na medida em que no mesmo é enaltecida a relevância da comunicação e da colaboração.

## **2.4. Caracterização do ambiente educativo**

É sabido que o ambiente é fundamental para o desenvolvimento das crianças, dado que, quando este é harmonioso e transmite segurança, potencia tanto a forma como a criança se apropria do mesmo, como também pode influenciar o modo como a criança interage com os seus pares e com os adultos da equipa pedagógica.

De acordo com Forneiro (1998), ao observar o ambiente educativo é possível fazer uma caracterização tanto do grupo de crianças, como da ação do docente. Além disso, ao entrar numa sala de JI podemos perceber quais são os tipos de atividades que nela se realizam e as relações que são estabelecidas na mesma, seja entre crianças ou entre o adulto e o grupo. Assim sendo, entende-se que a criança, ao relacionar-se com o ambiente, tende a ser influenciada pelo mesmo.

Silva et al. (2016) acrescentam que o ambiente educativo em que as crianças se encontram apresenta uma intencionalidade educativa por parte do educador, que é transmitida ao grupo através dos diferentes materiais e instrumentos disponibilizados pelo mesmo. No entanto, independentemente da intencionalidade pedagógica do educador, é fundamental que este proporcione ao seu grupo um ambiente que seja “culturalmente rico e estimulante, bem como o desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Silva et al., 2016, pp. 8-9)

Neste seguimento, importa referir que tive a oportunidade de observar a dinâmica do grupo em duas salas distintas dado que, sensivelmente a meio da minha intervenção, sentiu-se a necessidade de acomodar o grupo numa sala com maiores dimensões, visto que a sala inicial demonstrou ser demasiado pequena para responder às necessidades do grupo. Ora, apesar de ter experienciado uma troca da sala de atividades, é possível afirmar que o ambiente educativo é bastante semelhante, uma vez que as intenções da equipa educativa e a dinâmica do grupo se manteve, bem como a organização da sala. Posto isto, para facilitar a leitura irei, neste ponto, focar-me na caracterização da segunda sala em que fui integrada.

Em primeiro lugar, importa referir que a sala possui um espaço amplo, que potencia a exploração das crianças e maximiza as experiências do grupo. Além disso, a sala é bastante acolhedora e organizada, sendo possível identificar facilmente todas as áreas e que os materiais se encontram organizados e acessíveis às crianças, o que segundo Hohmann e Weikart (2011) é imprescindível.

Quanto às áreas da sala de atividades, destacam-se seis, entre as quais: (i) área os jogos; (ii) área da areia; (iii) área da plasticina; (iv) área da biblioteca; (v) área da casinha; e, por fim, (vi) área da mesa de luz. Todas elas encontram-se bem identificadas e têm um número definido de crianças que pode frequentá-la simultaneamente, sendo que, na parede, estão expostos cartões que as identificam e que contêm espaços destinados para as fotografias das crianças que estão a utilizá-la, limitando assim a lotação da área.

No que concerne à arrumação da sala, é possível afirmar que a mesma tem um armário de grandes dimensões, três armários de gaveta-caixa com dimensões menores e com prateleiras, dois móveis de arrumação.

No que toca aos materiais, Folque (2014) defende que é imperativo que estes sejam diversificados e que estejam disponíveis para a exploração livre das crianças. Tendo em conta estes aspetos, é importante frisar que os materiais da sala se encontram disponíveis e ao alcance do grupo, existindo uma grande diversidade dos mesmos, como é possível verificar no anexo B. Considero este aspeto bastante positivo na medida em que permite a exploração de diferentes objetos que potenciam o desenvolvimento das crianças em áreas distintas.

O ambiente educativo, como foi mencionado previamente, apresenta um conjunto de intencionalidades pedagógicas por parte do educador, que serão específicas para o seu grupo em prol do seu desenvolvimento. Posto isto, revela-se de

extrema importância que o espaço permita o desenvolvimento da autonomia e independência do grupo de crianças (Silva et al., 2016), visto que a autonomia é um indicador de desenvolvimento (Portugal, 2008). Considerando estas ideias levantadas pelas autoras, saliento que o ambiente educativo proporciona às crianças o desenvolvimento da sua autonomia, na medida em que todos os materiais se encontram disponíveis e acessíveis às crianças. Adicionalmente, destaco os cartões de identificação das áreas como promotores da autonomia das crianças, na medida em que, através de uma visualização dos mesmos, as crianças compreendem se podem ou não se integrar na área pretendida.

Por fim, é de salientar que a organização do tempo é definida pela educadora cooperante de acordo com as intenções definidas pela mesma e os momentos da rotina (acolhimento, lanche da manhã, higiene, almoço, sesta e lanche), porém existe alguma flexibilidade consoante as propostas das crianças.

## **2.5. Caracterização do grupo**

O grupo de crianças com o qual tive a oportunidade de realizar a minha prática profissional supervisionada II é composto por vinte e três crianças, sendo que, ao longo do estágio o número total de crianças foi sofrendo algumas alterações: uma criança ficou na organização socioeducativa somente até ao mês de dezembro e duas crianças foram incluídas no grupo, uma em dezembro e outra em janeiro.

Relativamente à sua faixa etária, o grupo é homogéneo visto que todos os elementos do grupo tinham três anos no início da PPSII, dos quais doze são do sexo feminino e onze do masculino. A grande maioria das crianças fez o seu percurso educativo na organização socioeducativa em que se encontram de momento e, como tal, encontram-se bem integradas tanto com o grupo e com os adultos da organização socioeducativa, como com os diferentes espaços. Somente três crianças ingressaram no presente ano letivo na organização socioeducativa, encontrando-se assim no período de adaptação. Importa ainda referir que três crianças dominam um idioma para além do português, sendo que uma delas fala fluente português e espanhol, enquanto as outras duas têm o português como língua não materna. Uma delas domina o mandarim e a outra o finlandês, apresentando dificuldades no domínio da língua portuguesa.

Após as semanas de observação, pude perceber que as crianças são bastante autónomas na sua rotina diária, uma vez que as mesmas reconhecem os momentos

destinados a cada parte do dia, demonstrando-se autónomas ao longo os mesmos. Importa ainda referir que tive a oportunidade de, no estágio realizado na valência de creche, acompanhar grande parte das crianças deste grupo e, já nessa altura, as mesmas demonstravam ser bastante autónomas. Isto deve-se ao facto de, como mencionei na caracterização do ambiente educativo, a equipa educativa privilegiar a autonomia das crianças desde cedo, sendo uma das intenções pedagógicas principais da equipa.

O grupo em questão demonstrava bastante interesse e motivação na realização das tarefas propostas, sendo que, grande parte das crianças se voluntariava para ser a primeira a realizá-las e, quando não o eram, faziam questão de lembrar os adultos que ainda não tinham realizado a atividade. O grupo caracteriza-se ainda por ser bastante ativo e animado, sendo por vezes um pouco ruidoso devido ao excesso de entusiasmo. Além disso, ao longo da minha intervenção apercebi-me que o grupo é muito criativo, utilizando os materiais da sala de formas distintas.

Seguindo esta linha de pensamento, saliento que os interesses do grupo são bastante diversificados, sendo que entre eles é possível destacar as construções, os puzzles, atividades de expressão plástica, faz de conta, conto e reconto de histórias, atividades musicais, manipulação de materiais naturais, realização de experiências, manipulação de plasticina e, ainda, animais (vivos e extintos).

Quanto às dificuldades, destaca-se a linguagem oral, dado que as crianças realizavam bastantes simplificações ao nível dos fonemas e utilizavam frases agramaticais, aspeto este que considero comum tendo em conta a sua faixa etária. Ainda, o grupo revelava alguma dificuldade em esperar pela sua vez, sendo que algumas crianças ficavam impacientes e irrequietas quando tinham de o fazer, interrompendo os outros nos momentos de partilha. Para além disso, algumas crianças tinham ainda dificuldade em ouvir o outro, dado que se distraíam com facilidade nos momentos de partilha em grupo. O grupo em questão caracteriza-se também por ter alguns conflitos, porém, grande parte das crianças demonstrava ter capacidade para resolvê-los autonomamente.

No que respeita às interações, posso afirmar que grande parte das crianças do grupo interagia com frequência tanto com os adultos como entre elas, criando laços afetivos com facilidade. Além disso, é possível afirmar que as interações estabelecidas eram bastante positivas, na medida em que as crianças já demonstravam saber relacionar-se com o outro autonomamente. Assim sendo, ao longo do dia, as crianças

iam-se relacionando com os outros em diversos momentos, fossem estes em brincadeiras espontâneas, em atividades propostas, nos momentos de higiene ou nas refeições.

Tendo em conta que acompanhei grande parte do grupo durante o estágio realizado em creche, muitas delas sentiram-se confortáveis, desde cedo, para interagir comigo, procurando a minha companhia durante vários momentos do dia. No entanto, algumas crianças, por não estarem familiarizadas com a minha presença, não procuravam relacionar-se comigo e resistiam, por vezes, às minhas tentativas de interação. Assim sendo, procurei ao longo do período de adaptação, mostrar-me disponível tanto para essas crianças, como para todas as outras, dando-lhes espaço quando as mesmas não se demonstravam disponíveis para interagir comigo. Penso que esta foi uma boa estratégia, dado que, aos poucos, as crianças começaram a familiarizar-se com a minha presença e a procurar estabelecer interações comigo, incluindo-me nas suas brincadeiras e recorrendo a mim para a satisfação das suas necessidades básicas, como em momentos de higiene e de alimentação.

## **2.6. Caracterização das famílias**

O contexto socioeducativo e a família, por terem uma interação direta e privilegiada com a criança, apresentam bastante influência no desenvolvimento da mesma. Posto isto, revela-se de extrema importância que estes dois intervenientes ajam em concordância, visto que ambos procuram o mesmo fim: o desenvolvimento da criança. Parece-me assim essencial que exista entre a organização socioeducativa e a família, uma relação positiva e harmoniosa, que permita a comunicação e a partilha de ideias, de forma a promover sintonia relativamente aos valores e atitudes que se tenciona fomentar na criança.

Neste seguimento, Epstein (2001) defende que a escola e a família pertencem a um trio fundamental para o desenvolvimento da criança: o trio escola-família-comunidade. De facto, todos estes intervenientes detêm responsabilidade para com a criança, a sua segurança e o seu futuro. Assim sendo, é imperativo que a intervenção do educador passe por estabelecer uma relação positiva com as famílias, procurando fomentar a comunicação com as mesmas de modo a conhecer o meio em que estão inseridas, as suas características e o modo como vivem.

No que toca às famílias das crianças com as quais realizei a PPSII, é possível afirmar que as mesmas são vinte e duas, uma vez que duas crianças partilham o mesmo seio familiar. Quanto à sua estrutura, importa referir que a grande maioria das crianças é proveniente de uma família tradicional, sendo que somente uma pertence a uma família monoparental.

De acordo com o PE da organização socioeducativa (2018, 2021), as famílias que procuram os estabelecimentos da Fundação situam-se predominantemente na zona de Lisboa, quer devido à localização das suas ocupações laborais como também à localização da sua zona de residência.

Ao longo da PPSII, deparei-me com várias interações que me permitem afirmar que a relação entre os profissionais da organização e a família era bastante positiva e agradável, existindo um clima de respeito e interajuda entre os mesmos. A título de exemplo, salvaguardo o período de confinamento, no qual ambos os agentes educativos colaboraram para proporcionar às crianças experiências significativas.

Adicionalmente, através de conversas informais com a educadora cooperante pude perceber que as famílias são muito participativas, mostrando-se disponíveis para prestar auxílio quando necessário. A docente acrescentou ainda que as famílias são bastante interessadas e que atendem às necessidades tanto das crianças, como da equipa, o que contribui para uma relação de proximidade com a organização socioeducativa.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

Este capítulo é destinado à análise reflexiva da minha intervenção enquanto futura educadora de infância. Em primeiro lugar, irei expor as intenções que orientaram a minha prática. De seguida, será explicitado o meu processo de intervenção ao longo da PPSII. Por fim, irei avaliar a minha intervenção no decorrer do estágio.

### **3.1. Intenções para a ação pedagógica**

Enquanto futura educadora de infância, considero extremamente importante conhecer o grupo como um todo, bem como cada uma das crianças, as suas necessidades, interesses, potencialidades e fragilidades. Assim sendo, procurei desde cedo envolver-me na sua rotina e nas suas brincadeiras, observando atentamente o que se passava à minha volta de modo a adequar a minha intervenção às características das crianças.

Neste seguimento, de acordo com Sousa (2008), o educador deve focar-se na “observação intencional e planeada das crianças, não de todas em simultâneo, mas uma de cada vez, do seu comportamento, das suas interações, dos seus interesses, das suas dificuldades” (p. 18). Também Silva et al. (2016) evidenciam a importância desta técnica, sendo que, segundo as autoras “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13).

À semelhança da minha ação com as crianças, procurei também envolver-me com os adultos, nomeadamente com a equipa educativa. Desde cedo, procurei integrar-me nas suas dinâmicas e mostrar-me disponível para tudo o que precisassem, de modo a criar um ambiente de interajuda na sala. Por outro lado, procurei ainda estabelecer uma boa relação com as famílias, dentro das limitações impostas pela organização socioeducativa, tendo em vista a diminuição da propagação da pandemia em que nos encontramos.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, elaborei uma série de intenções com as crianças, a equipa educativa e as famílias, com base na observação que fiz e nas interações que tive oportunidade de estabelecer.

#### **3.1.1. Com as crianças**

A primeira intenção delineada para a minha intervenção com as crianças foi **privilegiar as relações afetivas na ação pedagógica**. Considero esta intenção

extremamente importante, na medida em que a criação de laços afetivos é considerada como uma das necessidades primárias e imprescindíveis para o desenvolvimento da criança (Golse, 2006). Seguindo esta linha de pensamento, de acordo com Portugal (2008), as relações afetivas transmitem conforto, segurança e bem-estar às crianças e potenciam o estabelecimento de interações com o outro e com o meio. Estas apresentam um papel imprescindível no desenvolvimento da criança, uma vez que a mesma é mais propícia a adquirir competências e a desenvolver-se quando se encontra num espaço em que os adultos lhe transmitam conforto e segurança, demonstrando-se sensíveis para com as suas necessidades. Assim sendo, considero que as relações afetivas contribuem para o desenvolvimento da criança e proporcionam experiências prazerosas e enriquecedoras a todos os envolvidos.

Partindo desta perspetiva, durante a PPSII, esforcei-me para adotar uma postura que me permitisse não só conhecer o grupo e as suas características, como também criar relações afetivas com as crianças. Posto isto, procurei, desde cedo, estar atenta às necessidades das crianças, demonstrando-me disponível para as satisfazer sempre que precisassem. Tendo em conta que era minha intenção criar relações afetivas com o grupo, procurei tornar-me numa adulta de referência, que lhes transmitisse segurança e conforto e com a qual poderiam contar em momentos de necessidade. Para tal, tive sempre atenta ao modo como me dirigia às crianças, assumindo uma postura calma, compreensiva, calorosa e sensível às suas emoções e necessidades, tendo em vista o seu bem-estar.

Como explorei na Reflexão Semanal de 19 a 23 de abril de 2021 (c.f. Anexo A), considero que fui bem-sucedida na criação de relações afetivas com as crianças, na medida em que as mesmas me procuravam com bastante frequência, quer em momentos angustiantes, quer em momentos de felicidade. Além disso, é ainda possível comprovar esta premissa ao verificar que as crianças reciprocavam os meus gestos de afeto e carinho, sendo que, muitas vezes, eram as crianças que os iniciavam.

A segunda intenção delineada para o grupo foi **promover a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem**, dado que, enquanto futura educadora de infância penso que envolver as crianças no seu processo de aprendizagem é bastante benéfico para o seu desenvolvimento. Para apoiar esta premissa, Duarte (2001) refere que “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (p.36). O autor acrescenta que esta modo

de aprendizagem contribuirá para a aquisição de aprendizagens significativas, bem como para o aumento da autonomia por parte das crianças.

Adicionalmente, Duarte (2001), à semelhança de Silva et al. (2016), defendem a importância de partir dos interesses das crianças para as motivar a participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem. De facto, Vasconcelos (2011) refere que, ao privilegiar os interesses das crianças, o adulto estará a incentivá-las a procurar novas descobertas e, como tal, a participar ativamente no seu processo de aprendizagem e a tornarem-se autónomas neste sentido.

Enquanto futura educadora de infância, esforcei-me para promover a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, quer através das suas brincadeiras, quer através da dinamização de atividades. Neste sentido, procurei incentivar as crianças a procurar a resposta às suas questões e apoiá-las nas suas descobertas, tendo em vista a criação de aprendizagens significativas.

Para além disso, desenvolvi um projeto junto das crianças, com base num tema do seu interesse - os dinossauros. Desde o início do projeto, esforcei-me para envolver as crianças em todas as fases do mesmo, de modo a incentivar o grupo a participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem. Importa referir que, ao longo do projeto, procurei assumir uma postura de mediadora, com o intuito de apoiar as aprendizagens das crianças e incentivá-las a procurar novas descobertas de forma autónoma.

Considero que o facto de privilegiar os interesses do grupo, sugerindo atividades que fossem ao encontro dos mesmos, favoreceu a participação ativa do grupo, uma vez que a criança é mais propícia a envolver-se no projeto e a realizar aprendizagens significativas caso o mesmo inclua atividades que despertem o seu interesse. Posto isto, penso que esta intenção foi bem-sucedida uma dado que, ao longo do projeto, as crianças apropriaram-se das aprendizagens esperadas, participando ativamente no mesmo, na tomada de decisões e na construção das suas próprias aprendizagens.

Partindo desta ideia, a terceira intenção para a ação educativa definida foi, efetivamente, **privilegiar os interesses das crianças**. Como futura docente na área da educação de infância, considero pertinente atender não só às necessidades das crianças, como também aos seus interesses e curiosidades. De facto, segundo Vasconcelos et al. (2011), é de extrema importância atender aos interesses das crianças, pois esse será o motor que motivará as crianças a procurar novas descobertas.

Desta forma, procurei desde cedo adotar uma postura atenta neste sentido, de modo compreender os seus interesses e curiosidades para, posteriormente, poder adequar a minha ação ao grupo. Após reunir estas informações, tive a oportunidade de planificar atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, tendo em vista a criação de experiências prazerosas e significativas para as crianças. Assim sendo, como é possível verificar no anexo A – 2. Planificações -, propus às crianças uma grande variedade de atividades de acordo com os seus interesses, sendo que procurei planificar atividades que envolvessem animais, tanto vivos, como extintos, a leitura de histórias, construções, a manipulação de materiais não estruturados, semiestruturados e de plasticina, a realização de experiências e expressão plástica.

Além das atividades planificadas, gostaria de salvar que, ao longo da minha intervenção, foram vários os momentos em que procurei privilegiar os interesses das crianças. Para apoiar esta premissa, é de salientar que procurei, inúmeras vezes, ouvir as crianças nos momentos de transição, de modo a compreender o que as mesmas gostariam de fazer. Perante estas situações, a maioria das vezes, o grupo demonstrava vontade em cantar e, como tal, procurei respeitar o seu desejo, ensinando-lhes diversas canções e escutando as suas partilhas.

É sabido que a brincadeira é uma atividade natural às crianças e à qual atribuem bastante importância, sendo não só prazerosa para as mesmas, como também imprescindível para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso. Posto isto, enquanto futura educadora de infância, considero de extrema importância **proporcionar momentos de brincadeira** ao grupo com o qual realizei a PPSII e, como tal, optei por integrar este aspeto nas minhas intenções para a ação pedagógica.

Neste seguimento, Kishimoto (2010) destaca o papel central que a criança tem no brincar, uma vez que a mesma tem o poder de decisão sobre o que quer brincar, quando e com quem tenciona fazê-lo, o que irá, inconscientemente, permitir que a criança desenvolva a sua capacidade de tomada de decisão. Além disso, Kishimoto (2010) defende que a brincadeira permite que a criança adquira conhecimentos acerca do mundo que a rodeia, dos seus pares e ainda de si próprio, viabilizando também a aquisição de capacidades de resolução de problemas, de valores, autonomia, entre muitos outros.

No que respeita à presente intenção, importa referir que, ao longo da minha intervenção, procurei não só proporcionar momentos de brincadeira, como também envolver-me nas brincadeiras iniciadas pelas crianças. Como futura docente da área da

educação de infância, considero primordial que o educador valorize estes momentos e, como tal, durante a minha ação esforcei-me o fazer.

Através da nota de campo que se segue, exemplifico um dos muitos momentos nos quais procurei proporcionar momentos de brincadeira.

A estagiária brinca com as crianças no recreio.

IS – Não me apanhas Cláudia!

A estagiária corre atrás dela e outras crianças juntam-se à brincadeira.

IS – Agora nós vamos apanhar-te Cláudia!

A estagiária começa a fugir e as crianças tentam apanhá-la (Anexo A, nota de campo nº.148)

Por fim, em conversas com a educadora, apercebi-me que uma das principais intencionalidades da equipa educativa é **promover o respeito pelo outro**, aspeto este ao qual eu pretendia dar continuidade, dada a sua importância. É de salientar que a organização socioeducativa em que a criança se insere contribui para a educação para os valores, principalmente quando se encontra em concordância com os valores transmitidos pela família (Silva et al., 2016). Segundo as autoras o “desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, (...) constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p.33).

Neste seguimento, durante a minha intervenção, procurei consciencializar as crianças para a importância de respeitar o outro. Quer fosse em momentos de partilha em grupo, em momentos de brincadeira, da rotina, de transição ou de conflito, esforcei-me para dar continuidade a esta intencionalidade tão importante para a equipa educativa.

Ainda, como referi no capítulo alusivo à caracterização do grupo, uma das dificuldades das crianças era, efetivamente, respeitar o outro, especialmente em momentos de partilha em grupo. Tendo em vista minimizar esta fragilidade, procurei dinamizar atividades que proporcionassem momentos de partilha em grande e pequeno grupo e, ao longo das mesmas, esforcei-me para consciencializar as crianças relativamente à importância do respeito pelo outro.

### **3.1.2. Com as famílias**

No que diz respeito à família, é imperativo salientar a sua relevância para o desenvolvimento das crianças, dado que o ambiente familiar apresenta um papel preponderante na sua aquisição de competências. Tendo em consideração que o

contexto educativo também se revela bastante importante para o desenvolvimento da criança, torna-se imprescindível que estes dois agentes cooperem entre si.

Partindo desta perspectiva, considero primordial que haja, entre a organização socioeducativa e a família, uma relação de abertura e comunicação constante, tendo em vista promover a sintonia no que concerne aos valores e atitudes que se pretendem fomentar na criança (Picanço, 2012). Importa assim que o educador favoreça a criação de relações positivas com as famílias, considerando-as um parceiro imprescindível para o desenvolvimento da criança.

Tendo em conta que nos encontramos numa pandemia, o contacto entre a organização socioeducativa e a família foi diminuído, de modo a minimizar a propagação do vírus. Apesar do contacto ser um pouco dificultado, considero de extrema importância envolver as famílias na minha intervenção. Assim sendo, a minha intenção para a ação pedagógica para com as famílias foi **promover a comunicação entre a organização socioeducativa e a família** dentro das limitações.

Ao longo da minha intervenção, procurei estabelecer relações de cordialidade com as famílias, mostrando-me disponível para o que necessitassem. Igualmente, esforcei-me para comunicar com este agente educativo tão importante para a criança, tanto acerca das suas necessidades e eventuais ocorrências, como também acerca do trabalho que me encontrava a realizar com os seus educandos. Neste sentido, apesar dos constrangimentos, considero que fui bem-sucedida na promoção de comunicação entre a organização socioeducativa e família.

### **3.1.3. Com a equipa**

A primeira intenção que defini para a minha intervenção com a equipa educativa foi **promover o diálogo entre a equipa educativa, tendo em vista o bem-estar de cada criança**. Enquanto futura educadora de infância, considero este diálogo imprescindível, uma vez que permite não só adequar a prática pedagógica ao grupo e a diversas situações que possam ocorrer, como também refletir acerca da mesma.

Ao longo da minha prática profissional supervisionada foi-me possível compreender que a organização socioeducativa na qual estava inserida atribui bastante valor à cooperação e ao diálogo em prol do bem-estar da criança, como foi referido anteriormente. Como tal, também a equipa educativa se rege por esses valores e tem como principal objetivo a criação de um ambiente que promova o bem-estar do grupo. Assim sendo, desde cedo que tanto a educadora como a auxiliar educativa se

demonstraram disponíveis para comunicar, trocar ideias, fazer críticas construtivas e, acima de tudo, fazer uma partilha de experiências e saberes. Ainda, importa referir que foram vários os momentos em que tive a iniciativa de dialogar com a equipa, tendo em vista o bem-estar das crianças, quer para solicitar apoio, quer para tirar dúvidas, ou até para solicitar conselhos. Assim sendo, considero que esta intenção foi cumprida com excelência.

De acordo com Nunes (2015), é necessário fomentar um clima cooperativo entre todos os intervenientes da equipa educativa, de modo a viabilizar a comunicação entre os mesmos e potenciar o desenvolvimento das crianças, dado que, com a colaboração de todos, é facilitado o processo de aprendizagem das crianças.

No que concerne à segunda intenção delineada para a minha intervenção junto da equipa, é possível aferir que se relaciona bastante com a primeira, sendo a mesma **desenvolver um trabalho cooperativo com a equipa educativa.**

Ora, segundo Folque et al. (2015), o trabalho cooperativo permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes, na medida em que pressupõe uma reflexão conjunta relativamente à sua ação junto das crianças. Através desta cooperação é possível adotar as melhores estratégias para satisfazer as necessidades das crianças e zelar pelo seu bem-estar, dado que o adulto estará constantemente a melhorar a sua intervenção a fim de proporcionar o desenvolvimento pleno do seu grupo de crianças.

Também Post e Hohmann (2011) defendem esta perspetiva, acrescentando que uma boa relação entre a equipa poderá influenciar o bem-estar do grupo de crianças, sendo que o diálogo e a cooperação permitem a familiarização e, como tal, o desenvolvimento de práticas de interajuda para com o outro na conquista de desafios e na partilha de conhecimentos referentes à educação de infância.

Considerando a pertinência desta intenção, esforcei-me para ir ao seu encontro. Assim sendo, procurei prestar apoio sempre que possível, mostrando-me disponível para ajudar em tudo o que fosse necessário, tendo em vista integrar-me de forma harmoniosa na rotina do grupo e na equipa educativa. Neste sentido, importa referir que, tanto a educadora como a auxiliar, desde cedo, procuraram envolver-me na rotina e nos afazeres, tratando-me sempre como um igual. Considero este aspeto fulcral para o cumprimento desta intenção, na medida em que viabilizou o desenvolvimento um trabalho cooperativo com a equipa educativa.

## **3.2. Processo de Intervenção da PPS em JI**

Finalizado a PPSII, etapa esta que considero fundamental para a minha formação enquanto futura educadora de infância, revela-se essencial refletir acerca do meu processo de intervenção.

Desde o início da minha intervenção na PSSII, procurei integrar-me no contexto educativo, observando atentamente tudo o que me rodeava e registando informações e ocorrências que considerava pertinentes. Como futura docente, considero as crianças o centro da minha ação educativa e, como tal, procurei dedicar-lhes especial atenção. Neste sentido, para compreender as características do grupo, como os seus interesses, potencialidades e necessidades, procedi à observação e registo dos seus comportamentos e atitudes através da realização de notas de campo. Segundo Silva et al. (2016), “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (Silva et al., 2016, p.11), sendo por isso duas ferramentas bastante vantajosas para a intervenção.

Neste seguimento, também através da observação e das notas de campo recolhidas, foi possível realizar as reflexões semanais. Estas revelaram-se importantes na medida em que me permitiram refletir acerca de diferentes tópicos que pude observar ao longo das semanas e que despertaram o meu interesse. De facto, ao refletir acerca de diferentes temas referentes à educação de infância e da minha intervenção, tive a oportunidade de me consciencializar relativamente aos mesmos e de adequar a minha ação educativa ao grupo. Seguindo esta perspetiva, Marques et al. (2007), defendem que o educador deverá adotar uma prática refletiva constante, tendo em vista adequar a sua intervenção ao grupo de crianças.

No que concerne às rotinas diárias do grupo, optei por me integrar na dinâmica já implementada aquando da minha chegada e procurei reforçar as ideias apresentadas pela equipa educativa. Isto porque, antes de ser integrada no grupo, a equipa educativa já tinha formulado uma série de estratégias adequadas para o bom funcionamento da sala e, sendo eu um elemento externo, procurei integrar-me para compreender não só a rotina implementada, como também para não causar constrangimentos na adaptação das crianças à minha presença. Neste sentido, considero que a participação nos momentos da rotina me permitiu conhecer o grupo de crianças, dado que me conferiu inúmeras oportunidades para atender às suas necessidades, perceber de que modo gostam de ser tratadas e quais as suas brincadeiras de eleição. Assim, penso que a

rotina contribuiu também para o estabelecimento de uma relação de proximidade com as crianças.

Formulada a caracterização do grupo, foi-me possível proceder ao planeamento de atividades. Tendo em conta que o foco da minha intervenção era privilegiar os interesses das crianças, procurei proporcionar-lhes experiências cativantes, agradáveis, estimulantes e que fossem de encontro às suas características. Importa ainda referir que, ao longo das atividades, procurei perceber a motivação das crianças para a atividade proposta, bem como a sua disposição para tal. Deste modo, caso uma criança tivesse desmotivada ou sem disposição para prosseguir com a atividade, a sua vontade seria respeitada.

Posteriormente à dinamização das atividades, efetuei um registo dos comportamentos das crianças no decorrer das mesmas, a fim de analisar o desempenho do grupo. Após cada atividade, tive a oportunidade de discutir com a educadora cooperante, o que considero bastante importante na medida em que me permitiu refletir acerca da minha prática e das estratégias adotadas, bem como das propostas em si e dos resultados obtidos. Além disso, através desta troca de ideias, foi-me possível identificar estratégias e abordagens distintas para o mesmo fim, ou até para atividades de consolidação, o que penso ser extremamente proveitoso para o meu futuro enquanto educadora.

Além da dinamização de atividades, elaborei também um portefólio de aprendizagens de uma criança – SA -, a fim de registar e analisar os seus trabalhos e aprendizagens. De acordo com Fitas (2012), este é um instrumento de avaliação produzido com a criança, que se encontra em constante construção, sendo caracterizado pelo autor como “uma pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo” (p.29). Neste sentido, é essencial envolver a criança na sua avaliação, tendo em vista uma consciencialização acerca do que a mesma “já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e de como as vai ultrapassando” (Marchão & Fitas, 2014, p.29).

Posto isto, decidimos organizar o presente portefólio de aprendizagens num dossier com três separadores: “Sobre mim”, “O que eu já sei” e “As minhas obras de arte”, respetivamente. Na primeira parte – “Sobre mim” -, é feita uma apresentação da criança, no qual é incluído algumas características, interesses e preferências de SA. No

segundo separador – “O que eu já sei” - encontram-se as aprendizagens e competências adquiridas por SA, ao longo do tempo. Na última parte – “As minhas obras de arte” -, são incluídos as suas produções e construções, bem como comentários da criança e da estagiária relativamente aos mesmos.

Importa referir que a sua elaboração teve alguns constrangimentos, uma vez que, devido à pandemia em que nos encontramos, o mesmo teve de ser interrompido. No entanto, gostaria de salvaguardar que, a criança se demonstrou bastante entusiasmada para com a realização do portefólio, indo ao meu encontro com frequência para partilhar as suas aprendizagens e os seus feitos. Assim sendo, tive a oportunidade de incluir uma grande diversidade de aspetos referentes ao desenvolvimento de SA, o que resultou na realização de um portefólio de aprendizagens rico e interessante.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo irei apresentar a investigação desenvolvida junto do grupo de crianças com o qual tive a oportunidade de realizar a PPSII. Assim sendo, irei começar por fazer a identificação da problemática, explicitando a sua relevância. Seguidamente, apresentarei a revisão da literatura, na qual será fundamentada a problemática do estudo. Além disso, irei também abordar os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados para a investigação. Por fim, analisarei os resultados obtidos, salientando as conclusões do estudo.

#### **4.1. Identificação da problemática emergente**

Desde o início da minha intervenção que pude verificar que as crianças procuram, com frequência, envolver materiais não estruturados e semiestruturados nas suas brincadeiras, entre os quais: folhas, paus, areia, tampas, caixas, entre outros.

Neste seguimento, um aspeto que suscitou o meu interesse quando entrei na sala de atividades foi, exatamente, a existência de uma área destinada à exploração de materiais não estruturados – a área da areia, na qual as crianças podem não só manipular a areia, como também paus e conchas -, o que revela que a educadora cooperante valoriza e vê potencial neste tipo de materiais. Além disso, existem ainda na sala de atividades materiais semiestruturados – cones de de linhas de costura industrial, rolos de cartão e capsúlas de café - que, apesar de não estarem organizados numa área específica, estão disponíveis para a exploração por parte das crianças.

No que concerne às interações do grupo com este tipo de materiais, destaco que, muitas vezes, as crianças atribuíam a estes materiais um significado distinto da realidade. Para exemplificar esta afirmação apresento a nota de campo que se segue:

YA pega na caixa do tangram e começa a bater com as suas mãos na mesma, utilizando a caixa como um tambor.

YA – Tou (estou) uma música no meu tambor! (Anexo K, Nota de campo nº. 105)

Este aspeto suscitou-me curiosidade em compreender o interesse do grupo perante os materiais não estruturados e semiestruturados, bem como a sua influência na criatividade das crianças. Assim sendo, optei por desenvolver uma investigação centrada na exploração deste tipo de materiais, tendo em conta que este se caracteriza por ser um interesse generalizado do grupo. Para tal, delinee uma problemática, na qual formulei três objetivos, sendo os mesmos:

1. Quais as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças?
2. Como é que os materiais não estruturados e semiestruturados promovem a criatividade das crianças?
3. Que estratégias pode o educador adotar para promover a criatividade das crianças através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados?

## **4.2. Revisão da literatura**

No presente subcapítulo irei apresentar um enquadramento do estudo desenvolvido com base em referenciais teóricos. Posto isto, de modo a aprofundar o tema em estudo, irei abordar os seguintes subtemas: (i) **materiais estruturados, não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças** (ii) **potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças**; (iii) **materiais não estruturados e semiestruturados como promotores de criatividade**; (iv) **o papel do educador no brincar e na promoção da criatividade das crianças**.

### **4.2.1. Materiais estruturados, não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças**

É sabido que o brincar é imprescindível para o desenvolvimento da criança e, como tal, caberá ao educador disponibilizar espaços e materiais que sejam estimulantes, interessantes e adequados para as mesmas.

Seguindo esta linha de pensamento, Zabalza (1992), refere que a organização do ambiente educativo influencia as experiências das crianças, na medida em que as suas aprendizagens estão relacionadas com a diversidade de experiências que o ambiente educativo lhe proporciona. Posto isto, revela-se de extrema importância que o adulto privilegie a diversidade aquando da organização do ambiente educativo, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas por parte das crianças.

De acordo com Maura (2008), quando adaptados aos interesses e necessidades do grupo, os materiais são ferramentas de extrema relevância que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2012) acrescenta que o educador deverá proporcionar ao grupo o contacto com

materiais diversificados, dando às crianças a oportunidade de os explorar livremente. Esta exploração, segundo o autor, permitirá que a criança construa o seu próprio conhecimento e, como tal, participe ativamente no seu processo de aprendizagem.

Tendo em consideração a importância de disponibilizar materiais diversificados às crianças, importa perceber as diferenças que existem entre os mesmos. Assim sendo, é possível identificar três tipos de materiais distintos: estruturados, não estruturados e semiestruturados.

No que concerne aos materiais estruturados, Linn (2010) indica que estes são esteticamente apelativos e podem ser utilizados somente de uma forma, sendo que as suas funções foram definidas aquando da sua construção. Estes materiais, apesar de se revelarem importantes para o desenvolvimento de diversas competências, acabam por limitar as interações das crianças com o objeto, sendo por isso pouco versáteis nos momentos de exploração. Alguns exemplos de materiais estruturados são carros de brincar, puzzles, nenucos e livros.

Os materiais não estruturados, por outro lado, são objetos que não apresentam nenhuma finalidade previamente definida. Assim sendo, o objeto ganha vida de acordo com a finalidade que a criança lhe atribui, podendo ter diversas interpretações. Estes, caracterizam-se por ser materiais que fazem parte do nosso dia-a-dia e que se encontram à nossa disposição. Alguns exemplos deste tipo de materiais são folhas, conchas, pedras, flores e areia. Devido à sua acessibilidade e simplicidade, este tipo de materiais revela-se bastante propício à brincadeira, dando a possibilidade às crianças de o manipular de várias maneiras distintas e atribuir-lhe os mais variados significados (Post & Hohmann, 2011).

Durante milhares de anos, a natureza constituiu-se como a primeira grande ludoteca, alimentando dos seus recursos naturais – areia, água, pedras, paus, penas de aves, ramos pendentes das árvores, as folhas de árvores e arbustos, os frutos, o vento, etc. – uma imensa parafernália lúdica, que a magia do jogo infantil transformou nos primeiros brincos, quantos deles ainda hoje procurados para alimentar as brincadeiras das crianças. (Silva, 2010, p. 157)

Os materiais semiestruturados, à semelhança dos materiais não estruturados, também se caracterizam por ser objetos que fazem parte do nosso quotidiano. No entanto, contrariamente aos materiais não estruturados, estes têm características pré-

fabricadas, sendo por isso construídas com uma finalidade definida, mesmo que não seja ao nível educativo. Os materiais semiestruturados são, muitas vezes, considerados como materiais de desperdício ou materiais recicláveis que, embora aparentem não ter outra finalidade, podem ser bastante interessantes ao nível pedagógico. De facto, segundo Hohmann e Weikart (2011), “Um das formas através das quais os adultos podem apoiar os interesses das crianças é a do fornecimento de materiais de desperdício” (p.174). Alguns exemplos deste tipo de materiais são caixas de cartão, garrafas de plástico, tecidos e embalagens.

#### **4.2.2. Potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças**

Explorado o conceito de materiais não estruturados e semiestruturados, importa perceber quais as suas potencialidades nos momentos de brincadeiras das crianças.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), os “materiais de desperdício como caixas de cartão ou tubos de papel-higiénico são apelativos para as crianças porque podem ser usados de diversíssimas formas para atingir inúmeros objetivos” (p.42).

Também Amado (2002) aponta para a importância do contacto com materiais não estruturados e semiestruturados. Segundo o autor, estes materiais permitem a exploração e transformação de acordo com a imaginação da criança, oferecendo-lhe oportunidades para o desenvolvimento de diversas capacidades. De facto, através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados

dá-se início ao desenvolvimento integral do indivíduo, no que respeita à motricidade, à coordenação do gesto, olhar e raciocínio, ao desenvolvimento da afectividade, da sociabilidade, da enculturação e da criatividade - na relação com o brinquedo a criança conquista, progressivamente, um verdadeiro domínio sobre as coisas, apropria-se do Mundo (João Amado, 2002, p. 107).

Seguindo esta ideia, Machado (1995), Post e Hohmann (2011) e Kishimoto (2010), defendem que este tipo de materiais possibilita a livre exploração da criança, na medida em que, como não têm uma finalidade educativa definida aquando da sua construção, permite que a criança o transforme e reinvente, utilizando-as de diferentes maneiras e atribuindo-lhes significados distintos.

Neste seguimento, durante a manipulação de materiais não estruturados e semiestruturados, a criança tem poder de decisão e autonomia sobre a finalidade que a mesma pretende dar ao objeto, atribuindo-lhe diferentes formas de interpretação e utilização. Segundo Hohmann e Weikart (2011)

As crianças pequenas são perfeitamente capazes – e estão desejosas - de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar. Muitos dos materiais são novos para elas, por isso é frequente que os não usem nas funções para que foram feitos. Em vez disso, as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades (p.35).

Rosa (2018) acrescenta ainda que este tipo de materiais é imprescindível para a aprendizagem ativa das crianças, na medida que a sua utilização possibilita a criação de experiências diversificadas e, como tal, permitirá que a criança adquira diversas aptidões. Segundo Sossela et al. (2012)

a interação das crianças através da brincadeira de faz de conta aponta o brinquedo sucata [não estruturado/ semiestruturado] como uma das maiores fontes impulsionadoras de suas ações sociais e como um meio de interação social, mediador do seu processo de aprendizagem (...) porque através da sua imaginação ela pode criar novos brinquedos e ser protagonista ativa na construção da sua subjetividade (p.14)

Tendo em conta os aspetos mencionados previamente, é possível aferir que a manipulação de materiais não estruturados e semiestruturados estimula a criatividade das crianças. De acordo com esta perspetiva, Brickman e Taylor (1991) referem que, devido ao facto destes materiais serem propícios a uma grande diversidade de formas de utilização e significados, é possível afirmar que estes objetos estimulam a criatividade das crianças. Também Zabalza (1998) apoia esta premissa, referindo que os materiais não estruturados e semiestruturados permitem “desenvolver a criatividade para a procura de novas alternativas no uso educativo de materiais concebidos inicialmente para outros fins” (p. 239). Considerando a relevância deste tipo de materiais para a criatividade das crianças, irei explorar este tópico no ponto que se segue.

Por outro lado, a utilização de materiais não estruturados e semiestruturados revela-se imprescindível para consciencializar a criança para a importância de cuidar do meio ambiente. Apoio esta premissa em Silva et al. (2016), que referem que a manipulação destes materiais se revela benéfica não só para a aquisição de competências e a estimulação da criatividade, como também contribui para a criação de consciência ecológica por parte das crianças.

Ainda sobre este tópico, Zabalza (1998) refere que a utilização de materiais não estruturados e semiestruturados pressupõe a criação implícita de valores associados à educação ambiental e à educação para o consumo, na medida em que a criança se apercebe que estes materiais podem ser reutilizados.

Seguindo esta linha de pensamento, Amado (2002) defende que o contacto com materiais não estruturados e semiestruturados permite à criança a criação de relações favoráveis com o mundo que a rodeia e a natureza. Assim sendo, ao contactar com materiais deste tipo, a criança tem a oportunidade de experimentar diversas sensações que poderão levá-la a questionar-se e a adquirir comportamentos e conhecimentos acerca do mundo que a rodeia. Adicionalmente, ao explorar estes materiais, a criança apercebe-se do seu valor nas brincadeiras e liberta-se do abuso do consumismo.

#### **4.2.3. Materiais não estruturados e semiestruturados como promotores de criatividade**

*toda a criança foi equilibrista e pintora, ceramista e botânica, arquitecta e caçadora, lavradora e escultora, tecedeira e investigadora...e tudo o mais quanto pôde aprender na principal das escolas - a RUA*  
(Amado, 2002, p. 193)

Tendo em consideração que, como referi anteriormente, existe de uma relação direta entre os materiais não estruturados e semiestruturados e a criatividade, irei neste ponto explorar essa questão. Assim sendo, começarei por tentar definir o conceito de criatividade, conceito este que se revela bastante complexo, sendo que não apresenta somente uma definição.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, “criatividade” é a

Capacidade de criar, de inventar (...) Qualidade de quem tem ideias originais de quem é criativo”, sendo criativo, por sua vez, aquele que “é

capaz de criar, de inventar, de imaginar qualquer coisa de novo, de original, que manifesta criatividade.

Besançon et al. (2013), à semelhança do conceito apresentado pelo dicionário, defendem que a criatividade é a capacidade que um sujeito tem para produzir algo novo, original e diferente do comum.

Já Harding (2010), define criatividade como o motor que nos leva à busca da resposta para um problema que ainda não se encontra solucionado, sendo por isso necessário pensar “fora da caixa” para lhe dar resposta.

De acordo com Martins et al. (s.d.), o conceito de criatividade varia dependendo da sua natureza epistemológica, ontológica, axiológica e deontológica. No que diz respeito à epistemológica, a criatividade relaciona-se com o conhecimento de um indivíduo e com a forma que este o expressa. Na natureza ontológica, a criatividade é o “modo de ser de cada humano ou grupo social, como também um processo de pesquisa do próprio ser” (p.108). Quanto à natureza axiológica e deontológica, os autores aludem para os valores e deveres associados ao processo criativo. Estes são transmitidos de indivíduo para indivíduo e provocam no outro a vontade de experienciar novas situações que poderão levar a um enriquecimento intelectual. Ora, para Martins et al. (s.d.), “A combinação destas quatro naturezas reflete o verdadeiro poder da criatividade: a união de todos os saberes do humano reunidos num constante saciar pela expressão do novo, do único” (p.108).

Todos nós possuímos capacidades criativas que necessitam de estimulação para se desenvolverem. Posto isto, o ambiente em que a criança se insere revela-se extremamente importante, na medida em que contextos que apoiam as ideias das crianças e estimulam a sua criatividade possibilitam o desenvolvimento de indivíduos criativos (Martins et al., s.d.). Considerando a influência do ambiente na criatividade do sujeito, importa que todos os contextos em que o mesmo se insere se encontrem em concordância, procurando estimular a criatividade dos mais novos.

Neste seguimento, Wechsler (2008) refere que a articulação entre os vários ambientes criativos com o qual o sujeito contacta promovem a

autorrealização do indivíduo e de, conseqüentemente, contribuir para uma sociedade composta de pessoas “mentalmente saudáveis”, como também para estimular ao máximo, a capacidade humana para produzir

inovações e propor novas alternativas (...) gerando assim um maior bem-estar para a humanidade. (Wechsler, 2008, p. 139).

Considerando a relevância do ambiente, importa salvaguardar que os objetos com o qual a criança interage têm uma grande influência sobre a sua criatividade. De facto, segundo Linn (2010) os materiais que estimulam a brincadeira criativa são os que não têm uma função pré-definida, dependendo assim da criatividade da criança para ganharem vida. “Os brinquedos verdadeiramente criativos requerem esforço. Um brinquedo que anda, fala, dança, faz barulhos ou se move ao apertar de um botão encoraja a passividade, e não a criatividade.” (p.41). A autora acrescenta que, apesar das brincadeiras com materiais sofisticados seja prazerosa para as crianças, por serem demasiado dirigidos, acabam por diminuir a possibilidade de realizar brincadeiras criativas.

Partindo desta perspectiva, através da brincadeira com um simples pau,

surgem as extensões de sua força. (...) Sua força inventiva também. Suas descobertas são maiores e mais surpreendes. Eis um extensor da consciência imaginária, um simples pau, matéria amiga e promotora de mais amplo alcance do mundo (Piorski, 2013, p.92)

Neste seguimento, Kishimoto (2010) acrescenta que, ao brincar com materiais não estruturados e semiestruturados, a criança tem a oportunidade de desenvolver o seu sentido estético e a criatividade, uma vez que a criança atribui ao objeto o formato e o significado que deseja no momento. Importa salientar que, segundo o autor, as crianças transportam a sua realidade para as suas brincadeiras, utilizando os materiais de acordo com as suas experiências pessoais. Assim sendo, é através das interações que a criança estabelece com o material que a mesma dá asas à sua criatividade, bem como quando procura soluções para questões que surgem ao longo da brincadeira.

Seguindo esta linha de pensamento, Vigotskii et al. (2010) referem que estes materiais proporcionam a criança possibilidades de criar, reinventar e imaginar, conforme os seus interesses e necessidades ao longo da sua brincadeira. Os autores mencionam que, durante o momento da brincadeira, a criança tem a oportunidade de expressar a sua visão do mundo, sendo que irá transpor para a sua brincadeira, os seus conhecimentos acerca da sua realidade. Adicionalmente, os autores acrescentam que estes materiais são bastante ricos e versáteis ao nível educativo, na medida em que

possibilitam oportunidades de exploração ilimitadas, estimulando assim não só a sua criatividade, como também o seu desenvolvimento holístico.

#### **4.2.4. O papel do educador na promoção da criatividade das crianças**

Abordado o conceito de criatividade, bem como a importância dos materiais neste campo, importa perceber qual o papel do educador na promoção da criatividade das crianças.

É importante para a sociedade que as escolas e nós, como professores, tenhamos clara consciência de quanto espaço deixamos para as crianças terem um pensamento original, sem levá-las a restringi-lo a esquemas predeterminados, que definem o que é correto segundo a cultura escolar. O quanto apoiamos as crianças que têm ideias diferentes das ideias dos outros e como as habituamos a argumentar e a discuti-las com os colegas? Estou bem convencida de que uma maior atenção para os processos, em vez de unicamente para o produto final, nos ajudaria a ter maior respeito pelo pensamento independente e pelas estratégias de crianças (Vecchi, 2017, p.11)

Bertolini (2013) enumera várias estratégias que o adulto pode adotar para promover a criatividade dos mais novos, mostrando evidências de experiências realizadas com crianças pela Europa. Em primeiro lugar, a autora refere que para estimular a criatividade das crianças, é essencial que o educador proponha atividades que pressuponham resultados abertos ou que permitam diferentes interpretações. De acordo com a autora, este tipo de tarefa promove a criatividade na medida em que, para chegar a uma resposta, o indivíduo é deparado com uma situação problemática que não tem somente uma solução, o incentiva a reflexão por parte do mesmo. Assim sendo, ao propor atividades deste cariz, o educador permite que, a partir da mesma situação, as crianças obtenham resultados diferentes, sem que nenhuma delas esteja errada.

De seguida, Bertolini (2013) aponta para a importância do apoio emocional por parte dos adultos para a promoção da criatividade das crianças. Neste seguimento, a autora menciona que, para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade das crianças, o educador deverá assegurar-se que o mesmo é seguro e que transmite conforto ao grupo. Se assim o fizer, o adulto estará a dotar as crianças de autoestima e segurança o que, conseqüentemente, fará com que as mesmas consigam

expressar-se livremente, sem medo de errar. Tal como Bertolini (2013) refere “o erro não deve inibir o pensamento. Pelo contrário, deve ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem” (p.60). que permite que a criança envergue por caminhos distintos e explore diferentes possibilidades.

Partindo desta perspetiva, Bertolini (2013) defende que, o adulto deverá procurar escutar ativamente as crianças, demonstrando interesse para com o que as mesmas têm a dizer. Perante esta valorização do seu pensamento, as crianças irão sentir-se mais motivadas a participar e partilhar as suas ideias com os outros, dado que se sentirão ouvidas e respeitadas pelas suas opiniões.

Por outro lado, a autora expõe a importância da rotina diária, afirmando que caberá ao adulto envolver-se na mesma, procurando ouvir as crianças, apropriar-se dos seus interesses e encarar os todos os momentos como possíveis situações propícias ao desenvolvimento da criatividade das crianças.

Neste seguimento, Munari (1981) reconhece a organização do tempo como uma questão crucial para a promoção da criatividade. O adulto deverá privilegiar a continuidade e coerência entre as atividades, tendo em vista a criação de experiências significativas e de conhecimentos duradouros. Posto isto, Bertolini (2013) apresenta um conjunto de atividades para promover a criatividade das crianças, ao longo do tempo, sendo as mesmas: (i) explorar os objetos e as suas propriedades; (ii) combinar os objetos explorados previamente, sem a obrigatoriedade de construir algo específico; (iii) inventar algo com funcionalidades e/ou intencionalidades previamente delineados pela criança; (iv) criar algo em cooperação com os seus pares. Ora, através de uma análise das atividades apresentadas previamente, é possível verificar que existe uma sequência lógica entre as mesmas, sendo respeitado o tempo de exploração e apropriação das crianças antes de passar para a construção. De facto, segundo Munari (1981), não é possível criar algo sem uma exploração previa dos materiais e, para isso, é necessário tempo.

Ainda acerca da organização do tempo, Bertolini (2013) evidencia a importância de criar momentos de reflexão aquando das atividades, de modo que a criança tenha a oportunidade de pensar acerca da sua experiência e de todo o processo.

Para finalizar, de acordo com Gariboldi e Cardarelo (2011), a criatividade necessita de determinados aspetos para se desenvolver, sendo eles a existência de materiais que pressuponham múltiplos usos, a oportunidade de exploração, experimentação e reflexão e, ainda, a presença de um educador que possibilite

momentos destinados à exploração e descoberta por parte das crianças. Neste sentido, Harrington (1999) destaca que cabe ao educador organizar os espaços tendo em vista potenciar oportunidades de exploração e experimentação com materiais diversificados, entre os quais semiestruturados e não estruturados. De modo que as crianças tenham acesso aos materiais, importa que o adulto os torne disponíveis e acessíveis, para que as mesmas tenham oportunidade de decidir quando tencionam utilizá-las, sem ser necessária a intervenção do adulto.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Formuladas as questões para a problemática, bem como a revisão da literatura, é importante contextualizar o estudo ao nível metodológico e ético.

Posto isto, importa referir que a presente investigação se trata de um estudo de caso de natureza qualitativa, na medida em que procurei investigar um fenómeno humano – a importância dos materiais não estruturados e semiestruturados para a promoção da criatividade das crianças – através da realização de um estudo intensivo de um caso isolado.

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso é caracterizado pela sua aplicação a situações humanas da atualidade, sendo que muitos investigadores utilizam este método para criar, desenvolver ou testar uma teoria, para explicitar uma conjuntura, para apresentar soluções para um determinado cenário e, ainda, para investigar ou caracterizar uma alguma ocorrência. Segundo Yin (2005), a definição de estudo de caso pode traduzir-se numa “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Para além do que foi referido anteriormente, o método em questão potencia ainda a criação de generalizações, aspeto este se releva importante para compreender que existem várias situações que fazem parte de um quadro geral que podem surgir de casos particulares.

Por outro lado, no que concerne à natureza da investigação – qualitativa -, importa referir que esta tem como finalidade o entendimento de situações reais, permitindo ao investigador assumir uma postura subjetiva (Meirinhos & Osório, 2010). A investigação qualitativa seleciona diversas técnicas e instrumentos que têm características similares, isto é, que não são analisados ou medidos de forma rígida

relativamente a sua “quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 1994, p.4). Por outro lado, este tipo de natureza privilegia técnicas e instrumentos que permitam um caráter interpretativo por parte do investigador.

Ainda sobre as técnicas e instrumentos, é essencial que o investigador garanta que estas permitam “obter informação suficiente e pertinente” (Meirinhos & Osório, 2010, p.59) para o estudo. Isto porque, as diferentes técnicas e instrumentos mobilizados, quando devidamente adequados e pertinentes para o estudo, permitem a obtenção de resultados reais para a investigação.

Neste seguimento, torna-se relevante compreender a diferença entre técnicas e instrumentos. Assim sendo, as técnicas são as estratégias utilizadas para a recolha dos dados, enquanto os instrumentos se caracterizam por ser algo concreto, que permite alcançar os dados pretendidos.

Posto isto, as técnicas delineadas para a investigação foram revisão da literatura e observação participante. A revisão da literatura revela-se pertinente para aprofundar a temática a ser investigada, permitindo o confronto entre a informação recolhida para o estudo e a literatura. De acordo com Meirinhos e Osório (2010),

o desenho da investigação requer uma organização conceptual, ideias que expressem a compreensão necessária ou pontes conceptuais assentes no que já se conhece ou, ainda, estruturas cognitivas que orientem a recolha de dados. Todo o bom desenho de estudo de caso incorpora uma teoria, que serve como plano geral da investigação, da busca de dados e da sua interpretação (p.55).

Considero esta técnica extremamente importante, na medida em que concebe ao investigador a oportunidade de aumentar os seus conhecimentos relativamente ao estudo, facultando-lhe ferramentas necessárias para atingir resultados fiéis à realidade. Neste seguimento, importa que as fontes consultadas sejam fidedignas, de modo a aproximar os resultados do estudo à realidade. Assim sendo, para fundamentar a minha investigação, procurei consultar informação em livros, dissertações e artigos.

Por outro lado, a observação participante permite que o investigador observe “desde a perspectiva de um membro participante, mas também pode influenciar o que observa devido à sua participação” (Flick, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.60). Posto isto, compreendemos que esta técnica permite que o adulto mais do que

observar e registrar as ocorrências do estudo, participe no mesmo, tendo em conta que a mesma pressupõe ao investigador uma multiplicidade de funções no estudo de caso, permitindo a sua participação. (Yin, 2005). Neste sentido, ao longo da investigação, procurei observar atentamente as brincadeiras das crianças, dando especial atenção às suas interações com os materiais não estruturados e semiestruturados. Adicionalmente, importa referir que procurei intervir de modo a ampliar a ação da criança, tendo em vista estimular a sua criatividade e maximizar as suas experiências.

Para apoiar a observação, dei primazia às notas de campo como instrumento de recolha de dados, tendo em vista registrar ocorrências significativas para a investigação. Bodgan e Biklen (1994) definem este instrumento como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Neste seguimento, optei por recolher ainda registos fotográficos, de modo a complementar os registos escritos. Considero que estes instrumentos se revelam essenciais para compreender as experiências e as interações das crianças com os diferentes materiais. É de salientar que, durante a investigação, procurei averiguar a motivação das crianças antes de realizar os registos fotográficos, de modo a respeitar a sua vontade.

Além das notas de campo e dos registos fotográficos, considerei pertinente para o estudo a realização de entrevistas semiestruturadas. Para Meirinhos e Osório (2010), as entrevistas são “uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso [sendo que permitem] captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p.62).

Partindo desta perspetiva, penso que as entrevistas às educadoras são relevantes para o estudo em questão para compreender as suas conceções acerca dos materiais não estruturados e semiestruturados e a sua relação com a criatividade. Por outro lado, as entrevistas às crianças revelam-se importantes para perceber as suas preferências no brincar e as suas conceções acerca dos materiais não estruturados e semiestruturados e da sua utilidade. É de salientar que as entrevistas foram aplicadas às três educadoras de infância da organização socioeducativa da valência de JI. Tendo em conta que o estudo é referente a um grupo da valência de JI, considerei relevante selecionar a docentes do pré-escolar como amostra para o estudo. Quanto às crianças, dado que todas participaram na investigação, optei por selecionar novamente uma amostra para a aplicar entrevistas. Assim sendo, importa referir que me reuni com o

grupo, de modo a verificar a sua motivação para com as entrevistas, selecionando somente as crianças que demonstravam interesse em fazê-lo.

Os resultados provenientes destas técnicas e instrumentos foram ser alvo de uma análise de conteúdo que me permitirá tirar conclusões relativamente à importância dos materiais não estruturados e semiestruturados para a promoção da criatividade das crianças.

Para finalizar, importa referir que a minha intervenção foi orientada pela Carta dos Princípios Éticos para uma Ética Profissional redigida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), e pelos princípios referidos por Tomás (2011). Aspectos estes que se encontram explícitos no roteiro ético (cf. Anexo C).

#### **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

Recolhidos todos os dados necessários para a investigação, é necessário analisá-los, tendo em vista responder aos objetivos previamente delineados – (i) **Quais as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças?**; (ii) **Como é que os materiais não estruturados e semiestruturados promovem a criatividade das crianças?**; e (iii) **Que estratégias pode o educador adotar para promover a criatividade das crianças através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados?**. Posto isto, neste subcapítulo irei proceder à apresentação e discussão dos dados recolhidos.

Importa referir que, ao longo da investigação, procurei disponibilizar ao grupo uma série de materiais não estruturados e semiestruturados, de modo a compreender as potencialidades destes materiais e a sua importância para a criatividade das crianças. Neste seguimento, no anexo D encontra-se a lista dos materiais que foram disponibilizados às crianças, sendo também possível verificar no anexo E alguns registos fotográficos dos mesmos.

##### **4.4.1. Quais as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças?**

De modo a responder ao primeiro objetivo delineado irei invocar os registos provenientes da observação das interações do grupo com os materiais não estruturados e semiestruturados, as entrevistas realizadas às crianças e às educadoras, bem como

a árvore categorial das entrevistas das docentes. Esta informação será complementada e fundamentada com revisão da literatura.

Como foi explorado no ponto 4.2.2, são várias as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças. Através de uma análise das entrevistas realizadas às educadoras de infância, compreendi que as mesmas concordam com esta premissa, sendo que no anexo J, é possível identificar dez subcategorias alusivas às potencialidades destes materiais – (i) **Promoção do envolvimento das crianças**; (ii) **Promoção da criatividade das crianças**; (iii) **Grande possibilidade de situações e brincadeiras**; (iv) **Fácil acesso**; (v) **Promoção das interações entre crianças**; (vi) **Desenvolvimento cognitivo**; (vii) **Consciencialização acerca da sustentabilidade ambiental**; (viii) **Desenvolvimento da motricidade fina**; (ix) **Promoção da participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem**.

No que diz respeito à primeira potencialidade enumerada - **Promoção do envolvimento das crianças** – importa referir que duas educadoras levantaram esta questão, defendendo que os materiais não estruturados e semiestruturados potenciam um maior envolvimento das crianças nas suas brincadeiras. Isto porque, de acordo com a entrevistada C, estes materiais

permitem (...) uma muito maior entrega, uma vez que a criança tem de construir o brinquedo, para depois brincar. Por isso é que as crianças dedicam sempre bastante mais tempo a este tipo de brinquedos, do que àqueles que já vêm “prontos”. Construir o seu próprio brinquedo é muito mais interessante e estimulante, do ponto de vista da criança.” (Anexo H, p.234).

Seguindo esta linha de pensamento, a educadora A refere que as crianças, efetivamente, dispõem de mais tempo nas suas brincadeiras quando estas envolvem objetos não estruturados e semiestruturados.

Partindo desta perspetiva, importa compreender o que se entende por envolvimento. Para Bertram e Pascal (2009), envolvimento trata-se de

uma qualidade da atividade humana que: (i) pode ser reconhecido pela concentração e persistência; (ii) é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte

fluxo de energia; e (iii) é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança (p. 128).

Neste seguimento, posso afirmar que, no decorrer da investigação, pude verificar inúmeros sinais de envolvimento por parte das crianças durante os momentos de exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados, tal como concentração, persistência, motivação e entusiasmo para com as suas interações. Para exemplificar, apresento a nota de campo que se segue, na qual é notório o envolvimento da criança durante a exploração dos materiais.

J coloca uma base para tachos de cortiça sobre uma frigideira e tenta virá-la. A mesma caiu no chão e, rapidamente, J voltou a colocá-la em cima da frigideira. Durante a sua exploração, J demonstrava entusiasmo e força de vontade.

J – Acho que se mandar com um pouco menos força vou conseguir.

Depois de algumas tentativas, J consegue virar a base.

J – Consegui virar a panqueca! (Anexo K - Nota de campo nº221)

Ora, através desta ocorrência, é possível compreender o envolvimento da criança durante a sua brincadeira, uma vez que a mesma foi persistente e esteve focada ao longo da exploração, demonstrando entusiasmo durante todo o processo e capacidade de resolver os problemas que surgiram.

Seguindo esta linha de pensamento, a educadora B salienta a promoção da persistência como uma das potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados, referindo que “Estes materiais invocam (...) a tentativa/erro e persistência” (Anexo H, p.230).

De facto, através da observação das brincadeiras do grupo, pude verificar que, tal como a educadora C mencionou, as crianças têm mais tendência para manter as brincadeiras com materiais deste tipo porque, para brincarem, as mesmas necessitam de passar por mais desafios do que teriam com um brinquedo estruturado, cujas funções já estejam definidas.

No que concerne à segunda potencialidade dos materiais não estruturados e semiestruturados levantada pelas entrevistadas – **Promoção da criatividade das crianças** – é possível afirmar que a mesma foi unânime, sendo que todas as educadoras se focaram neste aspeto.

Segundo as entrevistadas, estes objetos “invocam a criatividade, a imaginação [e] o planejamento” (Anexo H, p. 230), na medida em que “oferecem a oportunidade de serem transformados pela criatividade da criança, naquilo que ela quiser” (Anexo H, p.234). Neste seguimento, é possível destacar que as brincadeiras que envolvem materiais deste cariz dependem do significado que as crianças lhes atribuem e, quanto mais transformações o mesmo permitir, mais estará a aumentar o “repertório criativo e inventivo da criança” (Anexo H, p.235)

De acordo com Linn (2010), os materiais que promovem a brincadeira criativa são, efetivamente, aqueles que não têm uma função pré-definida e, como tal, dependem da função que a criança lhe atribui. Assim sendo, a autora refere que os materiais não estruturados e semiestruturados são ótimos promotores de criatividade, na medida em que requerem a imaginação da criança para ganharem vida.

Esta potencialidade será aprofundada no segundo objetivo delineado para a investigação – “Como é que os materiais não estruturados e semiestruturados promovem a criatividade das crianças?”.

Vigotskii et al. (2010) apontam para o facto de estes materiais possibilitarem uma grande diversidade de situações e possibilidades de criar, reinventar e imaginar, sendo por isso objetos bastante versáteis durante os momentos de brincadeira.

Considerando as ideias levantadas anteriormente, é possível afirmar que esta potencialidade está intrinsecamente relacionada com a terceira subcategoria mencionada pelas educadoras – **Grande possibilidade de situações e brincadeiras** -, na medida em que, de acordo com Brickman e Taylor (1991) e Zabalza (1998), os materiais que potenciam uma grande diversidade de formas de utilização e significados permitem que a criança desenvolva a sua criatividade. Isto porque, segundo os autores, ao atribuir diferentes significados ao objeto, a criança está a arranjar novas alternativas para o utilizar, o que irá promover o desenvolvimento da sua criatividade.

Neste seguimento, para as entrevistadas, os materiais não estruturados e semiestruturados “Permitem a multiplicidade de possibilidades (novas brincadeiras) com um único material, de acordo com a imaginação dos mais novos” (Anexo H, p.230). Ainda sobre este tópico, a educadora C revela que “As crianças têm a capacidade de ver num simples objeto (sem valor aparente para o adulto) a oportunidade de criar e construir o que elas quiserem.” (Anexo H, p.234), acrescentando que os “Materiais não estruturados permitem um número ilimitado de brincadeiras e de criações” (Anexo H, p.235).

Também as crianças concordam com esta premissa, sendo que, durante as entrevistas, todas as crianças entrevistadas referiram que estes materiais permitem fazer “Muitas muitas coisas!” (Anexo I, entrevista de LN, p.239), destacando que os mesmos “Servem para brincar ao que nós quisermos.” (cf. Anexo I, entrevista de J, p.240). Para apoiar estas ideias, apresentarei de seguida uma nota de campo na qual as crianças atribuem diferentes significados ao mesmo material.

As crianças manipulam paus no recreio, fazendo diversas formas distintas.

YA – Olha o que eu fiz!

EST – Uau! Uma obra de arte!

YA – É um gancho! – Diz, colocando no seu cabelo.

J – Eu fiz um barco! – Imita os movimentos de um barco. – Agora é um submarino porque está debaixo de água!

SA – Fiz uma bola, olha Cláudia!

J – Eu fiz um leão marinho!

DA – Fiz a lua!

ML – Fiz uma menina!

SA – É um golfinho! (Anexo K, nota de campo nº. 203)

De modo a complementar a situação descrita, no anexo E encontram-se alguns registos fotográficos das experimentações das crianças com os paus.

Através de uma observação das situações apresentadas anteriormente, é possível concluir que os materiais não estruturados e semiestruturados além de apelarem ao lado criativo das crianças, permitem, como a educadora C refere, “um número ilimitado de brincadeiras e de criações” (Anexo J, p.235). Posto isto, é possível afirmar que estes materiais possibilitam, efetivamente, uma grande variedade de situações e brincadeiras.

Quanto à quarta potencialidade apontada pelas entrevistadas – **Fácil acesso** – a educadora A refere que estes “São materiais que facilmente podem ser substituídos quando estão mais deteriorados.” (Anexo H, p.225). De facto, os materiais não estruturados e semiestruturados caracterizam-se por serem objetos do nosso dia-a-dia e que se encontram à nossa disposição. Estes são materiais que, ao contrário dos brinquedos estruturados, estão acessíveis a qualquer indivíduo, sendo que todos nós temos acesso a materiais naturais e de desperdício. Assim sendo, o processo de substituição destes materiais é facilitado. Ainda, considerando que os materiais não estruturados e semiestruturados são objetos do quotidiano, é possível disponibilizar

uma maior quantidade e diversidade de materiais à criança, aumentando desta forma as oportunidades de exploração e brincadeiras.

No que respeita à potencialidade alusiva à **promoção das interações entre as crianças**, as entrevistadas defendem que os materiais não estruturados e semiestruturados possibilitam o desenvolvimento de competências sociais. Segundo a educadora B, estes materiais “Promovem brincadeiras em grupo, o diálogo, a cedência e a liderança na brincadeira e nas decisões de grupo” (Anexo H, p.230).

Ao longo da investigação, pude verificar a autenticidade desta ideia levantada pelas educadoras, sendo que, em inúmeros momentos, as crianças procuravam interagir com os seus pares durante as suas brincadeiras com os materiais não estruturados e semiestruturados. De modo a exemplificar esta afirmação, apresento notas de campo em que é possível verificar o estabelecimento de interações entre as crianças, viabilizado pela exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados. Para contextualizar os registos que se seguem, destaco que ambos se desenrolaram durante um momento destinado à exploração destes materiais, na sala de atividades.

P brinca com tampa de plástico maleável, dobrando-a ao meio, abrindo e fechando na horizontal. IS aproxima a sua mão e afasta da tampa.

P – Uaaa! Vou comê-te (comer-te)!

IS afasta rapidamente a sua mão, escondendo-a atrás das costas. (Anexo K, nota de campo nº. 187)

J está dentro de uma caixa de cartão.

J - Venham para o meu barco! Eu dou uma boleia!

FR entra dentro da caixa e senta-se, levando consigo caixas de plástico pequenas.

J - Estão todos prontos?

FR - Sim!

J - Então vamos andar! – diz, fazendo ruídos com a boca. - Já chegámos! Chegámos à selva! (Anexo K, nota de campo nº. 259)

Partindo desta perspetiva, Flores e Vieira (2015) salientam que

O fato de o Brinquedo [não estruturado e semiestruturado] ser proposto para um trabalho em parceria permite que, na interação, a relação que se estabelece entre os envolvidos seja de igualdade. (...) Desse modo, o educador delega às crianças a responsabilidade de negociarem entre si

para chegarem a um acordo no momento em que elas, ao manipular [os materiais não estruturados e semiestruturados], precisam acertar o que farão, como farão e do que brincarão. (p.10)

Ainda sobre este tópico, Sossela et al. (2012) acrescentam que, a integração deste tipo de materiais nas brincadeiras de faz de conta, potencia o desenvolvimento de aptidões sociais, na medida em que, durante estes momentos, as crianças precisam de comunicar entre si, em prol da brincadeira que estão a desenvolver.

Por outro lado, no que concerne à sétima potencialidade – **Desenvolvimento cognitivo** –, a educadora B refere que os materiais não estruturados e semiestruturados “Desenvolvem a inteligência das crianças, o pensamento lógico-matemático e a concentração.” (Anexo H, p.231). A educadora C, por sua vez, defende que este tipo de materiais

estimulam a inteligência e o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança precisa de utilizar recursos cognitivos tais como a organização, o planeamento, a flexibilidade, a criatividade, a atenção, a memória, a resolução de problemas, o pensamento lógico e matemático.... Permite à criança desenvolver as suas noções de conceitos opostos, os seus conhecimentos sobre medidas, pesos e tamanhos (Anexo H, p.235).

Para apoiar as ideias levantadas pelas entrevistadas, gostaria de referir que, ao longo da investigação, pude observar situações propícias ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Entre as quais, destaco a situação que se segue, que provém de um momento destinado à exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados.

MR coloca rolos de cartão de diferentes tamanhos uns em cima dos outros até ficarem da sua altura.

EST - Uau está tão grande! O que é que estás a construir?

MR - Uma torre muito grande! Agora é pequena como eu, mas depois vai ficar tão grande como tu Cláudia!

EST – Que ideia fantástica! Como é que vais conseguir fazer uma torre tão grande?

MR – Primeiro vou pôr todos os rolos grandes para ficar uma torre forte. Depois vou pôr os pequeninos em cima. (Anexo K, nota de campo nº. 245)

Através dos registos apresentados previamente, é possível verificar que, para a sua construção, a criança mobilizou de forma intuitiva alguns conceitos enumerados

pelas entrevistadas. Neste seguimento, é possível compreender que MR selecionou e organizou os materiais que pretendia utilizar na sua construção – rolos de diferentes tamanhos -, fez um planeamento prévio – “Primeiro vou pôr todos os rolos grandes para ficar uma torre forte. Depois vou pôr os pequeninos em cima” - e utilizou o pensamento lógico – colocar os rolos maiores em baixo para formar uma estrutura mais “forte”. Adicionalmente, MR invocou conceitos matemáticos, mais especificamente uma comparação entre diferentes medidas – “pequena como eu” e “tão grande como tu”.

Em concordância com os dados apresentados, Sousa (2018) refere que as interações com materiais não estruturados e semiestruturados são propícias ao desenvolvimento de novas formas de pensar, na medida em que potenciam a criação e reinvenção de novos brinquedos e brincadeiras. A autora acrescenta ainda que

As construções exercem uma grande influência no desenvolvimento cognitivo da criança. Desta forma, ao edificar comboios, torres ou outros objetos do seu interesse, utilizando como recurso peças de lego ou blocos de construção, [a criança] demonstra ser capaz de recorrer às suas memórias/vivências para dar forma a algo. Desenvolvendo assim o seu raciocínio espacial, as suas habilidades motoras finas (mãos), o seu raciocínio lógico na resolução de problemas e a sua criatividade. (Sousa, 2018, p. 238)

Quanto à potencialidade alusiva à **consciencialização da sustentabilidade ambiental**, a educadora B refere que o contacto com os materiais não estruturados e semiestruturados “Permite (...) a tomada de consciência acerca da reutilização e sustentabilidade ambiental.” (Anexo H, p. 230). A entrevistada acrescenta ainda que

Os materiais não estruturados e semiestruturados surgem no contexto educativo como (...) alternativa ao uso abusivo dos materiais de plástico que temos nas nossas salas. É cada vez mais urgente consciencializar os mais novos, desde cedo, desta necessidade de redução de materiais com impacto ambiental negativo, evitar este consumo e reutilizar os materiais de desperdício, dando-lhes novas utilidades. (Anexo H, p.232)

Seguindo esta linha de pensamento, Silva et al. (2016) e Zabalza (1998) defendem que o contacto com este tipo de materiais se torna imprescindível para a criação de consciência ecológica por parte das crianças. Adicionalmente, Zabalza

(1998) alega que a utilização de materiais não estruturados e semiestruturados permite a criação de valores alusivos à educação ambiental e à educação para o consumo de forma implícita. Isto porque, ao brincar com materiais deste cariz, a criança compreende que estes podem ser reutilizados para outros fins.

Posto isto, gostaria de salientar que, quando o grupo se deparou pela primeira vez com os materiais não estruturados e semiestruturados, algumas crianças utilizaram expressões como “isto não são brinquedos, é lixo”. Porém, após a exploração dos materiais, pude verificar que as crianças demonstraram satisfação e prazer durante os momentos destinados ao contacto com os mesmos. Para apoiar esta afirmação, saliento que, durante a entrevista às crianças, quando lhes coloquei a questão “O que é que se pode fazer com estes materiais?”, obtive as seguintes respostas:

Muitas muitas coisas! Construir castelos e barcos. Servem para brincar de muitas coisas diferentes.” (Anexo I, entrevista de LN);

Pode-se fazer várias coisas. Barcos, carros, motas de água.... Servem para brincar ao que nós quisermos.” (Anexo I, entrevista de J);

Pode-se fazer todas as coisas que nós quisermos!” (Anexo I, entrevista de P);

Podemos brincar ao que nós quisermos, fazer comida, fazer vestidos, andar de avião, tocar piano.... Muitas coisas! (Anexo I, entrevista de LO);

Podemos fazer castelos, foguetões e fazer muitas brincadeiras divertidas!” (Anexo I, entrevista de DA).

Considerando as respostas dadas pelas crianças, é possível concluir que as mesmas reconhecem o valor e as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados, referindo que estes objetos podem ser utilizados numa grande variedade de brincadeiras, consoante a sua vontade.

No que diz respeito à nona potencialidade – **Desenvolvimento da motricidade fina** – a educadora C defende que os materiais não estruturados e semiestruturados “Estimulam a motricidade fina, uma vez que a criança utiliza sempre os seus dedos, as suas mãos, os seus pulsos, os seus antebraços e os seus braços para construir, destruir, reconstruir... e criar” (Anexo H, p.235)

Partindo desta ideia, importa salientar que, ao longo da investigação, tive a oportunidade de observar momentos propícios ao desenvolvimento da motricidade fina, como por exemplo:

P, MA e IS manipulam as penas, utilizando-as como se fossem canetas. (Anexo K, nota de campo nº. 214)

LN manipula duas tiras de cartão de pequenas dimensões.

LN – Vou fazer uma estrela. – diz, explorando as potencialidades dos pedaços de cartão.

De seguida, LN junta as duas tiras de cartão, tentando dar um nó nas mesmas. Após algumas tentativas, a criança é bem-sucedida, conseguindo fazer um nó de modo a unir os materiais.

LN – Olha Cláudia! Consegui fazer uma estrela! (Anexo K, nota de campo nº.296)

Como é possível verificar através dos registos apresentados previamente, as crianças utilizaram os materiais não estruturados e semiestruturados para realizar ações motoras finas com as mãos e os dedos. As crianças da primeira nota de campo, manusearam uma pena como se fosse uma caneta, realizando movimentos precisos e controlados para o fazer. À semelhança da ocorrência anterior, para unir as duas tiras de cartão, LN teve a necessidade de executar momentos finos, tendo em conta as pequenas dimensões dos materiais.

De acordo com Serrano e Luque (2015)

A motricidade fina é importante porque é essencial para o desempenho das tarefas que a criança realiza diariamente: vestir-se, abotoar botões e atar os atacadores, abrir a lancheira, lavar os dentes, e todas as tarefas que se realizam com lápis e canetas (pintar, escrever, etc.). Sem estas competências de motricidade fina, a criança vê o seu desempenho diminuído, afetando a autostima e a aprendizagem escolar (p. 20).

Por fim, quanto à potencialidade referente à **participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem**, a educadora C refere que

Nestas brincadeiras, o processo é mais importante do que o produto final, e o reforço positivo está intrínseco à atividade. O brincar em si já é um reforço positivo. O objetivo não é o final da brincadeira e o seu resultado, mas o seu processo – é aí que acontece a aprendizagem (Anexo H, P.236)

Partindo desta perspetiva, Duarte (2001) defende que as aprendizagens que a criança realiza autonomamente são mais significativas para as mesmas, na medida em

que esta tem a oportunidade de fazer novas descobertas sem o auxílio do adulto, o que contribuirá para o desenvolvimento da sua autonomia.

Adicionalmente, Sossela et al. (2012) definem os materiais não estruturados e semiestruturados como “mediador[es] do seu processo de aprendizagem” (p.14). Isto porque, segundo os autores, o contacto com estes materiais pressupõe que a criança assuma um papel central na brincadeira e no seu processo de aprendizagem, já que a mesma tem a oportunidade de “ser protagonista ativa na construção da sua subjetividade” (p.14).

Considerando todos os aspetos supramencionados, é possível perceber que, de facto, são várias as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças. Assim sendo, torna-se fulcral que os educadores possibilitem às crianças a oportunidade de explorar este tipo de materiais, tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento pleno e harmonioso.

#### **4.4.2. Como é que os materiais não estruturados e semiestruturados promovem a criatividade das crianças?**

Para dar resposta ao segundo objetivo definido para o estudo irei mobilizar notas de campo, registos fotográficos, as entrevistas realizadas às educadoras e a análise de conteúdo proveniente das mesmas. Adicionalmente, irei complementar a informação dos dados recolhidos com revisão da literatura.

A fim de compreender como é que os materiais não estruturados e semiestruturados promovem a criatividade das crianças, procurei questionar as educadoras relativamente aos materiais que, na sua opinião, estimulam esta competência. Assim sendo, através de uma análise dos dados provenientes da entrevista percebi que, para as entrevistadas, todos os materiais podem promover a criatividade das crianças. No entanto, as entrevistadas destacam os materiais que possibilitam diferentes interpretações como os mais apropriados para o desenvolvimento da criatividade. Isto porque, segundo a educadora B os materiais que têm um objetivo único – como os materiais estruturados – são limitadores. Para a entrevistada, os “Materiais não estruturados e semiestruturados (...) são um excelente exemplo de estímulo da criatividade.” (Anexo H, p.230). A educadora C, por sua vez, refere que os materiais que promovem a criatividade das crianças podem ser

A terra, areia, água, pedras, conchas, sementes, madeira, galhos, folhas, flores, palitos, botões, rolos de papel higiênico, rolhas, potes, colheres, tampas, pratos, canecas, tecidos, discos e blocos de madeira, caixas... Ou seja, qualquer material que a criança consiga manipular e utilizar para vários fins. (Anexo H, p.235).

Como referi na análise e discussão do objetivo anterior, os materiais não estruturados e semiestruturados têm várias potencialidades, entre elas, a promoção da criatividade. Deste modo, procurei compreender as concepções das educadoras entrevistadas acerca da influência da utilização deste tipo de materiais para a promoção da criatividade das crianças. Neste seguimento, através da análise da árvore categorial, foi possível destacar três subcategorias, sendo as mesmas: (i) **Papel muito importante para o desenvolvimento da criatividade;** (ii) **Facilmente adaptados a diferentes situações;** e, (iii) **Permitem a reflexão e o planeamento prévio.**

Através de uma análise das entrevistas, é possível afirmar que todas as educadoras reconhecem que os materiais não estruturados e semiestruturados apresentam um papel muito importante para o desenvolvimento da criatividade da criança.

Partindo desta perspetiva, Linn (2010) defende que os materiais que promovem a brincadeira criativa são, efetivamente, aqueles que não têm uma função pré-definida e, como tal, dependem da função que a criança lhe atribui. Assim sendo, a autora refere que os materiais não estruturados e semiestruturados são ótimos promotores de criatividade, na medida em que requerem a imaginação da criança para ganharem vida.

Ao longo da investigação, tive a oportunidade de presenciar várias situações em que as crianças utilizaram os materiais não estruturados e semiestruturados, materiais estes que estão abertos à interpretação, de forma criativa. De facto, durante as suas explorações, estes materiais apelaram ao sentido criativo das crianças, sendo que nas suas brincadeiras, as mesmas demonstraram ter a capacidade de produzir algo novo, original e fora do comum (Besançon et al., 2013). Além disso, durante as suas brincadeiras, as crianças conferiam aos materiais quase sempre um significado distinto da realidade, atribuindo-lhes funções bastante criativas e fora do comum. Para comprovar as afirmações apresentadas anteriormente, exponho algumas notas de campo das interações das crianças com os materiais não estruturados e semiestruturados. É de salientar que ao primeiro registo é proveniente de um momento

de brincadeira no exterior, enquanto o segundo retrata um momento de exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados, na sala de atividades.

FR coloca duas folhas naturais à frente dos olhos.

FR – Olha! Os meus óculos laser! (Anexo K, nota de campo nº. 199)

IR – Vou-te aspirar! – Diz, começando a fazer ruídos com a boca e a passar uma garrafa de plástico pelo corpo da estagiária. - Queres ver como estás aspirada?

EST – Quero!

IR abre a garrafa e solicita à estagiária que espreite lá para dentro.

IR - Tem tanto lixo, vê só! (Anexo K, nota de campo nº. 252)

Como é possível verificar através das ocorrências apresentadas previamente, tanto FR, como IR atribuíram aos materiais significados originais e funções fora do comum. Para complementar esta ideia, apresento em baixo alguns exemplos de produções das crianças realizadas com os materiais não estruturados e semiestruturados, nas quais os mesmos ganharam um novo significado/ função:

**Figura 1**

*“MA – Olha! Um ninho com ovos!”*



**Figura 2**

*“J - É uma torre de controlo e aquilo grande é um foguetão.”*



Adicionalmente, as entrevistadas A, B e C reconhecem que os materiais não estruturados e semiestruturados são **facilmente adaptados a diferentes situações**, aspeto este que já foi explorado na questão anterior. De acordo com a educadora A, “As crianças conseguem muito facilmente atribuir outros significados, dar outro uso, criar jogos com este tipo de material.” (Anexo H, p.226). A entrevistada B, por sua vez, refere que este tipo de materiais “permitem a multiplicidade de possibilidades num único material, de acordo com a sua imaginação.” (Anexo H, p.231). Ainda sobre este tópico, a educadora C defende que os “Materiais não estruturados permitem um número ilimitado de brincadeiras e de criações” (Anexo H, p.235).

Neste seguimento, importa referir que, ao longo da investigação, tive a oportunidade de verificar que estes materiais são, de facto, facilmente adaptados a diferentes situações e brincadeiras, tal como demonstrei através das notas de campo e das entrevistas realizadas às crianças na análise e discussão do objetivo anterior.

De acordo com Machado (1995), Post e Hohmann (2011) e Kishimoto (2010), este tipo de materiais permite a exploração livre e, dado que estes dependem da interpretação da criança, permitem que a mesma o transforme e reinvente, possibilitando assim uma grande diversidade de situações e brincadeiras distintas.

No que concerne à última subcategoria – **Permitem a reflexão e o planeamento prévio** -, a educadora B refere que os materiais não estruturados e semiestruturados “desenvolvem a criatividade e a imaginação, através da reflexão e do planeamento do que querem fazer/construir e da tentativa/erro que os vai levar a pensar em estratégias de resolução para alcançarem os seus objetivos.” (Anexo H, p.231). Neste seguimento, a educadora C acrescenta que “Estes materiais exigem construção por parte da criança. Exigem que ela, não só execute, como pense, pondere, planeie. Porque não é o adulto que determina a fantasia, mas sim a imaginação da criança.” (Anexo H, p.235).

De facto, ao longo da investigação, apercebi-me que foram vários os momentos durante a exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados que incitaram as crianças a refletir acerca do que pretendem construir. A título de exemplo, destaco a nota de campo que se segue, na qual a criança se encontrava num momento de exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados.

SA encontra-se bastante concentrado a fazer uma construção com materiais semiestruturados.

EST – O que é que estás a construir SA?

SA – Vou construir um foguetão com estas coisas todas. Vou fazer uma base com este rolo grande e depois vou fazer as asas e o bico com estes rolos mais pequenos.

EST – Como é que vais prender os rolos pequenos ao rolo grande se não temos cola?

SA – Já tenho tudo pensado Cláudia! Vou usar esta lã para enrolar os rolos à volta do grande! Depois para fazer o bico, vou por uma coisa destas – uma tampa de plástico – em cima do rolo grande. Assim quando ponho este em cima ele não cai! (Anexo A, nota de campo nº. 297)

Seguindo esta linha de pensamento, Gariboldi e Cardarello (2011), defendem que, para estimular a criatividade das crianças, é necessário que o educador possibilite momentos destinados à exploração dos materiais, concebendo-lhes oportunidades de experimentação e reflexão. Através desta experimentação, a criança tem a oportunidade de pensar no que pretende construir e fazer um planeamento prévio para alcançar os seus objetivos, organizando assim o seu pensamento. Caso surjam adversidades durante a construção, a criança terá ainda de refletir acerca de possíveis soluções e, ao longo deste processo, a mesma é presenteada com oportunidades para participar ativamente no seu processo de aprendizagem.

Partindo desta perspetiva, Harding (2010) define a criatividade como a vontade de dar resposta a um problema para o qual ainda não temos uma solução e, por isso, é necessário pensar “fora da caixa” para o solucionar. Assim sendo, através da exploração e da tentativa/erro, a criança encontra-se à procura da resposta para o seu problema e, como tal, encontra-se no processo de desenvolvimento da sua criatividade, na medida em que a sua imaginação irá ditar o desenrolar da brincadeira.

Tendo em consideração todos os aspetos abordados, é possível concluir que os materiais não estruturados e semiestruturados promovem a criatividade das crianças devido às múltiplas oportunidades de situações e brincadeiras que os mesmos possibilitam, bem como ao facto de permitirem a reflexão e o planeamento prévio por parte das crianças.

#### **4.4.3. Que estratégias pode o educador adotar para promover a criatividade das crianças através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados?**

Tendo em vista dar resposta ao terceiro objetivo delineado para a investigação, irei invocar os registos provenientes da observação das interações do grupo com os materiais não estruturados e semiestruturados, as entrevistas realizadas às crianças e às educadoras, bem como a análise de conteúdo das entrevistas das docentes. Esta informação será complementada e fundamentada com revisão da literatura.

Para compreender que estratégias é que o educador pode adotar para promover a criatividade das crianças através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados, procurei perceber as conceções das educadoras entrevistadas relativamente ao papel que as mesmas consideram que o adulto tem na promoção da criatividade das crianças. Neste sentido, foi possível notar que, na visão das entrevistadas, para estimular a criatividade das crianças, o educador deverá adotar uma posição de mediador de aprendizagens, procurando facilitar as suas explorações, promover a sua autonomia e autoestima.

Compreendidas as conceções das entrevistadas relativamente ao papel do educador na promoção da criatividade das crianças, importa perceber que estratégias é que o adulto poderá adotar para desenvolver esta competência. Posto isto, através da árvore categorial proveniente das entrevistas às educadoras, foi possível destacar cinco estratégias que o adulto poderá seguir tendo em vista o desenvolvimento da criatividade do grupo, entre elas: (i) **Promover o contacto com materiais diversificados**; (ii) **Organizar o espaço**; (iii) **Ouvir as crianças**; (iv) **Fazer propostas**; e, (v) **Potenciar a autonomia das crianças**.

A primeira estratégia – **Promover o contacto com materiais diversificados** – é aprofundada por todas as entrevistadas, o que significa que as mesmas atribuem potencial no contacto com diferentes tipos de materiais na promoção da criatividade das crianças. De facto, a educadora A refere que, em prol do desenvolvimento da criatividade do grupo, o adulto “Deverá dar a conhecer [às crianças] diversos tipos de materiais”, afirmação esta que é apoiada pela entrevistada B. Adicionalmente, a educadora C defende que ao

Ter esses tipos de materiais ao dispor das crianças proporcionamos às mesmas que se desenvolvam num ambiente feliz. Esses materiais

podem ser tecidos, blocos, madeiras, bacias, grãos, sementes, pedras, bambus, elementos da natureza de todo o tipo. Desta forma, amplia-se a tão restrita dimensão estética e confere-se um olhar sublime àquilo que outrora era óbvio demais para ser percebido. E isso simplesmente torna nossos pequenos mais sensíveis e criativos. (Anexo H, p. 236)

Ora, como foi explorado em capítulos anteriores, é de extrema importância proporcionar às crianças o contacto com materiais diversificados. De acordo com Maura (2008) os materiais são ferramentas bastante importantes para o desenvolvimento da criança, quando adaptados às suas características. Posto isto, é de extrema relevância que o educador proporcione ao grupo o contacto com materiais diversificados, tendo em vista conceber às crianças oportunidades de exploração (Oliveira-Formosinho, 2012). Seguindo esta linha de pensamento, Gariboldi e Cardarello (2011), defendem que, para promover a criatividade das crianças, é essencial que o adulto possibilite o contacto com materiais que pressuponham múltiplos usos, bem como a oportunidade de exploração livre dos mesmos.

Tendo em conta a relevância do contacto com materiais não estruturados e semiestruturados para a promoção da criatividade das crianças, procurei reunir vários tipos de materiais não estruturados e semiestruturados (cf. Anexo D), permitindo assim experiências diversificadas às crianças.

As entrevistadas mencionaram ainda a **organização do espaço** como “Uma das estratégias é criar espaços potenciais de aprendizagem” (Anexo H, p. 236).

Partindo desta perspectiva, Bertolini (2013) aponta que “A atenção dada à organização dos espaços e materiais é certamente um elemento crucial na promoção da criatividade” (p. 65). Neste sentido, cabe ao educador organizar os espaços a fim de possibilitar oportunidades de exploração e experimentação de materiais diversificados, entre os quais estruturados, semiestruturados e não estruturados. (Harrington, 1999)

Considerando a relevância desta estratégia, importa referir que, ao longo da investigação, procurei organizar o espaço tendo em vista potenciar as explorações das crianças. Assim sendo, quando introduzi os materiais não estruturados e semiestruturados às crianças, optei por organizá-los junto das mesmas, colocando-os ao seu alcance, como é possível verificar anexo E. É de salientar ainda que, além de definirmos o local onde estariam organizados os materiais, definimos ainda o sítio onde os mesmos seriam explorados. Posto isto, optámos por dedicar o espaço destinado à

área dos jogos - local com mais espaço na sala - à exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados, de modo a maximizar as explorações das crianças.

A terceira estratégia – **Ouvir as crianças** - foi mencionada pela educadora A, que realça a importância de “ouvir ativamente as crianças” (Anexo H, p.226)

Também Bertonili (2013) aponta para a importância de o adulto escutar ativamente as crianças, demonstrando interesse pelas suas ideias. Segundo a autora, esta valorização do seu pensamento irá motivar as crianças a participar e a partilhar as suas ideias com os outros, uma vez que as mesmas se sentirão ouvidas e respeitadas, o que resultará no aumento da sua autoconfiança. Por outro lado, a autora expõe a importância do adulto se envolver na rotina das crianças, procurando ouvi-las sempre que possível, sendo que todos os momentos poderão ser propícios ao desenvolvimento da sua criatividade.

Neste sentido, importa referir que, ao longo da investigação, procurei ouvir as crianças, respeitar as suas ideias e demonstrar entusiasmo perante as suas partilhas, tendo em vista motivá-las e valorizar as suas interações com os materiais. Para comprovar esta premissa, apresento algumas notas de campo que exemplificam a minha intervenção.

BR coloca a caixa de plástico à frente dos seus olhos.

BR – É uns ocus (óculos) de estimação!

EST – A sério? Que giro!

BR – Sim! E também tira fotografias! Sorri!

A estagiária sorri.

BR – Click!

EST – Fiquei bonita?

BR – Sim! Oia (olha) aqui! – diz, colocando a caixa dos pratos à frente da estagiária. (Anexo K, nota de campo nº. 120)

C coloca as cápsulas de café organizadas em cima de um recipiente de plástico.

C – Estou a fazer uma quinta com muitos animais.

EST – Uau! Que ideia fantástica!

C – Sim! Estes são os animais! São muitos! – Diz, apontando para as cápsulas. De seguida, C começa a empilhar as cápsulas de café. (Anexo K, nota de campo nº. 235)

Relativamente à quarta estratégia apontada pelas educadoras – **Fazer propostas** – a entrevistada A confessa que, é importante “por vezes, fazer algum tipo

de proposta” (Anexo H, p.226). A educadora B, por sua vez, acrescenta que, além de permitir a exploração e brincadeira, o adulto deverá “lançar temáticas/desafios sem oferecer moldes e permitir que as crianças executem de acordo com as suas opções” (Anexo H, p.231).

Seguindo esta linha de pensamento, Bertolini (2013) defende que

A principal característica de uma efetiva educação para a criatividade prende-se com a capacidade que o educador tem para propor tarefas que pressuponham resultados abertos, ou antes, tarefas que possam ser encaradas de diferentes ângulos e conduzir a uma variedade de soluções (Bertolini, 2013, p. 60)

Na perspetiva da autora, este tipo de tarefa permite que, a partir da mesma situação, as crianças obtenham resultados diferentes, sem que nenhuma delas esteja errada. Neste seguimento, Bertolini (2013) levanta ainda a importância de privilegiar a continuidade e coerência entre as atividades, tendo em vista a criação de experiências significativas e de conhecimentos duradouros.

Ainda sobre este tópico, Portugal (2008) refere que é importante que o educador procure desenvolver uma dialética pedagógica que pressuponha um equilíbrio entre a validação das suas capacidades e o desafio. Deste modo, o docente deverá sempre validar as respostas e descobertas das crianças, de forma a validar o seu pensamento. Para promover a aquisição de novos conhecimentos, deverá também desafiá-las, formulando questões que as façam refletir sobre o tema. Se por um lado a validação é essencial no sentido de manter a motivação das crianças, por outro o desafio pode promover novas descobertas e fomentar o interesse das crianças.

A quinta e última estratégia – **Potenciar a autonomia das crianças** – vai ao encontro das conceções das educadoras relativamente ao papel do adulto na promoção da criatividade das crianças.

De acordo com a entrevistada A “As crianças não precisam de ajuda para ser criativas, precisam apenas que se criem as condições para tal. O resto do “trabalho” fazem sozinhas” (Anexo H, p.226). A educadora B acrescenta que caberá ao educador estimular a autonomia da criança “para que esta se sinta capaz e segura para explorar e implementar os seus projetos criativos pessoais.” (Anexo H, p.231). Por sua vez, a entrevistada C afirma que, para promover a criatividade das crianças, o adulto deverá

“Dar oportunidade [à] criança [para] explorar e descobrir a sua criatividade.” (Anexo H, p.236).

De facto, ao longo da investigação, apercebi-me que ao permitir a exploração autónoma dos materiais, as crianças têm a oportunidade de, como a educadora C afirma, “explorar e descobrir a sua criatividade”. Neste seguimento, importa referir que, desde cedo, as crianças demonstraram-se bastante autónomas na exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados, sendo capazes de estabelecer interações com os mesmos bastante criativas, sem a intervenção do adulto, tal como foi supramencionado. Para exemplificar este aspeto, apresentarei as respostas dadas pelas crianças à questão “Se fosses construir um brinquedo com estes materiais, o que construías? E que materiais usavas?”. Considero estes registos pertinentes para esta questão, na medida em que demonstram que as crianças conseguem apresentar o que fariam e que materiais selecionariam, de forma autónoma.

Um barco dos maus! Usava as garrafas e os fios de cartão para pôr à sua volta e depois usava também as folhas para fazer uma vela! (Anexo I, entrevista de LN)

Um robot. Usava os rolos e as fitas. (Anexo I, entrevista de J)

Uma princesa. Usava os materiais todos para fazer uma princesa gigante. (Anexo I, entrevista de P)

Construía uma casa grande. Usava as caixas, as conchas e as tampas. (Anexo I, entrevista de LO)

Fazia o jardim zoológico! Usava estes materiais todos para poder fazer muito grande e com muitas coisas. (Anexo I, entrevista de DA)

Segundo Portugal (2008), o melhor indicador do desenvolvimento de uma criança é a autonomia que esta apresenta. Por autonomia, entenda-se a capacidade de compreender o mundo circundante, interagir e agir consoante o mesmo. Partindo desta perspetiva, para desenvolver a criatividade da criança, é essencial que o educador procure promover a sua autonomia, na medida em que, quanto mais autónoma a criança for nas suas explorações e brincadeiras, mais facilidade a mesma terá para criar situações novas e originais, sem a intervenção do adulto.

Adicionalmente, Portugal (2008) defende que, para promover a autonomia das crianças é fundamental que haja, entre o educador e cada uma das crianças, uma relação de segurança e confiança. Isto porque, de facto, são os ambientes de maior

segurança, confiança e, conseqüentemente, conforto para as crianças, os mais propícios a novas aprendizagens e ao desenvolvimento.

Esta perspectiva vai ao encontro de uma das concepções das educadoras relativamente ao papel do docente na promoção na criatividade – Fomentar a autoestima das crianças –, na qual a educadora B defende que cabe ao educador estimular a autoestima e confiança das crianças. Segundo a entrevistada, ao encorajar a criança a confiar em si e nas suas capacidades, o adulto está a fazer com que a mesma “se sinta capaz e segura para explorar e implementar os seus projetos criativos pessoais.” (Anexo H, p.231).

Bertolini (2013) valida a ideia apresentada pela educadora B, apontando igualmente para a importância do apoio emocional na promoção da criatividade das crianças. Neste sentido, a autora refere que caberá ao educador criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade das crianças, que lhes transmita conforto e segurança. Se assim o fizer, não só dotará as crianças e autoestima, como também de autonomia na exploração dos diferentes materiais. Segundo a autora, quando o adulto valida a criança, está a dar oportunidade à mesma de se expressar livremente, sem medo de errar.

Considerando todos os aspetos supramencionados, é possível concluir que todas estas estratégias se revelam bastante benéficas para o desenvolvimento da criatividade das crianças, como foi sendo comprovado ao longo da análise e discussão do presente objetivo. É igualmente possível verificar que todas elas podem ser aplicadas com o auxílio de materiais não estruturados e semiestruturados, sendo que como foi explorado ao longo do presente relatório, estes materiais apresentam potencialidades fundamentais para o desenvolvimento desta competência. Posto isto, através da exploração deste tipo de materiais, o educador poderá facilitar as explorações das crianças, promover a sua autonomia e autoestima, promover o contacto com materiais diversificados, organizar o espaço, ouvir atentamente as crianças e, ainda, fazer propostas tendo em vista o desenvolvimento da criatividade do grupo.

5. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO EDUCADORA DE  
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

*“Porque todas as pessoas crescidas já foram crianças (Há poucas que se lembrem).”*

*(Antoine Saint-Exupéry, 1943)*

Apoiando-me nesta citação, considero que a pessoa que sou hoje e a profissional que um dia serei tem muito a ver com a criança que um dia fui. Desde pequena que tenho uma paixão por cuidar dos outros tanto que, quando me questionavam relativamente ao que gostaria de ser quando fosse grande, a resposta era sempre “professora”.

De facto, é na infância que começamos a formar a nossa ideia do que é o mundo, a desenvolver a nossa identidade e a criar relações com os outros. A infância é, então, uma fase de descoberta e aprendizagem constante, no qual as brincadeiras e os afetos são privilegiados. Assim sendo, enquanto adulta que se encontra a um passo de cumprir o seu sonho de infância, considero que viveríamos num mundo mais humano se todos os indivíduos se lembrassem que um dia foram crianças.

Fazendo um balanço dos estágios realizados na valência de creche e pré-escolar, importa salvar que procurei sempre ser fiel à minha identidade e aos meus valores, sendo que os mesmos têm um grande impacto na pessoa que sou e na profissional que me tornarei. Com efeito, ressalvo que os valores que defendo enquanto pessoa encontram-se em concordância com os que privilegio enquanto profissional, na medida em que, a meu ver, não existe uma linha ténue entre o meu eu pessoal e o meu eu profissional, mesmo que exista entre a vida pessoal e profissional. Assim sendo, considero que o educador deve “assumir a profissão na procura de uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional” (APEI, 2011, p.44).

Não obstante, importa esclarecer que, procurei fazer uma reflexão constante acerca da minha prática, tendo em vista não só adequar a minha ação ao contexto em que me inseria, como também para me aproximar à docente que tenciono ser. Apoio esta premissa em Perrenoud (2002), que idealiza o educador como um “inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode-se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13).

Partindo desta perspetiva, considero que a construção da minha identidade profissional foi sendo construída aos poucos, sendo que, ao longo do meu percurso académico, fui confrontada com várias situações que me permitiram refletir acerca do

caminho que pretendo seguir e, como tal, crescer enquanto pessoa e profissional. Seguindo esta linha de pensamento, torna-se relevante compreender o que se entende por “construção da profissionalidade”. De acordo com Sarmiento (2009), este conceito “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48), constituindo-se assim por ser um processo complexo que requer a partilha de conhecimentos e experiências com os outros. Adicionalmente, compreende-se que a construção da profissionalidade docente é algo que é construído com o passar do tempo, tendo em vista um aperfeiçoamento constante da prática.

Ao relembrar o estágio da PPSI, importa salvar que o mesmo ficou marcado como o meu primeiro contacto com a creche, sendo que previamente tinha tido somente a oportunidade de ser integrada na valência de pré-escolar. Assim sendo, considero que o facto de ter experienciado um contexto com o qual não estava familiarizada extremamente importante para a construção da minha profissionalidade, na medida que me conferiu a oportunidade de sair da minha zona de conforto e de aplicar as aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação académica.

Adicionalmente, considero que a experiência em creche foi significativa devido a todas as aprendizagens que me proporcionou. Em primeiro lugar, tive a oportunidade de compreender que todos os momentos com as crianças devem ser valorizados. De acordo com Portugal (2000), muitas vezes os adultos acabam por realizar as tarefas do dia a dia - como é o caso do momento da higiene e da alimentação - de forma automática, não se apercebendo que esses momentos podem ser propícios à aquisição de aprendizagens e ao estabelecimento de relações de qualidade. Enquanto futura educadora, pretendo ter em atenção a este aspeto tendo em vista não só estabelecer relações com as crianças, como também para atender às suas necessidades e interesses, facilitando assim a aquisição de competências por parte das mesmas.

Em segundo lugar destaco a importância do brincar para a criança e o seu desenvolvimento, apesar de estar ciente da sua relevância antes de iniciar a PPSI. Não obstante, confesso que foi ao experienciar os momentos de brincadeira conduzidos pelas crianças que tive verdadeiramente a oportunidade de comprovar esta ideia. Tal como Kishimoto (2010) defende:

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto

final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (...) Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. (p.1)

Para além disso, aponto ainda para a importância dos afetos, aspeto este que foi um dos meus focos durante ambos os estágios. Assim sendo, procurei criar uma relação afetuosa e de proximidade com cada criança do grupo, dado que, a meu ver, esta é uma forma de possibilitar o desenvolvimento da criança. Tendo presente que a criança passa grande parte do seu tempo na organização socioeducativa, importa que o educador privilegie o estabelecimento de relações de vinculação responsivas. Tal é defendido por Lopes (2014), ao referir que o docente estará não só a potenciar a criação de uma relação baseada na confiança recíproca e respeito entre ambos os envolvidos, como também estará a dotar as crianças do seu grupo de autoconfiança e segurança, proporcionando também o seu desenvolvimento de aptidões sociais (Howes & James, 2002).

Seguindo esta linha de pensamento, durante a minha intervenção, optei por desenvolver uma ação centralizada no conceito educuidar (educare). De acordo com Caldwell (2005), o ato de cuidar e de educar estão vincamente relacionados entre si e, por isso, não é possível educar uma criança sem que lhe sejam prestados cuidados e proteção, na mesma medida em que não é possível cuidar e protegê-la sem, simultaneamente, estar a educá-la. Com este conceito, a autora pretendeu suprimir a ideia de que as crianças que se encontram na primeira infância necessitam somente de uma componente relacionada aos cuidados, sendo fulcral que seja também potenciado o seu desenvolvimento e a sua aquisição de competências (Caldwell, 2005). Posto isto, considero extremamente importante que um educador procure unir estes dois conceitos – educar e cuidar -, de modo a proporcionar o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança. Isto porque, apesar das crianças terem pequenas dimensões e de serem dependentes do adulto, não são seres incapazes, sendo que se encontram em constante desenvolvimento. Assim, compreendi que cabe ao adulto auxiliar a criança no seu desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional, enquanto, simultaneamente, atende às suas necessidades.

Tendo em conta todas as aprendizagens que tive a oportunidade de adquirir ao longo do estágio em creche, considero que, quando fui para o JI, era uma estagiária mais confiante, madura e cheia de vontade de continuar a aprender. Neste seguimento, importa referir que, apesar de ter realizado o estágio em duas valências distintas, considero que muitas aprendizagens que adquiri são transversais, na medida em que o que valorizo na valência de creche, também valorizo no pré-escolar. A título de exemplo, destaco os momentos de brincadeira, os afetos, as interações entre pares, a empatia, a ajuda e o respeito pelo outro.

Seguindo esta linha de pensamento, destaco a importância das equipas educativas que me guiaram durante os dois períodos de prática para a construção da minha profissionalidade. Ambas tornaram-me mais consciente para do facto de que as crianças necessitam de afeto, brincar, experimentar, explorar e interagir com o outro, independentemente da sua idade, para que possam desenvolver-se harmoniosamente de uma forma global.

Adicionalmente, aponto para a importância do trabalho cooperativo que, segundo Roldão (2007), é extremamente relevante para que haja um equilíbrio na sala. Para a autora, o trabalho cooperativo permite a partilha de ideias e de saberes, o que se revela importante para atingir os resultados pretendidos para o grupo com sucesso. Seguindo esta linha de pensamento, importa referir que em ambos os estágios tive a oportunidade de ser mais do que uma estagiária: uma colega de equipa. Considero que ao ser integrada em duas equipas educativas distintas tive a oportunidade de amadurecer tanto ao nível pessoal como profissional, na medida em que pude partilhar de experiências e conhecimentos e experienciar o que é trabalhar em equipa.

No que concerne ao estágio na valência de JI, considero que o mesmo foi bastante significativo, na medida em que me permitiu adquirir várias aprendizagens e continuar a construir a minha identidade profissional.

Em primeiro lugar, destaco a valorização dos interesses das crianças. Este foi um aspeto bastante aprofundado ao longo da minha formação académica e, durante o estágio, tive a oportunidade de comprovar a sua autenticidade. Como mencionei em capítulos anteriores, foram vários os momentos em que procurei privilegiar os interesses das crianças e verifiquei que o seu envolvimento e motivação aumentavam exponencialmente quando assim o fazia. Compreendi ainda que as crianças se revelam mais propícias a adquirir novas aprendizagens quando são tidos em conta os seus interesses. Para apoiar esta premissa, destaco o projeto desenvolvido com o grupo, na

medida em que considero que o mesmo teve bastante sucesso devido ao facto de ter tido em conta os interesses das crianças durante todo o processo.

Seguindo esta linha de pensamento, também através do projeto, tive a oportunidade de comprovar que as crianças são mais do que capazes para assumir um papel central na sua aprendizagem. Assim sendo, torna-se essencial que o educador, ao invés de desvendar a resposta, procure dar liberdade às crianças para explorar, descobrir e construir o seu próprio conhecimento, tendo em vista a criação de aprendizagens significativas. Enquanto futura educadora de infância considero este aspeto imprescindível, pois remete-nos para uma valorização do papel da criança na sua aprendizagem.

Por outro lado, tive ainda a oportunidade de compreender o impacto que os materiais têm para o desenvolvimento das crianças, mais especificamente os materiais não estruturados e semiestruturados. Tal como foi explorado ao longo do presente relatório, é fulcral que o educador possibilite o contacto com materiais diversificados, bem como momentos destinados à sua exploração. Os materiais não estruturados e semiestruturados apresentam um leque diversificado de potencialidades e, como tal, surgem como uma ferramenta bastante interessante ao nível pedagógico. Tendo em conta que estes são materiais que permitem ser reinventados de acordo com a criatividade das crianças, considero os mesmos extremamente ricos e versáteis nos momentos de brincadeira. Considerando todos os aspetos supramencionados, importa realçar que pretendo ser uma educadora que privilegie o contacto com materiais diversificados, entre eles materiais não estruturados e semiestruturados.

As especificidades inerentes a cada criança e as experiências vivenciadas pela mesma, possibilitam a formação da sua individualidade, que irá abranger os seus diferentes interesses, motivações, aptidões e características. Estes aspetos irão conceder à criança o desenvolvimento de um modelo específico de aprendizagem, seguindo um processo que será individual (Post & Hohmann, 2011). Partindo desta perspetiva, revela-se de extrema importância que o docente procure dedicar tempo para as conhecer e criar uma relação de proximidade com cada criança, valorizando assim cada elemento do seu grupo.

Enquanto estagiária, procurei sempre envolver-me com as crianças, tanto em dinâmicas de grupo, como individualmente. Considero que é papel do educador estabelecer relações de qualidade com cada criança, tendo em vista a criação de experiências agradáveis e adequadas às crianças. Posto isto, gostaria de realçar que

pretendo adotar uma postura atenta às especificidades das crianças ao longo da minha prática, sendo que a mesma se revela extremamente benéfica para a criação de um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento das crianças.

Finalizado o tempo destinado à prática, gostaria de salvar que a mesma foi imprescindível para a construção da minha profissionalidade, na medida em que proporcionou o meu crescimento e a apropriação de vários conhecimentos e estratégias. Igualmente, os estágios permitiram-me criar uma ideia relativamente à educadora que pretendo ser. Nesta linha de pensamento, destaco que, enquanto futura educadora, privilegiarei a brincadeira, o respeito pelo outro, a cooperação, a partilha, a exploração, a curiosidade, os afetos e a aprendizagem ativa. No que concerne à minha ação docente, tenciono servir de modelo para as crianças, adotando uma postura calma, compreensiva, empática, brincalhona e em constante reflexão. A meu ver, um bom educador é aquele que consegue agir com calma perante as situações, que procura compreender o que se passa à sua volta, que demonstra empatia perante as emoções do outro e que se encontra em constante aperfeiçoamento para adequar a sua prática ao grupo de crianças. Adicionalmente, um bom educador é aquele que procura escutar atentamente a criança, dar-lhe conforto, afeto e oportunidades para aprender, mas também para errar. É aquele que, apesar de ser crescido, nunca perderá a criança que tem dentro dele, pois reconhece como ninguém a importância de brincar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Finalizado este percurso, evidencio a importância da PPS para a minha formação enquanto futura educadora de infância, sendo que, como referi no capítulo anterior, a mesma me conferiu um crescimento exponencial tanto ao nível pessoal, como profissional. Através dos estágios tive a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação académica, sendo confrontada com novas dúvidas que tive a oportunidade de dar resposta de forma autónoma. O estágio revelou-se assim uma experiência imprescindível para unir a teoria e a prática, na medida em que pressupõe um confronto entre a experiência e a revisão teórica. Posto isto, é importante frisar que, apesar de o meu percurso formativo estar longo de ser concluído, considero que todas as experiências que vivenciei, quer durante a licenciatura, quer durante o mestrado, se revelaram fulcrais para a construção da minha identidade profissional.

Seguindo esta linha de pensamento, enquanto futura educadora, acredito ser fundamental apostar na formação contínua ao longo do percurso profissional. De facto, para Maboni (2004), ao envolver-se num processo de formação continuada, o educador tem a oportunidade de refletir acerca da sua experiência, dos seus conhecimentos e das suas estratégias aplicadas junto das crianças. Ao fazer este questionamento relativamente à sua intervenção, o docente viabiliza a adequação da sua ação educativa ao grupo e, como tal, o aperfeiçoamento da sua prática.

Considero que os estágios me permitiram dar início à minha formação continuada, na medida em que, através da realização das reflexões semanais, tive a oportunidade de refletir acerca de diferentes tópicos. Ao fazê-lo, refletia relativamente à minha intervenção e às minhas estratégias aplicadas junto das crianças, tendo em vista compreender como poderia melhorar a minha ação e adequá-la ao grupo. Apesar de fazer este exercício para realizar as reflexões semanais, importa salvar que procurei adotar uma postura refletiva ao longo de toda a minha intervenção, recorrendo tanto à equipa educativa como à consulta documental para esclarecer as minhas dúvidas.

Saliento também a relevância de o desenvolvimento de uma investigação durante a formação académica em educação. A meu ver, faz todo o sentido que um educador adote uma postura investigativa, uma vez que o torna mais atento a diferentes situações e ocorrências, dando-lhe a oportunidade de compreender diversos aspetos referentes à educação de infância. Por outro lado, ao desenvolver uma investigação, o docente desconstrói preconceitos, confronta as suas ideias com os dados selecionados e reflete acerca do tópico em questão e do seu papel enquanto educador de infância.

Considero que a realização da presente investigação foi bastante benéfica para a minha formação, conferindo-me diversas oportunidades de maturação profissional.

Ao investigar a importância dos materiais não estruturados e semiestruturados para a promoção da criatividade das crianças, compreendi que os mesmos apresentam uma grande panóplia de potencialidades, sendo por isso materiais bastante interessantes ao nível pedagógico. Adicionalmente, apercebi-me que, apesar de estes objetos não serem esteticamente tão apelativos como brinquedos estruturados, são bastante interessantes para as crianças, dado que possibilitam grandes possibilidades de exploração, surgindo assim como ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, tive ainda a oportunidade de compreender que o educador tem um papel fundamental na promoção da criatividade das crianças, podendo fazê-lo com recurso aos materiais não estruturados e semiestruturados. Sendo a criança, por natureza, um ser curioso e criativo, importa que o adulto lhe proporcione oportunidades de exploração e reflexão, tendo em vista não só desenvolver a sua criatividade, como também envolvê-la no seu processo de aprendizagem.

Considerando todos os conhecimentos adquiridos acerca da importância destes materiais para a promoção da criatividade das crianças, gostaria de salvar que, durante a minha intervenção, procurarei aplicar as estratégias mencionadas no capítulo da análise e discussão dos resultados. A meu ver, estas são estratégias bastante pertinentes que promovem não só a criatividade das crianças, como também um clima harmonioso e propício ao desenvolvimento de diversas competências.

Para finalizar, gostaria de salvar que a PPS me concebeu bastantes experiências significativas, tornando-me uma estagiária mais confiante e apta para assumir o papel de educadora de infância para, num futuro próximo, poder partilhar os frutos da minha formação com um grupo de crianças.

REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

- Amado, J. (2002). *Universo dos Brinquedos Populares*. Quarteto Ed.
- APEI. (2012). Carta de princípios para uma ética profissional. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bertolini, C. (2010). A prática educativa na perspectiva dos educadores: sugestões para uma didática da criatividade in *Promovendo Contextos Criativos. Práticas Educacionais Criativas em Instituições Europeias de Educação Pré-Escolar*. Consultado em <http://docplayer.com.br/7227129-Promovendo-contextos-criativos-praticas-educacionais-criativas-em-instituicoes-europeias-de-educacao-pre-escolar.html>
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Child Psychology*, 30(2), 79-88.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brickman, A. N. & Taylor, S. L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI*. pp. 267-281. Dinalivro.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias de “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 1(18), 35-41.
- Epstein, J. (2001). *Introduction. in School, Family and Community Partnerships – Preparing Educators and Improving Schools* (pp. 3-19). Westview.
- Fitas, A. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre.

- Flores, K. & Vieira, A. (2015). *Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos*. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 31675-31687.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Avenida da Berna - Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015) A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna* 3, (010-162).
- Forneiro, L. (1998). *A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Gariboldi A., Cardarello R. (2012) *Pensare la creatività. Recerche nei contest educativi prescolari*, edizioni junir,
- Golse, B. (2006). *O Desenvolvimento Afectivo e Intelectual da Criança*. Climepsi Editores.
- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. González, J. Nieto & A. Portela (Ed.). *Organización y gestión de centro escolares: dimensiones y processos* (pp. 25-40). Pearson Educación.
- Harding, T. (2010). Fostering Creativity for Leadership and Leading Change. *Arts Education Policy Review*, 111, 51-53.
- Harrington (1999), *Creative Environments, Conditions and Settings*, 485-488.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. & James, J. (2002). *Blackwell Handbook of Childhood Development: Children's Social Development within the Socialization Context of Childcare and Early Childhood Education*, pp. 137-155.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.
- Leite, Y.U. F.; Morelatti, M. R. M.; Di Giorgi, C.A.G.; Lima, V.M.M.& Mendonça, N. C.G.de. (2010). *Necessidades formativas e formação continua de professores de redes municipais de ensino*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (33), Caxambu.

- Linn (2010). Artes, religião e descobertas científicas são todas enraizadas na nossa capacidade do brincar. In *Criança e Consumo Entrevistas A importância do brincar*. (pp. 36-45) Instituto Alana.
- Lopes, J. C. (2014). Educação Inclusiva: Indicadores sobre Sentimentos, Atitudes, Preocupações e Autoeficácia dos Professores. Tese de Doutorado em Educação. Departamento de Psicologia & Antropolgia. Universidad de Extremadura.  
[http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2854/TDUEx\\_2015\\_Lopes\\_JC.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2854/TDUEx_2015_Lopes_JC.pdf?sequence=1).
- Maboni, P. L. (2004). *Uma experiência de formação continuada de professores no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria, RS.
- Machado, M. M. (1995). *O brinquedo-sucata e a criança: a importância de brincar, atividades e materiais*. São Paulo: Loyola.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27- 41.
- Marques, R., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-138
- Martins, D.; Gonçalves, J.; Rodrigues, P.; Vieira, R. & Marques, V. A Importância da Criatividade no Desenvolvimento do Indivíduo. *Revista Portuguesa de Educação Artística*. 107-117.
- Maura, N. A. (2008). Organização e estratégias educativas. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... R. Piferrer, Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar (F. Murad, Trad.) (pp. 339-352). ArtMed.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER – Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Munari, B. (1981), *Da cosa nasce cosa*. Appunti per una metodologia progettuale, Editori Laterza.
- Nunes, C., S., F. (2015). *A importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais*.

- Oliveira-Formosinho, J. (2012). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família - as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de educação João de Deus]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2264>
- Pinheiro, A., Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R. & Neves, I. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas*, (pp. 85-105).
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In Alarcão, I., *Relatório do Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67).
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados de Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priorski, G. (2013). *O Brinquedo e a Imaginação da Terra: Um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal da Paraíba.
- Roldão (2007) Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94-103.
- Rosa, D. (2018). *O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46–64.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância – O brincar na infância é um assunto sério*. Porto Editora.
- Serrano, P. & Luque, C. d. (2015). *A criança e a motricidade fina*. Papa-letas.

- Silva, A. N. (2010) *Jogos, brinquedos e brincadeiras - Trajectos intergeracionais* [Dissertação de Doutoramento Universidade do Minho] Repositório do Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13904>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sossela, C.; Sager, P.; Pahim, J. & Marcolin, L. (2012). *A Importância do brinquedo sucada no desenvolvimento infantil*. Consultado em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0308.pdf>
- Sousa, M. J. (2008) Práticas de avaliação alternativa em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância* (84), 18-21.
- Sousa, N. (2018). *“Não é uma caixa, é um avião!” (Ro. 6 anos). A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação de brincar*. [Dissertação de mestrado Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9457>
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Loures: Ministério da Educação e Ciência; Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vecchi, V. (2017) *Arte e criatividade em Reggio Emilia. Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte editora.
- Vigotskii, L.S., Luria, A.R. & Leontiev, A.N. (2010) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* 11<sup>o</sup>. Edição <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>

Wechsler, Solange Muglia (2008). *Criatividade: Descobrimdo e Encorajando* (3.<sup>a</sup> Edição). IDB.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

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