

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

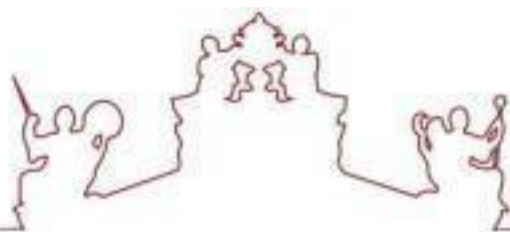
Brincar com peças soltas: promover o desenvolvimento e aprendizagens da criança

Beatriz Alexandra Rodrigues de Carvalho Tavares

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2026





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

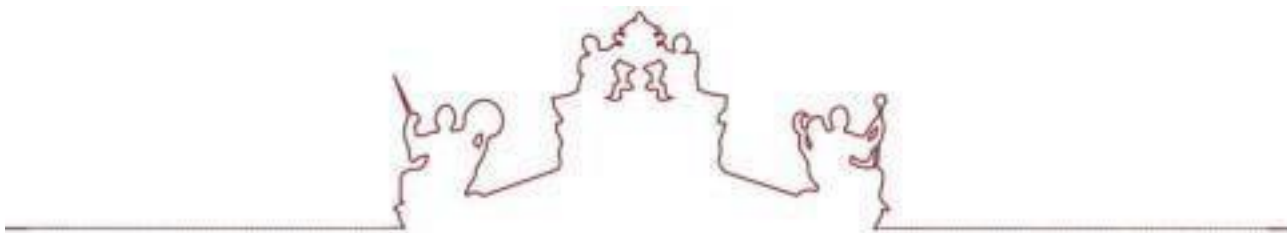
Brincar com peças soltas: promover o desenvolvimento e aprendizagens da criança

Beatriz Alexandra Rodrigues de Carvalho Tavares

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2026





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

Presidente		Isabel Fialho (Universidade de Évora)
Vogais		Ana Artur (Universidade de Évora) (Arguente)
		Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2026



Agradecimentos

O presente relatório conclui o meu percurso académico, que na minha opinião, foi um percurso importante na minha vida. Apesar de ter sido um caminho com muitos altos e baixos, foi um caminho que me fez crescer muito enquanto pessoa e que só foi concluído ao lado de pessoas que me incentivaram e me apoiaram de alguma forma.

Inicialmente, quero agradecer à minha mãe, ao meu padrasto e aos meus irmãos, pelo apoio incondicional, pela paciência, pela confiança e pelo incentivo ao longo constante destes últimos anos. Foram sempre os meus pilares, estando sempre presentes nos momentos mais importantes e encorajando-me a nunca desistir do meu maior sonho: ser educadora de infância.

À minha orientadora, professora Clarinda Pomar, deixo um agradecimento especial pela orientação, disponibilidade, partilha de conhecimentos e por todas as reflexões que contribuíram para o meu crescimento ao longo destes anos.

À educadora Marta Costa, agradeço a forma como me acolheu na sua sala, pela partilha de saberes, pela confiança e pelo apoio durante todo o período de estágio. É, sem dúvida, um exemplo a seguir.

Às minhas amigas, Carolina, Raquel, Bruna e Ana, que me acompanham há tantos anos e que nunca me deixaram sozinha. Obrigada pela compreensão, pelo apoio, pela motivação e pela amizade. Sem vocês, este caminho tinha sido muito mais difícil. .

À minha amiga Carolina Valente, deixo um agradecimento muito especial por, no momento mais difícil deste percurso, não me ter largado a mão, demonstrando sempre amizade, carinho e preocupação!

À Raquel, minha namorada e melhor amiga, agradeço por toda a paciência, pelo amor, carinho e por nunca me ter deixado desistir, quando eu achava que não era possível continuar.

Por fim aos meus dois anjos da guarda, avó e avô, espero que estejam orgulhosos deste meu percurso e desta conquista.

Brincar com peças Soltas: Promover o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Resumo

O presente relatório surge após a investigação realizada no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada, realizada em Creche e Pré-Escolar, na Universidade de Évora. A investigação baseia-se na metodologia de investigação-ação e tem como objetivo compreender os desenvolvimentos e as aprendizagens das crianças através do jogo de peças soltas. O jogo de peças soltas, deriva da brincadeira com materiais pouco estruturados e sem qualquer finalidade didática proporcionando diversos benefícios para as crianças, ao nível sócio emocional, cognitivo e motor. As planificações durante a prática de ensino supervisionada utilizaram o jogo de peças soltas, enriquecendo os recursos materiais e espaciais (no interior e no exterior) com base no diagnóstico das possibilidades do contexto educativo e nos interesses e necessidades das crianças.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Jogo de peças soltas; desenvolvimento; aprendizagens, pré-escolar

Playing with loose parts: promoting the development and learning in children

Abstract

This report emerges from the research carried out within the curricular units of Supervised Teaching Practice, conducted in both Nursery and Preschool settings at the University of Évora. The research is based on the action-research methodology and aims to understand children's development and learning through loose play. Loose parts play involves unstructured materials that have no specific play purpose, offering numerous benefits for children at the social-emotional, cognitive, and motor levels. The lesson plans during the supervised teaching practice utilized the game of loose-leaf pieces, enriching the material and spatial resources (indoors and outdoors) based on a diagnosis of the possibilities of the educational context and the interests and needs of the children.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Loose Parts Play; Development; Learning; Preschool

Índice Geral

Lista de abreviaturas	8
Lista de Figuras	8
Lista de Tabelas	9
 Agradecimentos	 4
Lista de Abreviaturas	6
Lista de Figuras	6
Lista de Tabelas	6
Introdução	9
1.Motivação do estudo	9
2.Contextualização do estudo.....	10
3.Questão de investigação	11
4.Organização do relatório	12
Capítulo 1 – Revisão de Literatura	12
1.1. A importância do jogo e do brincar	13

1.2. O Jogo Peças Soltas.....	16
1.2.1. Definição e características.....	16
1.2.2. A importância do Jogo de Peças Soltas no espaço exterior.....	18
1.2.3. A importância do Jogo de Peças Soltas no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças ...	19
1.2.4. O papel do/a educador/a na promoção do jogo peças soltas	20
2. Capítulo 2 – Caracterização dos contextos de investigação e intervenção	21
2.1 Caracterização da ação educativa na creche.....	21
2.1.1. Caracterização da instituição.....	21
2.1.2. Caracterização do grupo.....	22
2.1.3. Fundamentação da ação educativa	23
2.1.4. Organização dos espaços e materiais	24
2.1.5. Organização do tempo.....	26
2.2 Caracterização da ação educativa em Pré-escolar.....	29
2.1.1. Caracterização da instituição.....	29
2.1.2. Caracterização do grupo.....	31
2.1.3. Caracterização da ação educativa.....	32
2.1.4. Organização dos espaços e materiais	34
2.1.5. Organização do tempo.....	39
3. Capítulo 3 – Processo Investigativo.....	42
3.1 A metodologia de Investigação-ação	43
3.2 Instrumentos e procedimentos de produção e recolha de dados	43
<i>Planificações cooperadas, semanais e diárias</i>	45
Conversas informais com as crianças e as docentes.....	45
3.3 A Investigação-ação em Creche	46
3.4 A Investigação- Ação em Pré-Escolar.....	49
2º Observação: MMF (4 anos)	54
3º Observação: LF (4 anos), MLF (4 anos), DF (4 anos), CBF (4 anos) e VF (5 anos)	55
5º Observação: AF (4 anos), AM (3 anos), MMF (4 anos)	56
6º Observação: AM (3anos)	56
4. Conclusões finais	64
5. Referências Bibliográficas	66

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

JPS- Jogo de peças soltas

Lista de Figuras

Figura 1: Sala de Berçário - Espaço de atividades

Figura 2: Sala de Berçário - Camas de grades

Figura 3: Espaço exterior - Areia

Figura 4: Espaço Exterior - Areia

Figura 5: Espaço Exterior - Relva

Figura 6: Instrumentos de pilotagem na sala 6

Figura 7: Cacifos individuais

Figura 8: área do faz-de-conta

Figura 9: área das construções/jogos

Figura 10: área das artes plásticas

Figura 11: Área da Matemática

Figura 12: Área da escrita e da leitura

Figura 13: Exploração de garradas com elementos naturais

Figura 14: Exploração de elementos naturais

Figura 15: Exploração dos sacos de congelação com materiais soltos

Figura 16: Cama do EM (4 anos) e da CF (4 anos)

Figura 17: CF (4 anos) a fazer ski

Figura 18: Construção da figura humana com elementos naturais

Figura 19: Construção de quadros com elementos naturais

Figura 20: caixas de plástico e lenços

Figura 21: Pneus, caixas de cartão e copos de iogurte

Figura 22: Caixas de cartão e pedaços de madeira

Figura 23: Tubos de cartão e caixas de plástico

Figura 24: Mala da MMF

Figura 25: Construção de uma loja

Figura 26: Construção de um arco

Figura 27: Tenda

Figura 28: Brincadeira da ponte

Figura 29: Escorrega

Figura 30: Piquenique

Figura 31: Brincadeira do FC, FB, AM e JVM

Figura 32: Brincadeira da casa

Lista de Tabelas

Tabela 1: Dados das crianças do grupo de creche em relação à idade e ao sexo

Tabela 2: Horário da rotina de creche

Tabela 3: Dados das crianças do grupo de Pré-Escolar em relação à idade e ao sexo

Tabela 4: Horário da rotina de Pré-Escolar

Tabela 5: Horários das atividades socioeducativas

Introdução

1.Motivação do estudo

Este relatório nasce de uma proposta feita no decorrer das PES em creche e pré-escolar, onde me foi pedida a escolha de um tema de investigação. Ao longo de todo o meu percurso, sempre me interessei pelo tema do brincar e do jogo, o que me levou logo a pensar desenvolver um tema relacionado com estas duas noções. Tendo em conta este meu interesse decidi reunir com a Professora Doutora Clarinda Pomar, que além de me incentivar falou-me do jogo de peças soltas, fazendo crescer o interesse por esse tema e após pesquisar mais sobre as peças soltas decidi então aceitar a proposta de abordar esse tema.

Com o passar do tempo, fui investigando cada vez mais o tema e o interesse no mesmo foi crescendo, tendo sempre muita atenção, nos contextos onde estive, nos brinquedos e

nos materiais a que as crianças tinham acesso, de forma a perceber se este conceito era algo já presente na vida das crianças ou não.

Assim sendo, decidi tentar perceber as implicações do jogo de peças soltas nas crianças ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento, desenvolvendo e proporcionando vários momentos quer em creche, quer em pré-escolar com os materiais sem fins lúdicos pré-definidos.

2.Contextualização do estudo

Esta investigação, como já referi em cima, foi realizada nas valências de creche e pré-escolar, no âmbito das unidades curriculares de PES.

A primeira parte da investigação foi feita numa IPSS em Évora, com um grupo de berçário, composto por 8 crianças, com idades compreendidas entre os 5 meses e 1 ano de idade. Ao chegar à sala, surgiu-me logo a questão “Como é que vou trabalhar o jogo de peças soltas com as crianças do berçário?”. Falei então com a educadora cooperante e expliquei em que consistia o meu projeto de investigação e qual os meus receios tendo em conta a faixa etária das crianças, mas a mesma deixou-me mais calma dizendo que mesmo com as crianças de berçário também é possível a realização de brincadeiras com as peças soltas, ao nível da exploração sensorial. Como este era um grupo que se estava

a habituar a toda uma dinâmica nova, sinto que de certa forma deixei o tema de investigação um pouco de lado.

A segunda parte da investigação da PES decorreu na valência de pré-escolar, numa IPSS em Lisboa com uma sala heterogénea com 24 crianças, com idades entre os 3 e os 5 anos. Ao chegar pude observar a vida diária do grupo e pude perceber que este era um grupo muito criativo, explorador e muito interessado em diversas áreas. Ao falar com a educadora cooperante e expondo aquele que era o meu tema de investigação a educadora explicou-me que às crianças já estavam habituadas ao jogo de peças soltas, pois o jardim da instituição proporciona às crianças a brincadeira com peças soltas e além disso existe um dia, estipulado na instituição, onde as crianças apenas brincam com materiais soltos, ou seja, todos os brinquedos que estão nas salas, desaparecem e as brincadeiras são apenas feitas com peças soltas.

Após uma primeira abordagem com as educadoras cooperantes, sobre o tema da PES, comecei a analisar os espaços de forma a contribuir para o enriquecimento de ambas as salas com este tipo de materiais. Como referi em cima, no caso da prática em creche, foram

poucas as oportunidades de introdução do tema de investigação e por isso acabei por ter mais dados de análise no pré-escolar. Tendo em conta a situação em primeiro lugar, estive atenta aos interesses demonstrados pelas crianças nos vários momentos ao longo do dia. Em segundo, planifiquei as diversas intervenções em conjunto com a educadora cooperante.

Para a recolha de dados e para as reflexões utilizei várias técnicas, como a observação, notas de campo, fotografias e conversas informais

3. Questão de investigação

A investigação-ação, desenvolvida nos contextos de Creche e de Pré-Escolar, pretende contribuir para a compreensão de como se pode promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças através do jogo de peças soltas. Nesse sentido, a investigação centrou-se na pesquisa e exploração de práticas pedagógicas centradas no Jogo de Peças Soltas e foi despoletada pela seguinte questão: “Como promover o desenvolvimento e as aprendizagens da criança através do Jogo de Peças Soltas?”.

Tendo em conta esta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

1. Conhecer e compreender o contexto educativo de creche e pré-escolar, através da observação das características do espaço, dos recursos disponíveis, das dinâmicas do grupo e dos interesses e necessidades das crianças
2. Planificar ambientes educativos utilizando o jogo de peças soltas, enriquecendo os recursos materiais e espaciais (no interior e no exterior) com base no diagnóstico das possibilidades do contexto educativo e nos interesses e necessidades das crianças;
3. Analisar e compreender os efeitos que o jogo de peças soltas tem no comportamento das crianças;
4. Compreender de que forma o jogo de peças soltas pode contribuir para o desenvolvimento e as aprendizagens da criança, nomeadamente ao nível das interações sociais, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas;
5. Refletir sobre o meu papel e as minhas intervenções pedagógicas durante estes momentos de jogo.

4.Organização do relatório

Este relatório está dividido em 4 capítulos distintos.

No primeiro capítulo, irei realizar um enquadramento teórico e conceitual sobre a importância do brincar e do jogo nas crianças, explicando de seguida em que consiste o

Jogo de peças soltas, nomeadamente, a sua definição, caracterização e importância nas aprendizagens e no desenvolvimento. Abordarei ainda o brincar com peças soltas no espaço exterior e o papel do educador/a.

No segundo capítulo encontramos a caracterização dos contextos de investigação, ou seja, será feita uma apresentação dos grupos de creche e pré-escolar, a caracterização das duas instituições, das ações educativas e as organizações dos espaços, materiais e tempo.

No terceiro capítulo, descreverei processo investigativo, onde inicialmente faço uma pequena explicação da metodologia de investigação-ação, explicando em seguida os instrumentos e procedimentos da recolha de dados, bem como as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da componente investigativa da PES e a análise e discussão de dados nas duas valências.

No quarto capítulo, irei realizar as minhas conclusões relativas a esta investigação, onde, através dos diversos dados recolhidos irei responder à questão principal deste relatório, relatando também um pouco da minha experiência na construção e investigação nas duas valências.

Capítulo 1 – Revisão de Literatura

Neste capítulo irei efetuar a revisão de literatura, que se encontra dividida em 3 subcapítulos. No primeiro subcapítulo pretendo falar sobre a importância que o brincar e o jogo têm na vida das crianças. No segundo subcapítulo irei abordar o tema do jogo de peças soltas, explicando em que consiste e a sua caracterização e qual a importância nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças. Por fim, no último subcapítulo irei centrar-me no papel do/a educador/a no jogo de peças soltas e na sua promoção.

1.1. A importância do jogo e do brincar

Vários são os autores que referem o brincar e o jogo como sendo conceitos importantes na vida das crianças, devido aos diferentes benefícios, aprendizagens e desenvolvimentos que trazem para a vida das crianças.

Baranita (2012) referindo-se às opiniões de vários autores sobre a importância do jogo infantil, refere que Froebel “defendia que um bom educador é aquele que faz do jogo uma arte de ensinar”.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), brincar é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et. al, 2016, p.10). Por isso mesmo é que o brincar foi reconhecido como sendo um direito na vida das crianças, pela Convenção dos Direitos das Crianças (Artigo31º).

Brincar é uma ação livre, que pode surgir em qualquer altura do dia, sendo dirigida exclusivamente pela criança (Kishimoto, 2010), pois durante este momento são convidadas a experimentar um ensaio sociocultural dos adultos, através da imitação e da observação que fazem das ações dos outros, antecipando o comportamento de idades futuras, fazendo o que ainda não podem.

Kishimoto (citado por Wajskop. 1995, p.56) afirma que a criança não nasce a saber brincar, necessitando de aprender, por meio de interações com outras crianças e com os adultos. Por isso é que o brincar é considerado um aspeto fundamental na infância. Este é considerado um aspeto sociocultural, pois é através dele que as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas.

Para Solé (citado por Silva e Sarmiento, 2017, p.41) o brincar é uma forma especial de atividade que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, facilitando a integração no mundo das relações sociais.

Ferland (citado por Silva e Sarmiento, 2017, p.41) refere que brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade. (...) Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos e é uma atividade semelhante a cada ser humano, vindo das suas escolhas e dos seus interesses. Lopes e Neto (2017) afirmam que “ao brincar a criança vive, experimenta, procurando o risco, buscando o imprevisível, vivendo o instante e procurando segurança.” (p.17)

Ao brincar a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolvendo curiosidade e criatividade, estabelecendo relações e iniciativa, assumindo responsabilidades. Segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008) quando a criança brinca expressa a sua linguagem por meio de gestos e atitudes, repletas de significados. (p. 177)

“Brincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (Lopes e Neto, 2018, p. 17)

Segundo Piaget, o brincar é uma atividade espontânea, livre e prazerosa, que permite que a criança demonstre o nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra e construa novos conhecimentos. Teles (citado por Silva e Sarmiento, 2017, p.42) afirma que ao brincar a criança consegue explorar o mundo e acaba por construir o seu saber, aprendendo a respeitar os outros, a desenvolver o sentimento de grupo e a ativar a sua imaginação (1997).

Através de estudos realizados por Vygotsky, o ato de brincar traz às crianças imensos benefícios ao seu desenvolvimento, criando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Oliveira (citado por Rolim, Guerra e Tassigny, 2008, p. 179) refere que esta é uma zona que está em constante transformação, sendo que durante o brincar ela vai se soltando permitindo mais além do seu comportamento habitual. Vygotsky (2007) (citado por Navarro, 2009) determina dois níveis de desenvolvimento: “o real, representando o que a criança já consegue realizar sozinha e o potencial, que significa aquelas atividades que a criança tem capacidade de realizar, mas ainda não faz.” (p.2127).

Durante o ato de brincar, as crianças podem fazê-lo sozinhas, ou em grupo, consoante o que quiserem, sendo que quando brincam em grupo as crianças acabam por fazer uma negociação e comunicação mais centrada, no enredo, nas características que atribuem a si próprias, na escolha dos objetos que usam e qual as suas finalidades e nas regras que colocam na brincadeira do faz de conta.

O ato de brincar pode ser considerado como sendo livre ou estruturado. Segundo Ferland (2006) nas brincadeiras livres, as crianças tomam as suas próprias decisões, enquanto nas brincadeiras estruturadas estes momentos podem envolver regras que tem de ser cumpridas.

Brincar é então um momento em que as crianças exploram o mundo e as suas possibilidades, inserindo-se de forma espontânea e divertida, desenvolvendo assim as suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas (Navarro, 2009, p. 2124). Para isso é necessário

existir um ambiente educativo, agradável e pensado, para se organizarem esses momentos, cabendo aos educadores/as a sua promoção ao longo do dia-a-dia das crianças nas instituições. Através deste ato a criança liberta-se permitindo ir além daquele que é o seu comportamento. As brincadeiras podem surgir em contexto de sala ou no contexto exterior.

As brincadeiras podem ser realizadas no exterior, fazendo com que as crianças sejam mais exportadoras, ativas e criativas, dando asas a sua imaginação Segundo Silva et.al.,2016:

“O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto e de exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm a oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.) num ambiente livre. (p.27)

Por outro lado, as brincadeiras em sala, são organizadas e divididas por áreas de interesse das crianças, sendo que cada área tem um conjunto de materiais, mas não de forma excessiva e os mesmos encontram-se ao alcance das crianças, para que de forma autónoma as crianças os possam usar quando e como quiserem.

Já o jogo é então considerado uma linguagem universal, assumindo uma grande importância, naqueles que são os primeiros anos de vida das crianças. O jogo pode ser associado tanto ao brinquedo como à brincadeira e é através do jogo que a criança exprime as suas ideias, relacionamentos e sentimentos.

Segundo Lopes e Neto (2018) ao jogar/brincar as crianças acabam por mostrar desenvolvimentos ao nível motor, preceptivo e cognitivo, social e linguístico. Para os autores existem 4 tipos de jogo na infância, são eles:

O Jogo de atividade física (luta e perseguição) que segundo os autores é uma das mais fascinantes linguagens do corpo, numa perspetiva evolutiva, pois através dele as crianças adquirem diversas competências importantes como a noção da defesa, do ataque, do território, simulação, etc.

- Jogo com objetos (visão- mão – visão) o Jogo simbólico (faz-de-conta) ○ Jogo social (relação com os outros)

Segundo Veiga et al. (2023), através do jogo a criança aprende:

- A conhecer-se e a autorregular-se; ○ A conhecer e a relacionar-se com os outros; ○ A conhecer e adaptar-se ao mundo físico e material; ○ A conhecer os elementos socioculturais da sociedade onde vive; ○ A adaptar-se à imprevisibilidade; ○ A controlar-se emocionalmente ○ A explorar soluções para os problemas; ○ A conhecer as suas capacidades;

Assim podemos afirmar que o jogo e o brincar são duas necessidades básicas nos primeiros anos de vida das crianças e que são imprescindíveis para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

1.2. O Jogo Peças Soltas

1.2.1. Definição e características

O termo “Jogo de peças soltas” aparece na vida das crianças e das escolas como uma abordagem que potencia a qualidade da brincadeira das crianças. Estes termos provêm da teoria do arquiteto, Simon Nicholson em 1972 defendia “a importância de as crianças terem acesso aos materiais do dia-a-dia para fazerem experiências, conhecerem coisas novas, criarem e descobrirem novos conceitos” (Nicholson, 1972, citado por Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga, 2020). É através destas brincadeiras que as crianças são capazes de desenvolver a criatividade e o seu pensamento.

Como referido por Rodrigues et.al. (2020) este é um tipo de jogo realizado com materiais não estruturados, de fim aberto e que tem como principal objetivo a exploração a experimentação de diversos materiais, de todas as formas e feitios. É considerada uma brincadeira livre, que pouco ou nada tem de intervenção por parte do adulto, sendo apenas a criança a dirigir as brincadeiras, que podem surgir em qualquer altura do dia, seja no exterior ou no interior das instituições.

As peças soltas distinguem-se pela sua diversidade, proporcionando múltiplas oportunidades de exploração, experimentação e aprendizagem. Estes materiais podem ser sintéticos ou naturais, apresentar diferentes cores, tamanhos, texturas, sons e cheiros, sendo facilmente transportados, separados e manipulados pelas crianças. Quanto maior for a sua diversidade de materiais disponíveis, maior tende a ser a criatividade, a imaginação e a capacidade de invenção das crianças. Neste sentido, Flannigan e Dietze (2017), num estudo observacional sobre a utilização de peças soltas em contextos educativos, recorreram a materiais como cordas, latas, caixas grandes, redes, argila e redes de pesca. As autoras observaram que a disponibilidade destes materiais favoreceu o jogo livre, a criatividade, a resolução de problemas, a colaboração entre pares e a criação de novas formas de utilização dos objetos por parte das crianças.

Tabela 1: Peças soltas fornecidas às crianças nos três dias de observação do estudo de Flannigan e Dietze (2017, p.55). (Flannigan, C., & Dietze, B. **Children, Outdoor Play, and Loose Parts.**

Dia	Peças Soltas
1	Corda, latas, tubos de plástico, peças angulares, baldes, boias, pneus, caixotes, pratos, redes e argila;

2	Pás, pneus, madeira flutuante, corda, tubos de plástico, rochas e caixas grandes;
3	Boias, pedaços de madeira, corda, caixas, redes de pesca, baldes, canos, tubos e pratos;

Os materiais têm de apelar a que a criança sinta vontade de manusear, analisar, descobrir e inventar novas hipóteses, resolvendo problemas e transformando as suas próprias ideias em construções, mas de forma nenhuns estes materiais devem promover comportamentos preconceituosos ou raciais. Desta forma a criança tem a liberdade total de organizar e reorganizar as brincadeiras.

Vários são os autores e os estudos mostram que o jogo de peças soltas traz influências positivas ao nível do desenvolvimento do pensamento, da linguagem oral, do autoconhecimento e autoestima.

Gibson, Cornell e Gil (2017) afirmam que o jogo promove características promotoras das competências sociais, tal como nas interações, no sentido em que, por exemplo, o manuseio das peças de grandes dimensões, requer que a criança recrute o auxílio de outras crianças, promovendo assim a socialização.

1.2.2. A importância do Jogo de Peças Soltas no espaço exterior

Segundo Bento e Portugal “o brincar no exterior permite que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (2016, p. 91). Brincar ao ar livre proporciona as crianças aventuras, desafios.

Segundo as OCEPE (2016, p.9) “desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente”

Assim sendo o espaço exterior das instituições, deve ser incluído de forma regular na rotina do grupo, pois este é um espaço que oferece oportunidades educativas únicas e

diferenciadas às crianças. Como refere Post e Hohmann (citado por Fadista, 2024), “o espaço exterior é rico em experiências e vivências” (p. 15).

O espaço exterior tem de ser visto como um local, igualmente importante para o desenvolvimento das crianças, onde estas encontram zonas diferenciadas que permitem realizar diversas atividades ao mesmo tempo tais como “jogos de corrida, luta e perseguição, ações de trepar, de equilíbrio e vertigem, jogos de bola, jogos tradicionais, jogos simbólicos e de dramatização (Neto e Lopes, 2018, citado por Carvalho, 2023)

Nos espaços exteriores, encontramos crianças muito mais felizes, exploradoras, ativas e criativas, estando em contacto com superfícies irregulares, ajudando a desenvolver a coordenação motora e a criatividade, aliadas a persistência, concentração, satisfação e energia. Através da brincadeira no exterior, as crianças estão em contacto com a natureza e por isso ganham “um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e consequentemente, (...) adoção de atitudes positivas e pró-ativas em relação ao ambiente. “(Bento e Portugal, 2016, p. 92).

Assim o espaço exterior é um local cheio de potencial para o jogo de peças soltas, pois quando as crianças estão a brincar no exterior, estão em contacto com o mundo e com todo o meio natural que o espaço exterior proporciona. Neste as crianças têm acesso à água, terra, flores, ervas, troncos, pedras, areia, folhas, etc. São considerados materiais não estruturados e abertos, revelando-se assim potenciadores, no que diz respeito à sua imaginação e criatividade. Estes materiais devem estar ao alcance das crianças para que estas possam brincar, manipular e explorar, sejam eles elementos pequenos ou de grandes dimensões.

Bilton et. al., (2017) realça que: “para que seja possível beneficiar verdadeiramente das mais valias do espaço exterior (...) as crianças necessitam de tempo - tempo para investir, tempo para explorar, tempo para experimentar...” (p. 140)

1.2.3. A importância do Jogo de Peças Soltas no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças

O jogo de peças soltas, tem uma grande importância no que diz respeito ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças, pois através deste as crianças desenvolvem imensos domínios importantes para a sua vida.

O jogo de peças soltas permite às crianças a exploração de todos os tipos de materiais com diferentes texturas, cores, formas de manipular e tamanhos e ajudando a desenvolver a autoconsciência e a promoção do autoconhecimento. Este jogo pode constituir-se como uma forma privilegiada de desenvolver as competências sócio emocionais que, considerando Rodrigues et.al., (2020) podem ser agrupadas em 5 grupos, sendo eles o autoconhecimento, autorregulação, consciência social, competências relacionais e a tomada de decisões. Dentro destas competências mais gerais podemos ainda encontrar outras como a autoconfiança, a comunicação, respeito pelo outro, controlo e reconhecimento das emoções.

Para além destes aspetos o jogo de peças soltas apresenta também elementos de risco, que ajudam a proporcionar o desenvolvimento da criança, na medida em que as crianças acabavam por aprender a gerir os perigos, testando e questionado várias vezes as brincadeiras e a recorrer aos pares, em momentos mais complexos. Através dos riscos associados a estas brincadeiras, a criança acaba por desenvolver o seu lado sócio emocional.

É em momentos de manipulação que as crianças aprendem sobre os objetos e as suas relações entre eles. Daly e Beloglovsky (2015) referem os desenvolvimentos que existem ao nível cognitivo como o melhoramento do pensamento crítico, da linguagem, do conceito de número, da classificação, das relações espaciais e da representação de experiências e ideias.

1.2.4. O papel do/a educador/a na promoção do jogo peças soltas

O/a educador/a tem um papel muito importante na vida de cada criança, pois é através da mediação do educador/a que a criança se vai desenvolvendo e aprendendo. O/A educador/a observa, regista e documenta sobre cada grupo e sobre cada criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). É através dessa observação que o/a educador/a compreende os interesses das crianças e percebe de que forma pode alargar as suas experiências. Felipe Jane Felipe Jane (citado por Batista, 2021) “as pessoas, que têm a responsabilidade de cuidar/educar crianças nesta faixa etária, desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois servem de intérpretes entre elas e o mundo que as cerca”. (p.22)

O/A educador/a é visto como sendo um mediador entre a criança e o seu conhecimento, sendo ela a única capaz de auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento. Para

isso o/a educador/a deve promover e compreender a necessidade de um período de adaptação das crianças ao espaço e as pessoas. (Batista, 2021, p.24)

No que diz respeito à promoção do jogo de peças soltas, o/a educador/a têm o papel observar os vários momentos de brincadeira, que ocorrem ao longo do dia, para depois poder internacionalizar, pensando no espaço, nos materiais, na quantidade e na disposição dos mesmos. Questionando as características do ambiente, como é que vai promover a introdução das peças soltas, prevendo os benefícios que este jogo vai proporcionar às crianças.

Quando o/a educador/a faz a introdução dos materiais, acaba por ter um papel, novamente de observador, gestor de conflitos, mediador e ouvinte.

Nos momentos de intervenção, durante o jogo de peças soltas, o/a educador/a vai ao encontro das crianças de forma a questionar de forma pertinente e consciente para que a criança se sinta confortável e segura do que está a construir, utilizando questões como “o que estás a fazer?”, “para quê?” ou “porquê?” para que possa compreender a intencionalidade lúdica que as crianças estão a colocar na sua brincadeira. Além de questionar, o/a educador/a tem o papel de auxiliar e encaminhar as brincadeiras e de gestor de conflitos, fomentando a capacidade de entender as diferentes regras sociais e de estimular entre as crianças o trabalho em equipa.

Assim e em forma de conclusão, este é um tema que está a começar a ser mais valorizado nas instituições e que os próprios educadores estão ainda a investigar e a estudar para compreender e implementar esta prática no dia-a-dia das crianças.

2. Capítulo 2 – Caracterização dos contextos de investigação e intervenção

2.1 Caracterização da ação educativa na creche

2.1.1. Caracterização da instituição

A minha PES em creche foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em Évora.

A instituição está localizada no centro histórico de Évora, o que permite a realização de saídas frequentes ao exterior. No caso do berçário, sempre que possível deslocávamo-nos íamos até ao jardim público, que fica em frente à instituição, para que as crianças pudessem ter contacto com a natureza e com o meio envolvente.

Para além deste edifício, a instituição dispõe de um prédio rústico, que tem como principal objetivo proporcionar às crianças o contacto com a natureza. Este espaço é utilizado pelas crianças e respetivas famílias em ocasiões festivas.

Relativamente ao espaço exterior da valência de creche, observei que este apresentava uma dimensão reduzida e era constituído maioritariamente por brinquedos estruturados e estereotipados, oferecendo oportunidades de exploração mais limitadas e menos diversificadas.

Ao longo dos meses de intervenção, pude observar a boa comunicação e relação que existia entre todos os membros da instituição e entre cada valência, sendo feita uma reunião semanal entre educadoras das respetivas valências para a discussão de ideias, projetos e atividades que gostariam de realizar.

2.1.2. Caracterização do grupo

A minha intervenção no contexto de creche, decorreu numa sala de berçário, sendo a mesma composta por 8 crianças, no total, das quais 2 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

As crianças tinham idades compreendidas entre os 6 meses e o 1 ano de idade.

Tabela 1: Dados das crianças do grupo de creche em relação a idade e ao sexo

Sexo/Idade	6 meses	8 meses	1 ano	Total
Sexo Feminino	1	2	3	6
Sexo Masculino	0	0	2	2
Total	1	2	5	8

A equipa da sala era composta por 3 pessoas, a educadora e duas auxiliares de Ação Educativa. Esta era uma equipa totalmente nova e mesmo assim foi possível observar que existiu uma boa adaptação entre as 3, o que ajudou também na adaptação das crianças à equipa e à instituição.

Como é de imaginar numa sala de berçário, todas as crianças são novas na instituição e tendo em conta as suas idades, o seu acolhimento foi feita de forma gradual, mantendo sempre o diálogo e a entreajuda entre a educadora e as famílias. Para esta adaptação foi importante ter em atenção diversos aspetos, como os seus horários e alimentações, pois nesta fase as crianças estão a realizar a sua introdução alimentar e por isso é necessária muita atenção e cuidado.

Enquanto estagiária, senti que fui muito bem recebida, não só pela equipa da sala, mas pelos próprios pais, fazendo-me sentir parte da equipa. O trabalho com este grupo, foi um trabalho de descoberta e exploração em todas as áreas e isso acabava por ser feito através das observações e escutas que eram feitas ao longo das semanas.

2.1.3. Fundamentação da ação educativa

No contexto de creche, pude observar que o trabalho desenvolvido pela educadora se baseia nas Orientações Pedagógicas para a Creche.

Ao longo da minha PES, pude observar que a educadora promove e assegura o bem estar das crianças, tendo em conta os seus interesses e características procurando “assegurar o melhor para cada criança, reconhecendo a importância do estabelecimento de relações positivas próximas com a família, da comunicação e articulação com outros agentes da comunidade e com os colegas da profissão, desenvolvendo trabalho colaborativo com vista a assegurar continuidade educativa quer na entrada da criança para a creche...”(Ministério da Educação, 2016, p. 6)

No contexto de berçário existe uma série de aspetos que devemos ter em conta, durante a prática. A comunicação com as famílias é um desses aspetos, pois é através delas que iremos ter informações relevantes sobre as crianças. No caso deste grupo, existia uma boa comunicação com as famílias, sendo que à chegada existia sempre uma conversa sobre a criança e como tinha sido passada a noite, bem como ao final do dia, onde a equipa transmitia como tinha sido o dia na escola.

Importa ainda salientar que como existiam ainda crianças em fase de amamentação, em conjunto criavam-se horários para que as mães pudessem estar na instituição a amamentar.

Ao nível da rotina, a mesma tinha como principal objetivo respeitar a individualidade de cada criança e por isso a mesma era ajustada sempre que necessário, quer nos momentos de alimentação, de sesta, de higiene, acolhimento. Cada um destes momentos era diferente para as crianças e por isso existiu sempre da minha parte e da equipa um cuidado nos diversos momentos, de forma que pudéssemos estar disponíveis de igual forma com todos.

Ao longo de todo o tempo, tentamos que existisse sempre um amplo espaço de chão, para que as crianças pudessem ser autónomas, pudessem explorar, desenvolver-se e brincar. Era através destes momentos que observava e registava os interesses e as necessidades das crianças, para que depois pudesse planificar e refletir com a educadora cooperante.

No geral, procurei sempre assumir uma postura reflexiva, reconhecendo a importância do meu papel no contexto do berçário. Sendo que ao longo da prática estive emocionalmente disponível, criando interações próximas e significativas através do olhar, da comunicação e da atenção individualizada nos momentos de cuidado, alimentação, higiene, acolhimento e sesta.

Através da observação e dos registos, consegui realizar planificações e reflexões em conjunto com a educadora cooperante, procurando adequar as minhas propostas ao grupo e a cada criança de forma individual.

2.1.4. Organização dos espaços e materiais

O contexto onde as crianças se encontravam, ou seja, o espaço em sala, deve ser um espaço que consiga proporcionar “oportunidades e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimuladoras” (Lemos, Quaresma, Fonseca & Dias, 2015, p.313)

A sala está localizada no andar principal da instituição e é composta por dois espaços distintos, o espaço de atividades/dormitório e a casa de banho.

Na sala existem 2 janelas que permitem arejar e trazer luz natural. Na área designada para o espaço de brincadeira e atividades, existe um colchão e diversas almofadas para servir de apoio as crianças que estão a aprender a sentar-se, ainda nesta zona existe uma caixa com diversos brinquedos, que ao longo de cada semana eram trocados para que as crianças tenham contacto com todo o tipo de materiais e a serem estimulados de forma física e intelectual e existe uma zona com um espelho e uma barra, ao nível das crianças,

para que estas se possam agarrar, para se levantar ou andar. A entrada da sala existe um conjunto de prateleiras e caixas, para que os pais possam guardar aqueles que são os pertences de cada criança.

Figura 1: Sala de Berçário - Espaço de atividades



Quando chega a hora do repouso, existem então 3 camas de grades e 6 catres, sendo estes últimos colocados no chão apenas na hora do repouso, com os lençóis e pertences das crianças.

Figura 2: Sala de Berçário - Camas



de grades

Assim podemos perceber que apesar de ser uma sala pequena, é uma sala que alberga todas as condições para responder às necessidades das crianças, acabando então por ser um espaço muito acolhedor.

Apesar da troca dos brinquedos ao longo das semanas garantir um desenvolvimento físico, se tivesse existido um contacto com as peças soltas poderia ter contribuído mais para a descoberta e o desenvolvimento das crianças, pois as peças soltas oferecem uma panóplia de explorações. Apesar das pequenas introduções que fiz, sinto que poderia ter introduzido o cesto dos tesouros, potenciando ainda mais a autonomia e permitindo às crianças uma descoberta sensorial social e emocional, dos diferente dos brinquedos que tinham na sala.

Através das peças soltas, a criança poderia ter explorado, manuseado, e criado brincadeiras, dando-lhes a possibilidade de ser ativas no seu processo de conhecimento e investigação dos materiais naturais que as rodeiam.

2.1.5. Organização do tempo

A rotina, como sabemos, é um elemento muito importante na vida das crianças, pois dá estabilidade e conforto às crianças sobre o que vai acontecer ao longo do seu dia a dia. Assim sendo as creches têm um “papel fundamental e distinto dos demais tempos e espaços (escola, família, rua, entre outros), exigindo que seja pensado, discutido, refletido e pesquisado.” (Batista, 1998, p.2)

O tempo na creche, deve ser flexível e adequado às necessidades das crianças. Através da rotina as crianças conseguem adquirir aquilo que é a noção de tempo, acabando por ser uma orientação para elas e para os próprios educadores, de forma a poderem apoiar e orientar as crianças nos momentos de transição, para que estas possam estar calmas e tranquilas, sem que a ansiedade se apodere delas.

“Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e altitudinais” (Portugal, 2012, p.9.)

Assim sendo e de forma a mostrar a rotina, criei a seguinte tabela.

Tabela 2: Horário da rotina de creche

Rotina	Horário
Acolhimento	8h00-10h
Repouso	9h00-9h30
Momentos de brincadeira e interação Atividades espontâneas/ organizadas	10h00-11h00
Almoço	11h00-11h45
Higiene	11h45-12h00
Repouso	12h00-13h30

Atividades na sala espontâneas/organizadas	13h30-14h40
Lanche	14h45-15h
Higiene	15h30- 16h
Repouso	16h00
Brincadeiras Livres	

Após refletir, penso que o jogo de peças soltas é muito importante no berçário, como elementos de transição entre os vários momentos do dia. Nos momentos de acolhimento, as peças soltas permitem às crianças iniciar o dia através da exploração, facilitando a transição da casa-creche.

Nos momentos de higiene e espera, por vezes as crianças ficavam mais ansiosas e choravam e para aliviar esses momentos poderia ter disponibilizado as peças soltas, de forma a manter a serenidade na sala e dando às crianças momentos de aprendizagem com estes materiais.

Em suma, as peças soltas apresentam grandes potencialidades, pois estas ajudam a respeitar os ritmos individuais de cada um, enquanto se organiza o grupo. Elas permitem que dentro dos diversos horários, as crianças possam manter a sua liberdade de exploração, aprendizagem e desenvolvimento.

2.2 Caracterização da ação educativa em Pré-escolar

2.2.1. Caracterização da instituição

A minha intervenção de PES em contexto de Pré-Escolar decorreu em Lisboa, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inaugurada em 1963. A instituição é uma valência do Centro Paroquial.

A instituição está localizada em Belém, e tendo em conta a mesma, é possível organizar e proporcionar momentos de saída da instituição. No caso do pré-escolar, existiram diversos momentos de saída, como ao Jardim Tropical, que está localizado mesmo ao lado da instituição, ao CCB, ao museu da etnologia, ao MATT e ao jardim público, situado em frente à instituição. Estas experiências permitiram às crianças alargar os seus conhecimentos sobre o meio social, cultural e natural que as rodeia, promovendo a observação, a curiosidade, a autonomia e a aprendizagem através da experiência direta. Além disso, favoreceram o contacto com diferentes espaços e contextos educativos, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e de cidadania.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, estas experiências de exploração do meio envolvente assumem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, na medida em que possibilitam aprendizagens significativas através da interação com diferentes contextos e realidades (Ministério da Educação, 2016).

O edifício está dividido em 3 andares. No primeiro andar encontramos a valência de pré-escolar, onde está situada a sala 6 e a sala 7, que conta com crianças dos 3 aos 5 anos, ainda neste andar existe uma casa de banho e o pátio da instituição, que está feito de forma a proporcionar o contacto e a brincadeira com a natureza. Este é um espaço amplo e cheio de oportunidades e desafios para as crianças, conta ainda com dois espaços distintos. Um espaço com relva artificial e um espaço de areia, que tem um escorrega e uma pequena

escalada para dar acesso ao mesmo, dois pneus gigantes, onde as crianças podem brincar debaixo do mesmo ou até subir, um saco com caixas, diversos triciclos e trotinetes e ainda uma pequena cozinha de lama.



Figura 3: Espaço da areia

O trabalho de equipa é feito de forma a integrar todos aqueles que trabalham na instituição, tendo sempre semanalmente uma reunião de educadoras, uma reunião entre a educadora e a auxiliar de cada sala e ainda uma reunião com a diretora pedagógica. Mensalmente existe uma reunião de auxiliares com a diretora pedagógica e outra com o pessoal da cozinha.

O trabalho que é feito com as crianças é um trabalho que vai ao encontro das necessidades e interesses, respeitando sempre os 7 valores que estão intrínsecos na instituição, são eles:

○ A transparência ○

A afetividade; ○ A

justiça; ○ O respeito;

○ A excelência ○ A
integração; ○ A
solidariedade;

Sendo que através destes valores, é possível criar e desenvolver outros objetivos que ajudam no desenvolvimento e crescimento das crianças.

Por fim, ao longo de todos os meses de intervenção, pude observar a boa relação que existe entre toda a equipa pedagógica da instituição e entre as crianças e a equipa pedagógica, pois muitas das crianças estão na instituição desde a creche e acabaram por passar por algumas das educadoras de outras salas, isto faz com que a relação que se estabelece com a instituição seja de família e casa. Enquanto estagiária, todos os membros da instituição acolheram-me bem e fizeram sempre com que eu sentisse que era um membro da instituição.

2.2.2. Caracterização do grupo

A minha intervenção em contexto Pré-Escolar decorreu num grupo heterogéneo, constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, dos quais 12 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Das 24 crianças, 11 já frequentavam a sala 6, 11 vieram de duas salas de creche da instituição e por fim 2 vieram de outras instituições.

Tabela 3: Dados das crianças do grupo de Pré-Escolar em relação à idade e ao sexo

Sexo/Idade	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Sexo feminino	0	10	2	12
Sexo Masculino	6	4	2	12
Total	6	14	4	24

É importante referir que a equipa pedagógica deste grupo, é totalmente nova e por isso o início do ano acabou por ser também de adaptação não só para as crianças, mas para a própria equipa. Ainda assim e tendo em conta toda a adaptação, foi possível observar à minha chegada, que existia uma relação de grande cumplicidade e respeito entre todos e

que a introdução de regras e da rotina do pré-escolar estavam bem consolidados o que criava um ambiente estável na sala e no próprio grupo. A minha chegada à sala, foi um momento muito calmo e gradual, sendo que ao final das primeiras semanas senti que já fazia parte do grupo, havendo sempre um grande respeito e integração na vida do grupo.

O facto de este grupo ser heterogéneo, foi possível observar os diversos níveis de desenvolvimento das crianças, o que acaba por se tornar algo enriquecedor ao nível pessoal, social e cultural das crianças. Segundo Rego (1994) citado por Matsumoto e Campos (2008), a heterogeneidade entre as crianças é vista como um facto crucial para o estabelecimento de relações pois, acrescenta ao dia a dia a possibilidade de trocar ideias sobre o mundo, uma ajuda mútua que, por sua vez, leva ao alargamento das capacidades individuais. A heterogeneidade proporciona também às crianças benefícios ao nível das aprendizagens, pois tal como fui observando ao longo das semanas, muitas vezes as crianças mais novas pediam ajuda às crianças mais velhas ou então as crianças mais velhas quando percebiam que as mais novas necessitavam de ajuda, criando assim uma cooperação, o sentido de responsabilidade, de inclusão e de respeito umas pelas outras. Ao longo de todas as semanas de intervenção, tive a oportunidade de observar os interesses e as necessidades do grupo, organizando sempre as atividades propostas de acordo com as necessidades que eles apresentavam, através da observação de brincadeiras/jogos e através dos diálogos entre eles e comigo.

No geral, este era um grupo muito ativo, curioso, dinâmico, participativo e curioso, tendo sido muito agradável todos estes meses de trabalho com as crianças e a equipa pedagógica, acabando mesmo por me superar a todos os níveis.

2.2.3. Caracterização da ação educativa

No contexto Pré-Escolar, a Educadora cooperante baseia a sua ação pedagógica no Movimento da Escola Moderna (MEM). Este é um modelo que tem por base a cooperação e a democracia, sempre com base na criança, ou seja, segundo este modelo, esta é participativa no processo de decisão, no que diz respeito, ao seu dia a dia na instituição.

Além do MEM, a educadora baseia a sua ação pedagógica nas OCEPE, tentando chegar a todos os domínios e objetivos.

O MEM assenta em 3 grandes finalidades, que dão ênfase ao trabalho em grupo, como sendo “um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano.” (Folque, 1999). Estas finalidades são: “Iniciação às práticas

democráticas; Reinstauração dos valores e das significações sociais e Reconstrução cooperada da cultura” (p.5).

Com base nestas finalidades, surgem sete princípios de estruturação da ação educativa deste modelo, sendo eles (...):

1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
2. A atividade escolar enquanto contrato social e educativo;
3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação;
4. Os processos e trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação;
6. As práticas escolares darão sentido social e imediato às aprendizagens dos alunos;
7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “autores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos

Durante toda a minha PES através das observações feitas e das conversas com a educadora e as crianças foi perceptível o quanto este modelo faz parte da vida da sala e de cada criança e o quanto cada criança está habituada a ele, pois desde o início a educadora promove o modelo, a autonomia e o respeito mútuo. Por isso, na sala 6, existiam as reuniões de conselho, onde a escuta e as vontades das crianças são o que planeiam o dia, com ajuda dos instrumentos de pilotagem.

No que diz respeito, à avaliação esta era feita de forma contínua, sendo que é valorizado e estimulado, sempre, o trabalho cooperativo, bem como o desenvolvimento da integração do currículo de forma flexível, tendo em conta aquelas que são as necessidades e interesses das crianças, existindo sempre uma escuta ativa por parte da equipa.

Outra prática muito utilizada na sala era o trabalho por projeto. Os projetos surgem através da curiosidade das crianças e pretendem dar resposta aos interesses das mesmas. Os projetos podem assumir diversas formas, podem ser de investigação, técnico-artísticos e de intervenção social. Para que estes sejam desenvolvidas as crianças passam por 4 fases distintas, a da definição do problema, a da planificação e desenvolvimento, a de execução e por fim a de divulgação/avaliação.

2.2.4. Organização dos espaços e materiais

De acordo com as OCEPE, a organização do espaço em contexto pré-escolar “permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo”, (OCEPE, p,26) considerando “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (OCEPE, p.6).

Como referido no capítulo anterior, a educadora cooperante baseia a sua ação através do MEM e assim sendo existe uma série de instrumentos de pilotagem que estão inseridos na sala de forma a orientar e monitorizar o dia a dia do grupo e ainda tornar as crianças ativas naquele que é o seu desenvolvimento.

Assim sendo, ao entrar na sala podemos encontrar uma área polivalente, onde existe um espaço muito amplo, onde as crianças podem brincar livremente com o que quiserem e onde ocorre a reunião de conselho. É neste espaço e durante a reunião de conselho que encontramos os elementos de pilotagem, no caso o mapa do tempo, o mapa das estações do ano, o mapa dos dias da semana, o mapa do dia e do mês do ano e por fim o mapa das presenças, sendo este último preenchido após a reunião, de forma autónoma pelas crianças.

A acrescentar ainda os elementos de pilotagem encontramos o quadro dos responsáveis de sala, onde todos os dias da semana, existe um grupo de crianças responsáveis pela sala, ou seja, são eles que ficam encarregues de verificar se a sala está arrumada e são eles também que ficam responsáveis por colocar as mesas para a hora de almoço.

Figura



4:

Instrumentos de pilotagem na sala 6

Ao nível individual de cada criança, dentro da sala podemos encontrar ainda os cacifos individuais, onde as crianças guardam os seus brinquedos e mudas de roupa e fora da sala os cacifos das respetivas crianças.

Figura 5: Cacifos individuais



Já as seguintes zonas das salas estão organizadas por áreas. Temos a área do faz-de-conta, a área da biblioteca, a área das construções/jogos e a área das atividades plásticas.

Área do faz-de-conta: Nesta área as crianças podiam desenvolver o jogo simbólico de acordo com os interesses de cada um.

Figura 6: área do faz-de-conta

Área das
área dividida em 2, onde
armários com bonecos de
blocos de madeira e legos.
onde podemos encontrar os



construções/jogos: é uma
temos dois pequenos
ação, carros, animais,
E a outra com um armário
jogos.

Figura 7: área das construções/jogos



Área das artes plásticas: Nesta área podemos encontrar materiais que as crianças podem utilizar para pintar, sempre que quiserem.

Figura 10: área das artes plásticas



No decorrer do estágio e em conversas com a educadora cooperante, fomos nos apercebendo, através da observação e do diálogo com as crianças, que era necessário a introdução e criação de espaços para a escrita e para a matemática e por isso mudamos o espaço e criamos então dois espaços distintos para ambas as áreas.

Área da Matemática: esta área foi introduzida durante o estágio e para isso foi necessário a construção de uma sequência numérica, colada na parede e foi ainda introduzida uma caixa com diversos jogos matemáticos, como é o caso da correspondência numérica, o loto e ainda a de contagem. Esta área foi feita em conjunto com as crianças onde desenhei o número num cartão e depois através de folhas e paus fizemos a correspondência com as quantidades, colando as mesmas nos cartões.

Figura 11: Área da Matemática



Área da escrita e leitura: Esta, tal como a área da matemática, foi introduzido a meio do estágio. Foi então necessário a construção do abecedário, que ficou colado à parede, para complementar existe ainda uma caixa com diversos cartões para que as crianças possam reproduzir a escrita e para que possam desenvolver também a leitura.

Figura 12: Área da escrita e da leitura



No que diz respeito à sala, a mesma não contém nenhum tipo de peça solta e ao longo do estágio também pouco ou nada introduzi de peças soltas na sala, devido ao espaço amplo e cheio de oportunidade que apresentava o espaço exterior da instituição.

Na sala a única área que incluía as peças soltas era a área da matemática, através dos cartões com os números e as suas quantidades. Já no espaço exterior as crianças já contavam com uma grande diversidade de peças soltas, como caixas de frutas, paus, areia, pneus e por vezes caixas de cartão, então após conversar com a educadora cooperante, achamos que seria interessante, promover as crianças o contacto com outras peças soltas, criando e planificando dois momentos em que apenas as crianças iriam ter contacto com esses materiais.

Ainda assim e após o estágio, refleti e senti que poderia ter incluindo dentro da sala uma área dedicada as peças soltas, pois através das observações realizadas, as crianças gostavam imenso de brincar com os elementos naturais. Por exemplo, na área das construções poderia ter introduzido tubos de cartão, tecidos, pedaços de madeira, folhas, rodelas de madeira, caixas de cartão grandes e pequenas. Na área da escrita poderia ter colocado pedras pequenas, tecido e lã para explorarem a escrita de palavras. Assim sendo, no futuro enquanto educadora, poderei olhar para a sala e pensar em enriquecer a mesma com estes materiais de forma a desenvolver a imaginação e a criatividade, bem como as diversas aprendizagens que estes materiais proporcionam

2.2.5. Organização do tempo

A organização do tempo ao longo do dia é algo que deve ser planeado de forma clara e que vá ao encontro daquilo que são não só as propostas do educador como as propostas das crianças, ou seja, apesar de existir uma rotina pedagógica planeada pelo educador é importante ter em atenção que “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (Silva et.al. 2016, p.27)

Durante toda esta prática, pude observar que existia uma organização já estruturada, o que é muito importante na vida das crianças, pois é através dessas rotinas que as crianças se guiam transmitindo as mesmas confiança e segurança. Contudo por vezes a rotina poderia sofrer alterações de forma a conseguir responder às necessidades das crianças.

Tendo em conta que a ação educativa da educadora era o MEM, num primeiro momento da manhã, existia a reunião de conselho, para que em conjunto com as crianças pudesse existir uma conversa para a planificação dos momentos que seriam realizados ao longo do dia, sendo que é neste momento que as crianças acabam por partilhar coisas umas entre as outras.

Deste modo, e segundo o MEM, o dia é dividido em 2 períodos, o da manhã, entre as 9h30 e as 12h00 e o da tarde, entre as 14h30 e as 16h30.

Assim sendo, podemos observar na tabela 4 a rotina diária da sala.

Tabela 4: Horário da rotina de Pré-Escolar

Horas	Rotina
8h00-9h30	Acolhimento
9h30-10h00	Reunião em conselho
10h00-11h00	Atividades nas áreas de interesse e projetos
11h-11h25	Preparação da sala para o almoço + brincadeira no exterior
11h25-11h30	Higiene
11h30-12h40	Almoço
12h45-14h30	Repouso + brincadeira no exterior
14h30-15h00	Lanche
15h00-16h30	Atividades nas áreas de interesse

Esta rotina é alterada no período da tarde às terças, quartas e quintas-feiras, devido as atividades socioeducativas da instituição. A tabela 5 mostra as diferenças na rotina nesses dias.

Tabela 5: Horários das atividades socioeducativas

Atividade	Dia da semana	Horário /Divisão dos grupos
Música	Terça-feira	13h45-14h30, o grupo de crianças que não faz repouso; 14h30-15h00, o grupo de crianças que fazia o repouso;
Dança		Apenas algumas crianças participam

Ginástica	Quarta-feira	15h30-16h00, as crianças mais velhas; 16h00-16h30, as crianças mais novas;
Catequese		Apenas algumas crianças participam
Inglês	Quinta-feira	14h30-15h00, as crianças que tiveram o ano passado; 15h30-16h00, as crianças que estão a ter inglês pela primeira vez;

Através desta rotina, o jogo de peças soltas integrou-se em momentos como as atividades nas áreas de interesse e projetos e nos momentos de brincadeira no exterior, local onde as crianças passam uma grande parte do seu dia. Nestes momentos as crianças tornavam-se autónomas, criativas e trabalhavam em equipa, sempre que necessário.

3. Capítulo 3 – Processo Investigativo

Neste último capítulo, apresento aquela que foi a metodologia que escolhi para a dimensão investigativa da PES nos contextos de Creche e Pré-Escolar. Assim neste

capítulo irei apresentar a metodologia escolhida, em seguida irei descrever os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, fazendo por último uma a reflexão e análise dos resultados obtidos nas intervenções nos contextos.

3.1 A metodologia de Investigação-ação

A metodologia que escolhi para este estudo, foi a de investigação-ação. Esta é considerada a metodologia mais adequada para realizar mudanças quer nos profissionais de educação quer nas suas próprias instituições.

Segundo Carr e Kemmis (1988, citado por Bessa, et al, 2009) a investigação esta integrada numa dimensão crítica e social, de modo que o professor-investigador além de compreender as problemáticas também realize mudanças.

Assim sendo e tal como refere Coutinho (citado por Bessa, et al., 2009), o termo de investigação-ação leva-nos ao encontro de uma expressão ambígua, podendo existir diferentes pontos de vista e definições para esse termo. Bessa, et.al. (2009) referem que a investigação-ação é considerado uma família de metodologias que “incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo” (p. 360).

A investigação-ação pode apresentar diversas características: participativa e colaborativa, onde todos participam no processo; prática e interventiva; cíclica, crítica e auto-avaliativa.

Deste modo a investigação-ação tem sempre como base a ação e a reflexão, surgindo assim o conceito de professor-investigador. Este apresenta uma atitude de questionamento na sua prática para que depois possa planear e modificar a sua prática, utilizando registos. que sejam alvos de análises e reflexões.

Ao longo da minha investigação em ambos os contextos, tive oportunidade de observar os comportamentos das crianças, recorrendo a fotografias, registos em vídeos, observações e reflexões, tendo mantido um papel ativo, de forma a encontrar respostas tantas nas minhas práticas como nas práticas que observei, estando sempre em contante reflexão e avaliação.

3.2 Instrumentos e procedimentos de produção e recolha de dados

Durante a minha investigação, os instrumentos de recolha utilizados tinham como objetivo dar

resposta aos objetivos presentes na investigação-ação e, como tal, foram os seguintes:

○ Notas de campo;

Fotografias e vídeos; ○

Reflexões semanais;

○
Através das minhas observações participantes e das conversas informais que ia tendo com as crianças durante os momentos.

○ Planificações cooperadas, semanais e diárias;

Em seguida, irei explicar em que consiste cada um dos materiais e de que forma foram utilizados ao longo desta investigação.

Observação Participante

- *Notas de campo* – Ao longo de todas as semanas fui recolhendo notas de campo de algumas situações significativas, e foi através destas notas que analisei a minha prática e realizei as reflexões.
- *Fotografias e vídeos* – Ao longo dos estágios de creche e pré-escolar, fui recolhendo fotografias que demonstravam o que acontecia em cada momento, dando suporte e sentido ao que foi escrito em notas de campo. Em contexto de pré-escolar fiz ainda, o registo videográfico de certos momentos para poder analisar, mais tarde, o envolvimento das crianças ao longo do jogo de peças soltas, sendo possível observar o nível de desenvolvimento da criatividade, resolução de problemas e as várias interações sociais.
- *Reflexões semanais* – estas foram elementos fundamentais durante todo este processo, pois através delas foi-me possível analisar e refletir sobre a minha prática, ao longo de todo o estágio, sendo feitas todos os dias. Como refere Schon (1995) a reflexão constitui-se como um processo de aperfeiçoamento pessoal e profissional, que pode assumir diversas formas, como as reflexões na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

“O professor reflexivo distingue-se, então, pela autonomia intelectual e pela interrogação constante sobre seu papel e sua ação” (Zeichner, 2003, citado por Artur & Fialho, 2018, p.60)

Planificações cooperadas, semanais e diárias

As planificações foram sempre feitas tendo em conta os interesses das crianças e as reflexões semanais que fui realizando. Por vezes foi complicado fazê-lo devido ao calendário já estipulado nas instituições, como eventos festivos ou comemorações.

Durante todo o estágio realizei 3 tipos de planificações, num primeiro momento, e normalmente às sextas-feiras, em conjunto com as educadoras cooperantes, realizávamos as planificações cooperadas. Nestas planificações, tinha um conjunto de pontos que tinha de ter em conta, como as propostas emergentes, que surgiam das crianças; propostas do educador; trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo; momentos de animação; saídas previstas; visitas ou convidados previstos; os grandes sentidos da semana.

As planificações semanais consistiam num horário, com a organização da semana, incluindo as rotinas e os tempos de atividades.

Por fim, as planificações diárias, compostas por duas colunas, que eram feitas todos os dias, e onde numa das colunas era explicado o que iria acontecer ao longo do dia, de uma forma descritiva, e na outra coluna eram apresentados as intenções educativas e os objetivos para cada momento.

Conversas informais com as crianças e as docentes

Neste aspeto, através das conversas informais que tinha com as crianças ao longo do dia, em grande grupo ou individualmente, pude escutar sempre os interesses e as necessidades das crianças, ouvindo as suas ideias, respondendo a perguntas ou questionando as mesmas. Assim a voz das crianças foi um ponto importante nesta investigação. Enquanto no pré-escolar era possível comunicar verbalmente com as crianças, mantendo diálogos, na creche, o contacto verbal era feito através das suas ações e das suas emoções.

No que diz respeito, às conversas informais com as docentes de ambos os grupos, mantive sempre um diálogo de reflexão diário, podendo ouvir críticas construtivas e

algumas dicas, melhorando sempre a minha prática e colaborando com as mesmas. Ambas sempre me deixaram à vontade para questionar a forma de intervir com cada criança e com os próprios grupos.

3.3. A Investigação-ação em Creche

Neste subcapítulo irei abordar aquela que foi a minha investigação-ação no contexto da Creche. Esta foi realizada num contexto de berçário e por isso foi muito importante criar uma boa relação afetiva, emocional e de confiança com as crianças e as suas famílias, de forma a poder conseguir dar resposta as suas necessidades e interesses.

3.3.1. Intervenção pedagógica e análise e discussão de dados

Antes de dar início à minha intervenção, tornou-se importante proceder à observação do grupo de crianças, bem como ao conhecimento individual de cada uma delas, recolhendo informações através da educadora cooperante e das respetivas famílias, nas conversas informais que eram tidas à chegada das crianças. Esta intervenção decorreu num contexto de acolhimento, o que implicou que, numa fase inicial, desse privilégio à adaptação de uma forma tranquila respeitando o ritmo, as necessidades e as individualidades de cada criança.

Ao longo da minha intervenção tive oportunidade de realizar e planificar momentos, de forma direta ou indireta, com materiais soltos, como é o caso das folhas, das garrafas de plástico, os botões, as bolas de gel, as penas, as bolas de tecido e as caixas de leite em pó, mas sei que, após refletir no final da intervenção, poderia ter introduzido e planificado outros momentos com os materiais soltos. As explorações destes materiais foram feitas tanto no interior da instituição como no exterior, como demonstram as seguintes notas de campo.

A minha primeira intervenção específica, foi introduzir as garrafas sensoriais com materiais soltos, como as folhas, flores e penas, pois numa das outras saídas realizadas observei que algumas das crianças gostavam de explorar os elementos naturais à sua volta. Neste sentido, reuni com a educadora cooperante e partilhei com ela a minha observação e o que pensava fazer. Arranjei as garrafas e recolhi os diversos elementos naturais e coloquei nas garrafas, para a nossa próxima saída ao exterior.

“Colocaram-se as garrafas na manta e as crianças estiveram a brincar e a observar as mesmas. Além das crianças observarem estes recursos naturais nas garrafas e brincarem com as mesmas, também foi dado às crianças a experiência das mesmas brincarem com uma folha e com penas. Durante esse momento, a LF (0.9) conseguiu tirar todas as pequenas folhas do caule e tentou comer essas mesmas folhas, enquanto a EF (0.6) esteve com a folha na mão e apenas arrancou as pequenas folhas, que sobravam.”
(*Caderno de formação, 12 de outubro de 2023, p.38*).



Figura 13: Exploração de elementos naturais



Figura 14: Exploração de garrafas com elementos naturais

Outro material que introduzi foram os sacos de congelação com botões, balões, bolas de tecido e bolas de gel, como mostra a seguinte nota de campo. Esta atividade foi planificada

devido ao facto do FM ficar frustrado por não chegar aos brinquedos e como ainda não gatinhava, decidi colocar os brinquedos no tapete para que ele não ficasse frustrado. “Para este momento, foi necessário haver uma preparação de materiais, antecipadamente, que no caso foram sacos de congelação, botões, balões, bolas de tecido e bolas de gel. Colocou-se dentro de cada saco, um destes materiais e depois colocou-se um pouco de água.

No dia, coleí os sacos no tapete, para que as crianças pudessem mexer de forma mais fácil. Durante a observação da atividade, consegui ver que o FM (0.9) e a Assunção (0.9) estavam bastante intrigados e divertidos a brincar com o saco que tinha as bolas de gel e que imitavam o que eu fazia, pois de forma a chamar a atenção dos mesmos, mexia nas bolas com um dedo e os mesmos repetiam o movimento logo a seguir.” (*Caderno de formação, 19 e 20 de outubro de 2023, p. 41*)



Figura 15: Exploração dos sacos de congelação com materiais soltos

Através destes pequenos excertos, retirados das notas de campo, pude constatar que estes materiais de fim aberto são atraentes e promotores de aprendizagens para as crianças, no que diz respeito ao nível sensorial, da coordenação motora e na atenção e curiosidade do que os rodeia.

Após recolher os dados da minha intervenção no contexto da creche, foi importante realizar uma análise sobre como correu a intervenção, tendo por base os objetivos que estipulei para a mesma. Tal como refere Cristo (2021), citando Carmo e Ferreira (2008), é

ainda importante garantir a autenticidade do estudo e assegurar que os resultados do estudo designam a realidade dos contextos investigados.

No que diz respeito ao objetivo de planificar ambientes de aprendizagens utilizando o jogo de peças soltas, com base nos interesses e necessidades das crianças, sinto que apesar de ter tido em conta os interesses das crianças, não fui capaz de ir totalmente ao encontro das necessidades delas e por isso no final da minha intervenção e ao refletir sobre a minha prática, percebi que poderia ter planeado e introduzido mais momentos de peças soltas, e que mesmo nos momentos planeados poderia ter olhado para eles de forma mais curiosa e atenta, obtendo melhores aprendizagens e desenvolvimentos. Ainda assim e após refletir acho que os materiais a que as crianças tiveram acesso foram importantes, pois tal como refere Rodrigues et.al. (2020) as crianças puderam manusear, descobrir, sentir texturas, cheiros, e diferentes tamanhos.

3.4 A Investigação- Ação em Pré-Escolar

No contexto Pré-escolar, os interesses e necessidades das crianças tiveram sempre uma grande importância na planificação dos momentos com peças soltas. Neste subcapítulo irei abordar a minha intervenção pedagógica e em seguida irei realizar a análise e discussão de dados.

3.4.1. Intervenção pedagógica e análise e discussão de dados

Tal como fiz no contexto de creche, antes de iniciar a minha intervenção observei atentamente o grupo de crianças, conheci de forma individual cada uma delas através de pequenas conversas informais, tanto com elas como com a educadora cooperante.

Antes de iniciar qualquer introdução de novos materiais soltos, tive em conta que o espaço exterior já continha alguns e por isso as crianças, de certa forma, já brincavam naturalmente com materiais soltos. Foram várias as brincadeiras que pude registar com esses materiais como mostram as seguintes notas de campo.

“Durante a manhã, estivemos a aproveitar o bom tempo, no exterior da instituição e novamente com isso surgiram as brincadeiras das crianças, que mais uma vez utilizaram, sem sequer saber peças soltas. Desta manhã retiro 2 momentos de brincadeira com peças soltas que me chamaram à atenção.

O primeiro momento foi quando o EM (4 anos) e a CF (4 anos), decidiram enquanto brincavam ao faz-de-conta, utilizar o saco dos brinquedos para fazer de cama.

Estagiária Beatriz: Então meninos o que estão a fazer com o saco?

EM (4 anos): estamos a meter-nos dentro do saco, pois é a nossa cama.

CF (4 anos): O saco é pequeno, não vamos conseguir – disse a mesma já derrotada.

EM (4 anos): Vamos sim, eu já estou agora és tu!”

(caderno de formação, 6 de maio de 2025)



*Figura 16: Cama de EM e
da CF*

O segundo momento, aconteceu com a CF (4 anos). A CF encontrou uma caixa média, levou-a até ao cimo do escorrega e quando lá chegou, sentou-se dentro da mesma e deu balanço, de forma a escorregar dentro da caixa no escorrega.

Estagiária Beatriz: C estás a descer uma montanha?

CF (4 anos): Estou a fazer ski Bia, a areia é como se fosse a neve e o escorrega é a pista.

Estagiária Beatriz: Olha que bem, achas que eu consigo também fazer ski?

CF (4 anos): Não cabes nesta caixa Bia, temos de arranjar uma maior e depois podemos fazer as duas.

Estagiária Beatriz: Parece me muito bem!

(Caderno de formação, 6 de maio de 2025)



Figura 17: CF (4 anos) a fazer ski

Além das brincadeiras que surgiram, existiram 2 momentos de atividades propostas com materiais soltos, como mostram as seguintes notas de campo. O primeiro surgiu após já termos realizado os quadros com elementos naturais para o Dia do Pai e assim em conversa com a educadora cooperante e após ter observado o interesse das crianças na construção destes quadros, propus a sua realização, com a figura da mãe. “...dei início à construção dos quadros para o Dia da Mãe. Mais uma vez, para a construção dos quadros, fomos ao jardim tropical, recolher novos elementos naturais e então para a construção destes quadros utilizamos:

- Paus; ○ Pedras; ○ Folhas – que vão servir para o
- vestido da mãe; ○ Tecido rosa e amarelo

Este foi mais um momento, em que as crianças desenvolvem o seu lado criativo e expressivo, pois uns usaram pedras para fazer os braços, pernas e cabeça, outros usaram paus e outros usaram tecido, é nestes momentos mais livre e de experimentação de outros elementos para desenhar que as crianças desenvolvem a sua criatividade e imaginação, como referi no relatório da semana de 14 a 16 de abril.” (*Caderno de formação, 24 de abril de 2025*) (apêndice 1)



Figura 18: Construção da figura humana com elementos naturais

Para este terceiro momento, planei em conjunto com a educadora uma ida ao Jardim tropical para recolher elementos naturais. Após a recolha, seguiu a planificação da colagem dos materiais recolhidos.

“Hoje, como estava bom tempo e após a reunião da manhã, levamos duas mesas para o pátio, para podermos fazer a atividade dos quadros com os elementos naturais que tínhamos apanhado, no dia anterior no jardim tropical. Já com as mesas e o material necessário lá fora, a educadora, foi colocando a fita cola nas molduras e quando as mesmas estivessem prontas, ia chamando as respetivas crianças para fazer os seus quadros.

Por exemplo, a VF e a MLF decidiram construir uma casa e a CF, sem dar conta, criou a letra T com os paus das árvores.” (*Caderno de formação, 27 de fevereiro 2025*)

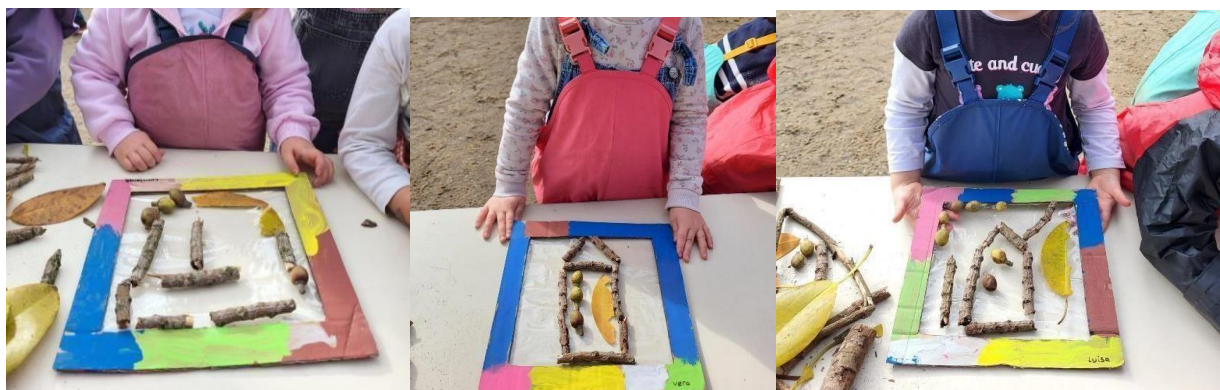


Figura 19: Construção de quadros com elementos naturais

Já nas semanas finais da minha intervenção, realizei o projeto peças soltas, onde durante 2 dias, em semanas distintas. Como já referi às crianças já tinham acesso a diversos materiais soltos em conjunto com as famílias recolher outros materiais que pudessem ser

de exploração e manuseamento. Assim sendo, recolhemos: caixas de cartão, rolos de cartão, tampas, caixas de ovos, flores de plástico, penas, rolhas, papel bolha, tecido, copos de iogurte, lençóis velhos; caixas de leite em pó; caixas de plástico; pedaços de madeira.

Numa primeira exploração, decidi agrupar os materiais iguais num mesmo espaço, para que pudessem ver e explorar os diversos materiais.



Figura 20: Pneus, caixas de cartão e copos de iogurte



Figura 21: Caixas de cartão e pedaços de madeira



Figura 22: Tubos de cartão e caixas de plástico

Enquanto estavam a explorar os materiais fiz o registo das diferentes brincadeiras e construções que faziam, bem como a forma que eles interagiam uns com os outros, como desenvolviam a sua criatividade e como resolviam problemas e conflitos.

As primeiras observações que irei apresentar, representam o primeiro contacto com os materiais do projeto.

1º Observação: EM (4 anos), LF (5 anos) e a MCF (4 anos) e CF (4 anos) Após cada um explorar sozinho, os quatro juntaram-se e decidiram construir uma casa.

Para isso utilizaram:

- Pedacos de madeira/caixas de cartão – paredes;
- Caixa de cartão pequena (ao contrário) – mesa;
- Copos de iogurte – copos; ○ Garrafa de álcool
- pacote de leite; ○ Candeeiro; ○ Pneu + lenço
- cama;

Com eles construíram a sua casa, pedindo apenas ajuda para prender o candeeiro.

2º Observação: MMF (4 anos)

Este foi um momento de exploração individual feito pela MMF. A mesma decidiu ir buscar uma caixa de ovos, um pouco de tecido e decidiu construir uma pequena mala.

Após a construir veio até mim, muito contente, mostrar aquilo que ela tinha sido capaz de construir.



Figura 24: Mala da MMF

3º Observação: LF (4 anos), MLF (4 anos), DF (4 anos), CBF (4 anos) e VF (5 anos)

Este grupo, decidiu explorar individualmente os materiais e depois decidiram juntar-se todas com os diversos materiais e criar uma loja de vendas, então distribuíram tarefas e cada uma ficou responsável por criar uma zona e depois disso deram então início à brincadeira. Durante a brincadeira, foram várias as vezes que pude observar as outras crianças a necessitarem de materiais e iam pedir na loja e elas faziam uma troca por troca. Só que à medida que a construção ia avançando outras crianças se juntavam e então a brincadeira que pude observar da LF, passou de um lado para se juntar à loja e então a brincadeira ficou alargada a novas brincadeiras.



Figura 25: Construção de uma loja

4º Observação: EM (5 anos), VM (4 anos), HM (5 anos), FM (3 anos) Este grupo de crianças, assim que viu os grandes rolos de cozinha, decidiu usar os mesmos como se fossem espadas e então estiveram a brincar as lutas, mais tarde o EM percebeu que se usasse tecido era capaz de fazer um arco e por isso pediu um pouco de tecido e pediu ajuda para criar um arco, de forma a continuar a sua brincadeira.



Figura 26: Construção de um arco

5º Observação: AF (4 anos), AM (3 anos), MMF (4 anos)

Este grupo, com a ajuda de pneus e um lençol decidiu criar uma tenda para se esconderem e para construírem uma cozinha, onde estiveram sempre a fazer bolos, com ajuda de terra.



Figura 27: Construção de uma tenda

6º Observação: AM (3anos)

O AM não precisou de muito para se divertir neste momento de peças soltas, ele assim que entrou e começou a explorar, encontrou uma corda e decidiu esticar a mesma e quando o questionei sobre o que ele estava a fazer, ele rapidamente disse que estava numa

montanha e que estava a tentar passar para o outro lado da montanha sem cair, pois, as montanhas eram muito altas e se ele caísse podia aleijar-se.

(Caderno de formação 14 de maio de 2025, p. 488-492)



Figura 28: Brincadeira da ponte

Na semana seguinte, planeei novamente um momento da manhã para a exploração dos materiais. Os materiais eram os mesmos, mas desta vez, a sua distribuição foi diferente, pois como as crianças já conheciam os mesmos, decidi colocá-los misturados, para ver de que forma as crianças exploravam e construíam diferentes brincadeiras. *(ver apêndice 4)*

Desta vez pude ver como as brincadeiras corriam melhor e as interações e as resoluções de problemas ocorriam de forma mais tranquila, surgindo sempre a cooperação entre uns e os outros e tendo em conta tudo isso, surgiram as seguintes observações.

2ª Observação: EM (4 anos) e LF (5 anos)

Enquanto estava sentada a observar as outras crianças, o EM veio até mim para questionar:

EM (4 anos): Bia como é que eu monto um escorrega com esta tábua?

Quando ia responder a LF interveio e disse:

LF (5 anos): EM anda já sei como podemos fazer um escorrega!

Assim foi, foram os dois e levaram a tábua até uma das janelas, da casa de brincar e criaram o seu escorrega. No início quando os questionei onde se encontravam, ambos responderam que estavam num jardim, mas depois quiseram mudar o local e foram. comentando comigo o que iam então buscar pneus, o EM colocava o seu pneu no final do escorrega, fazendo com que aquilo fosse a sua piscina e a LF colocou o dela ao lado para

fazer de cama de praia, com ajuda de um cartão, ainda assim ela não estava satisfeita e decidiu então ir buscar mais pneus e criar uma cama maior.



Figura

29: Construção de um escorrega

3ª Observação: MMF (4 anos), RF (4 anos), AF (4 anos) e FM (3 anos)

Decidiram então que iriam fazer um piquenique escondido, pois estava a chover. Esta foi uma brincadeira que durou quase o momento todo, mas depois o FM decidiu que queria brincar com elas e quando questionou se o podia fazer a MMF e a RF deixaram, mas a AF teve muita dificuldade em deixar que ele brincasse com elas o que levou a uma pequena zanga entre elas, que após conversarem acabou por terminar com o fim da brincadeira pois a AF foi brincar com outros materiais e os restantes três decidiram espalhar os pneus pelo espaço e criaram um oceano e estiveram a brincar em conjunto com a auxiliar de ação educativa e ela fazia de conta que era um tubarão e eles estavam a saltar pelos pneus para não serem apanhados.



Figura 30: Piquenique

4ª Observação: FCM (3 anos), FBM (4 anos), VM (3 anos) e AM (3 anos) Tanto o FCM como o FBM decidiram explorar sozinhas os materiais e brincar cada um de forma individual, mas pouco tempo depois o FCM quis juntar-se a casa do FBM, mas sem antes comunicar com ele e isso levou a que se instalasse uma pequena discórdia onde ambos se começaram a bater e a discutir. Foi neste momento que decidi intervir e falar com ambos.

Estagiária Beatriz: FCM se tu queres brincar com o FM tens de perguntar a ele se te podes juntar a sua brincadeira, não podes chegar e começar a destruir e mexer nas coisas que ele tinha criado. Por isso tem de falar um com outro sobre como podem partilhar o material e construir uma casa ainda mais gira.

FBM: Mas eu é que tinha isto!

Estagiária Beatriz: Eu sei, mas se partilhares com o FRM que, vais poder ter mais materiais e brincar com os que tu tinhas e com os que ele tem. O que achas?

FBM: Esta bem!

Saíram então os dois junto de mim e rapidamente começaram a conversar sobre o que podiam fazer com o material de um e do outro. Assim que decidiram o que fazer o VM e o AM quiseram se juntar e para contrariar o que já tinha acontecido deixaram os dois brincar e eu fiquei a assistir como tudo seguia a partir daí.

AM: O que acham de construir uma casa mais pequena, com um teto?

Todos concordaram e começaram a tentar construir o seu teto, mas como estava complicado decidiram pedir ajuda e então eu e a educadora ajudamos a construir o teto com ajuda de um pano e molas.



Figura 31: Brincadeira do FC, FB, AM, JVM

5ª Observação: DF (4 anos), VF (5 anos), CBF (4 anos), MLF (4 anos), MLF (4 anos)

Enquanto todas as crianças brincavam, este grupo decidiu criar uma casa enorme. Decidiram aproveitar a casa de plástico para prender de um lado o lençol com molas e o outro lado nas grades de forma a criar um telhado, por baixo do telhado construíram uma cozinha e do lado de fora com ajuda das caixas de cartão decidiram criar um sofá, com uma manta, com ajuda de uma pequena caixa e um pneu criaram uma televisão, apoiando a caixa ao pneu e o rolo de cozinha acabou por servir de comando.

Apesar de esta brincadeira ter iniciado apenas com elas, tanto o VM (4 anos), o HM (5 anos), o EM (5 anos), a LF (5 anos), o EM (4 anos) e a MCF (4 anos), o que tornou a sua brincadeira maior e onde as crianças criaram outras personagens para a sua brincadeira. *(Caderno de formação, 20 de maio de 2025, p. 528-532)*



Após a observar e refletir destes momentos pude compreender de que forma o jogo e o brincar contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tal como referi na revisão da literatura, o brincar constituiu uma atividade essencial na infância, pois permite as crianças explorar o mundo e desenvolver competências.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, brincar corresponde a uma atividade natural das crianças privilegiando as aprendizagens, na medida que envolve diferentes dimensões do seu desenvolvimento. (Silva et al., 2016). Este pensamento foi evidente nas observações do espaço exterior, onde as crianças tiveram a oportunidade de utilizar diversos materiais disponíveis no ambiente para criarem/desenvolverem as suas brincadeiras.

Quando observei o EM e a CF a utilizarem o saco de brinquedos como sendo uma cama, foi possível observar a capacidade das crianças de atribuírem novos significados aos objetos, transformando um elemento do quotidiano num objeto simbólico. Este tipo de situações evidencia a presença do jogo simbólico, que segundo Lopes e Neto (2017) permite às crianças representar situações do nosso dia a dia e desenvolver a sua imaginação.

Da mesma forma, quando a CF utilizou um caixa para descer o escorrega, afirmando que estava a fazer “ski”, tornou-se evidente a capacidade de mudar o espaço e os objetos em elementos imaginários. De acordo com Ferland (citado por Silva e Sarmento, 2017), brincar implica imaginar e criar, sendo que através deste processo a criança constrói a sua própria realidade.

No que diz respeito as criações artísticas, como os quadros com elementos naturais, é possível ver as diferentes formas de utilização dos materiais na criação de diferentes representações da figura humana acabando por revelar a singularidade de cada um. Tal como refere Marques et.al., (2024) é através do brincar que as crianças podem expressar a sua individualidade, desenvolvendo a sua curiosidade e formas de utilização.

No projeto jogo peças soltas, as diferentes observações revelaram o potencial educativo deste tipo de abordagem. A teoria das peças soltas, de Nicholson (1972), defende que quanto maior for a variedade de materiais, maior é a possibilidade de exploração, criatividade e descoberta. Este acabou por se tornar evidente nas diferentes construções feitas pelos diversos grupos. Durante essas construções tive a oportunidade de observar a forma como as crianças lidaram com a resolução de problemas e desenvolveram o seu pensamento criativo. Quando a DF, VF, CBF, MLF e MLF, quiseram construir uma casa, foi necessário pensarem em cada função dos diferentes objetos, testar diferentes

possibilidades e encontrar soluções para estabilizar as estruturas que foram criando. De acordo com Daly e Beloglowsky (2015), a manipulação de materiais não estruturados favorece o desenvolvimento das competências cognitivas, como o pensamento crítico.

Para além das competências cognitivas, as várias observações realçaram também o desenvolvimento das competências sociais. Foram várias as situações, em que as crianças se organizaram em pequenos grupos, partilhando materiais e distribuindo tarefas para a concretização das ideias delas. Quando a LF, MLF, DF, CBF e VF quiseram criar uma loja, cada uma delas assumiu uma função específica e participou na organização do espaço e da brincadeira. Esta interação confirma o que Gibson, Cornell e Gill (2017), destacam que este jogo de peças soltas promove a cooperação, comunicação e negociação entre os pares.

Ao nível da gestão de conflitos em determinados momentos existiram discórdias sobre a utilização dos materiais ou com a participação nas construções. Contudo através do diálogo e da mediação do adulto, as crianças conseguiram negociar soluções de forma a voltar a brincadeira. Estes momentos acabam por revelar desenvolvimentos no que diz respeito as competências sócias emocionais importantes, como a autorregulação, a empatia e a capacidade de resolver problemas em grupo, aspetos que Rodrigues et al., (2020) identificam como fundamentais no desenvolvimento das competências sócio emocionais.

Ao nível da autonomia, foi notório a evolução das crianças entre os vários momentos de exploração. Na primeira vez, algumas crianças procuravam frequentemente o apoio do adulto para resolver as dificuldades nas suas construções. Contudo na segunda vez foi possível observar a liberdade e destreza com que as crianças resolviam as suas dificuldades nas construções. Por exemplo, quando o EM procurou ajuda para a construção de um escorrega a LF disponibilizou-se espontaneamente para o ajudar, propondo uma solução para a construção. Tal como refere Vygotsky, a aprendizagem ocorre através da interação social e da colaboração dos pares, permitindo que as crianças desenvolvam a sua zona de desenvolvimento proximal (Navarro, 2009).

Por fim no que diz respeito ao espaço exterior, tal como Bento e Portugal (2016) referem, o brincar no exterior proporciona oportunidades únicas de exploração, desafio e movimento, contribuindo para as várias competências de desenvolvimento. O contacto com os elementos naturais e materiais favorece e estimula a curiosidade, permitindo que as crianças sejam capazes de desenvolver uma relação mais próxima com o ambiente que as rodeia.

Enquanto a minha prática pedagógica, tentei assumir uma postura de observação e intervenção ponderada. Inicialmente senti necessidade de orientar mais diretamente algumas situações, contudo ao longo dos vários momentos compreendi que permitir as

crianças explorar, experimentar e resolver problemas de forma autónoma constituiu um elemento fundamental do seu processo educativo.

4. Conclusões finais

Este relatório é fruto de uma investigação feita em contexto de creche e pré-escolar, sobre o jogo de peças soltas. A investigação desenvolvida partiu da questão orientadora *“Como promover o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças através do jogo de peças soltas?”* tendo definidos quatro objetivos principais, aos quais procurei dar resposta:

1. Planificar ambientes educativos utilizando o jogo de peças soltas;

Na creche, o trabalho foi realizado com um grupo de crianças muito pequenas, que se encontravam ainda num período de adaptação ao espaço e às rotinas. Assim sendo, todos os momentos foram pensados de forma cuidadosa, dando primazia a materiais exploratórios, proporcionando às crianças a oportunidade de explorarem diferentes texturas, movimentos e estímulos. Apesar de reconhecer que poderia ter introduzido mais momentos de exploração com peças soltas, considero que as experiências realizadas permitiram observar o interesse das crianças por este tipo de materiais.

Já no contexto do pré-escolar a introdução e exploração das peças soltas revelou-se ainda mais significativo, uma vez que as crianças já tinham acesso a materiais soltos. Tal como referi anteriormente, o exterior da instituição já disponibilizava alguns desses materiais, o que permitia às crianças construir naturalmente diferentes brincadeiras, como foi o caso da utilização do saco dos brinquedos como a cama ou da caixa utilizada para simular a prática de “ski”. Ainda assim, planifiquei outros momentos específicos de exploração, como a construção de quadros com elementos naturais e o desenvolvimento do projeto das peças soltas, no qual disponibilizei às crianças uma grande diversidade de materiais, criando um ambiente rico em possibilidades de exploração e incentivando a criatividade, imaginação e experimentação.

2. Analisar os efeitos deste tipo de jogo no comportamento das crianças;

Na creche os materiais introduzidos despertaram nas crianças curiosidade sensorial, levando-as a tocar, manipular e observar os objetos. Durante os vários momentos foi possível observar comportamentos de imitação em relação ao adulto, como aconteceu quando algumas crianças reproduziam os movimentos que eu realizava com os materiais. Neste sentido, o jogo de peças soltas revelou-se um estímulo importante para o desenvolvimento da atenção, da curiosidade e da exploração do ambiente que o rodeia. No pré-escolar, os efeitos deste tipo de jogo no comportamento das crianças tornaram-se ainda mais evidentes, uma vez que a utilização de diferentes materiais permitiu o desenvolvimento de brincadeiras mais criativas e complexas. Foi possível observar comportamentos associados ao jogo simbólico, à cooperação entre pares e à resolução de problemas. Assim, posso afirmar que o jogo de peças soltas influenciou

positivamente o comportamento das crianças, promovendo atitudes de curiosidade, exploração, criatividade, cooperação e autonomia.

3. Compreender de que forma contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagens;

Na creche, apesar da idade das crianças, estas experiências contribuíram para a exploração de novas texturas, formas e movimentos, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, da atenção e da capacidade de exploração.

No pré-escolar, foi possível observar aprendizagens ao nível cognitivo, como a resolução de problemas, bem como ao nível das competências sociais e emocionais, desenvolvendo aspetos como a cooperação, a comunicação, o trabalho em equipa e a resolução de conflitos. Para além disso, foi também possível identificar o desenvolvimento da criatividade e da autonomia das crianças.

Assim sendo, foi possível perceber que o jogo de peças soltas contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das crianças, promovendo aprendizagens ao nível motor, criativo, cognitivo e social, dando oportunidade às crianças de explorarem o mundo que as rodeia e de expressarem a sua imaginação.

4. Refletir sobre o meu papel e as minhas intervenções pedagógicas ao longo destes momentos;

No início das minhas intervenções senti-me um pouco perdida; no entanto, este processo de investigação revelou-se fundamental para a minha aprendizagem e para o meu crescimento profissional e pessoal. Ao longo das intervenções fui compreendendo a importância de assumir uma postura de observação e de reflexão, procurando adaptar as minhas intervenções às necessidades, interesses e ritmos das crianças.

Quando introduzi os materiais soltos, senti inicialmente uma grande necessidade de orientar as brincadeiras, sugerindo formas de utilização dos materiais ou ajudando as crianças a encontrar soluções para as suas construções. No entanto, à medida que fui observando as interações entre as crianças, percebi que muitas das aprendizagens surgiram quando lhes era dada liberdade para explorar, experimentar e descobrir por si próprias.

Este momento levou-me a tomar consciência e a repensar o meu papel enquanto educadora, compreendendo que devo procurar manter uma intervenção equilibrada intervindo apenas quando necessário para apoiar, orientar ou mediar determinadas situações.

A minha reflexão sobre a minha prática ao longo de todo o meu percurso académico, contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais consciente, crítica e fundamentada enquanto futura educadora de infância, reforçando a importância de promover experiências de aprendizagens centradas nas crianças e das diversas formas de brincar. Através deste processo,

compreendi que o jogo de peças soltas não só ajuda o desenvolvimento das crianças, como também é um desafio para o educador, pois este necessita de ter uma atitude pedagógica mais reflexiva, aberta e sensível às diversas possibilidades de aprendizagem que emergem do brincar.

5. Referências Bibliográficas

Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett].

Batista, M. S. (2021). *O papel do/a educador/a para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20446>

Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: Entre o proposto e o vivido* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorização do brincar: Contributos para o desenvolvimento da criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 89–104). Porto Editora.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

Carvalho, C. (2023). *Os materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior: Potencialidades e desafios*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.

Cristo, C. S. (2021). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: Promover o desenvolvimento da criança através do jogo de peças soltas* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Digital de Publicações Científicas da Universidade de Évora.

Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. Redleaf Press.

Fadista, A. (2024). *O espaço exterior como espaço educativo: A promoção das aprendizagens da criança através do jogo de peças soltas* [Relatório de estágio de

mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Digital de Publicações Científicas da Universidade de Évora.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.

Fialho, I., & Artur, A. (2018). Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. *Poiesis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*,

Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53–60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>

Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.

GATE. (2023, outubro 24). *A importância do jogo no espaço exterior para o desenvolvimento da criança: Jogo de peças soltas* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YWfd2Fu57Ro>

Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*, 9(4), 295–309..

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4–7.

Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. S. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: Dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs.), *IV Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação: Livro de atas: Conferências, painéis, artigos, relatos e posters* (pp. 313–317). Instituto Politécnico de Leiria. <https://hdl.handle.net/10400.8/1393>

Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de

Cascais; Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

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

Matsumoto, L. E., & Campos, L. M. L. (2008). Favorecendo a cooperação entre crianças: Relato de uma experiência. *Simbio-Logias: Revista de Ciências Humanas e Ciências da Nutrição e Alimentação*, 1(1), 200–209

Movimento da Escola Moderna. (s.d.). *Quem somos*.
<https://www.escolamoderna.pt/quem-somos/>

Navarro, M. S. (2009). O brincar na educação infantil. *Revista Eletrónica da Faculdade Metodista Granbery*.

Navarro, M. S. (2009). *Reflexões acerca do brincar na educação infantil* [Dissertação de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física].

Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.

Pereira, R. A. F. (2023). *Observar o brincar no exterior com materiais não estruturados e de fim aberto*. (Escola Superior de Educação de Coimbra)

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.

Rodrigues, A., Marmeleira, J., Pomar, C., & Veiga, G. (2020). O jogo de peças soltas e as competências sócio-emocionais da criança. In R. Mendes, M. Coelho-e-Silva, & E. Sá (Eds.), *Estudos de Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp. 98–99). Universidade de Coimbra.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. I. O., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176–180.

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

Schön, D. A. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (2.^a ed., pp. 77–91). Dom Quixote.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.