

# EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A VOZ DA CRIANÇA NO BRINCAR E NO BRINCAR NA NATUREZA

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Sara Cristina Soares Vieira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Professora Doutora Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, setembro de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, aos meus pais e às minhas irmãs por todo o apoio e amor incondicional que recebo de vocês.

À minha irmã de coração, Micaela, por ser a melhor companheira. Por ter partilhado comigo esta fase entusiasmante e assustadora. Por todo o carinho e amizade. Por ter acreditado em mim, mesmo quando ninguém o fazia.

À Bia e à Sónia por serem o meu refúgio, pela força, apoio e motivação que me derem. Não há palavras suficientes para agradecer tudo que fizeram por mim durante estes anos.

Às professoras Joana, Sónia e Rita pela orientação e acompanhamento ao longo da minha formação. Por toda a vossa dedicação, tempo e paciência. Principalmente, pelos vossos conselhos assertivos e estímulos desafiantes.

A todas as educadoras cooperantes, Diana, Mónica e Ana, por abrirem as portas das vossas salas e acolherem-me como elemento da vossa equipa. Por terem possibilitado um espaço onde pude aprender, questionar, desafiar e construir a minha identidade profissional.

A todas as crianças que me receberam de braços abertos e tornaram o meu percurso rico em aprendizagens, carinho e experiências únicas. Obrigada por serem uma das razões por que amo a área que escolhi.

A Leiria, a cidade que me acolheu e se tornou a minha segunda casa. Aos restantes colegas e professores que de alguma forma contribuírem para o meu crescimento. A todos, muito obrigada!

## RESUMO

O presente relatório introduz-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionadas, do Instituto Politécnico de Leiria, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). Este relatório divide-se em duas partes. A primeira subdivide-se em 3 capítulos. No primeiro, apresentarei as minhas vivências e aprendizagens em contexto de Creche, enfatizando a construção de relações, de princípios profissionais, as dificuldades e objetivos a alcançar. No segundo, apresentarei as experiências e aprendizagens em contexto de Jardim de Infância I, principalmente a função do educador. No terceiro, apresentarei a minhas vivências em JI II, numa instituição pública, focando a minha atenção na diferenciação pedagógica, no ciclo interativo, no respeito pela criança e no trabalho de projeto. Na segunda parte, apresentarei um estudo sobre a perspetiva de um grupo de crianças e de uma Educadora de Jardim de Infância sobre o Brincar e o Brincar na Natureza. Os objetivos do estudo são: i) Ampliar conhecimentos sobre o brincar e sobre o brincar na natureza; ii) Compreender os benefícios do brincar em momentos de exploração autónoma; iii) Compreender como é que as crianças e a educadora do Jardim de Infância percebem o brincar e o brincar na natureza; iv) Compreender como é que as crianças do grupo do Jardim de Infância brincam em diferentes tempos e espaços do quotidiano educativo; v) Compreender como é que a educadora do Jardim de Infância promove tempos e espaços para brincar. O estudo aqui retratado baseia-se nas perspetivas de vários intervenientes sobre o brincar e o brincar na natureza, o que requer uma análise detalhada das perspetivas das crianças e da educadora para compreender melhor este fenómeno. Neste sentido, esta investigação segue um paradigma qualitativo. Teve como participantes sete crianças e a educadora do Jardim de Infância de uma instituição pública localizada em Leiria. Ao nível da recolha de dados, foram

agendados momentos de observação às crianças, bem como realizada uma entrevista ao grupo de crianças e à educadora. A análise dos dados recolhidos demonstra um brincar na Natureza a acontecer tanto em situações de grupo, como individualmente. As vivências do brincar ao ar livre trouxeram consigo o contacto com elementos naturais e uma maior liberdade para que emergissem espontaneamente descobertas e fosse visível um brincar natural e espontâneo deveras característico da Infância.

### **Palavras-chave**

Aprendizagem, Brincar, Desenvolvimento, Experiência da Prática Pedagógica, Natureza, Voz da Criança

## ABSTRACT

This report is part of the Master's Degree in Pre-School Education, within the scope of the Curricular Units (UC) of Supervised Pedagogical Teaching Practices, at the Polytechnic Institute of Leiria, School of Education and Social Sciences (ESECS). This report is divided into two parts. The first is subdivided into three chapters. In the first, I will present my experiences and learning in the daycare context, emphasizing the building of relationships, professional principles, difficulties and goals to be achieved. In the second, I'll present my experiences and learning in the Kindergarten I context, especially the role of the educator. In the third part, I will present my experiences in Kindergarten II, in a public institution, focusing on pedagogical differentiation, the interactive cycle, respect for the child and project work. In the second part, I will present a study on the perspective of a group of children and a kindergarten teacher on Play and Playing in Nature. The aims of the study are: i) To broaden knowledge about play and playing in nature; ii) To understand the benefits of playing in moments of autonomous exploration; iii) To understand how the children and the kindergarten teacher perceive play and playing in nature; iv) To understand how the children in the kindergarten group play in different times and spaces of everyday life; v) To understand how the kindergarten teacher promotes times and spaces for playing. The study portrayed here is based on the perspectives of various stakeholders on play and play in nature, which requires a detailed analysis of the children's and teacher's perspectives in order to better understand this phenomenon. In this sense, this research follows a qualitative paradigm. The participants were seven

children and the kindergarten teacher from a public institution located in Leiria. In terms of data collection, moments of observation were scheduled for the children, as well as an interview with the group of children and the teacher. Analysis of the data collected shows that play in nature takes place both in group situations and individually. The experience of playing outdoors brought with it contact with natural elements and greater freedom for discoveries to emerge spontaneously and a natural and spontaneous play that is truly characteristic of childhood.

**Keywords**

*Child's Voice, Development, Experience of Pedagogical Practice, Learning, Nature, Play*

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas .....	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
Capítulo 1 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA-CRECHE .....	3
1.1. Caracterização do contexto educativo e grupo de crianças .....	4
1.2. Intervindo no contexto.....	5
1.2.1. Construção da relação entre os elementos da equipa/par pedagógico .....	5
1.2.2. Experiências significativas .....	8
1.2.3. Ética, Criança e Educador o respeito pela criança .....	9
1.2.4. Desafios sentidos em contexto .....	10
1.2. Olhar para todo o percurso em creche .....	12
Capítulo 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA- JI I... 12	12
2.1. Caracterização do contexto educativo e grupo de crianças .....	13
2.2. Intervindo no contexto.....	15
2.2.1. Desafios sentidos em Contexto .....	15
2.2.2. A comunicação entre a criança e o adulto.....	17
2.2.3. Relações positivas em JI.....	17
2.2. Olhar para todo o percurso em JI I .....	19
Capítulo 3 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA- JI II.. 19	19
3.1. Caracterização do Contexto Educativo e Grupo de Crianças .....	19
3.2. Intervindo no contexto.....	21
3.2.1. Heterogeneidade e Diferenciação Pedagógica.....	21
3.2.2. Ciclo Interativo .....	23
3.2.3. Planificações e o Respeito Pela Criança E Seus Direitos .....	27
3.2.4. Trabalho de Projeto.....	28

Parte II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA- A Voz Da Criança No BRINCAR E No BRINCAR NA NATUREZA .....	34
Capítulo 1- O Brincar nos diversos contextos que envolvem a criança. ....	34
1.1. Ser Criança .....	34
1.2. O que é Brincar? .....	35
1.2.1. Tipos de Brincar .....	36
1.3. O brinquedo.....	38
1.4. Contextos do brincar.....	39
1.4.1. Natureza e a sua conexão com a criança .....	40
1.5. Brincar na Natureza .....	41
1.5.1. A Importância do Brincar na Natureza .....	41
1.6. Papel do Adulto no Brincar .....	41
Capítulo 2- Estudo Empírico .....	43
2.1. Pertinência do Estudo e Questão de Investigação .....	43
2.2. Objetivos de Investigação .....	44
2.3. Contexto do Estudo e Participantes .....	45
2.4. Paradigma de Investigação .....	46
2.5. Método .....	47
2.6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	47
2.7. Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados .....	48
2.8. Procedimentos do Estudo.....	49
Capítulo 3- Apresentação e discussão de resultados .....	56
3.1. Brincar .....	56
3.1.1 Conceito.....	56
3.1.2. Tipos de Brincar .....	58
3.1.3. Brincar Individual e o Brincar em Grupo .....	59
3.2. O Brincar na Natureza .....	61
3.2.1. Conceito .....	61
3.3. Função do Adulto no Brincar .....	66
3.3.1. Dificuldades no Brincar na Natureza .....	68
Capítulo 4- Considerações finais .....	69
Capítulo 5- Limitações do estudo.....	71
Capítulo 6- Recomendações para estudos futuros.....	72
Conclusão do relatório .....	73

Referências Bibliografia .....	75
Apêndices .....	80
Apêndice 1- Reflexão individual de 25, 26, 27 de outubro, de 2021. ....	80
Apêndice 2- Reflexão Individual de 8, 9 E 10 de novembro.....	83
Apêndice 3- Reflexão de grupo de 4, 5 e 6 de outubro de 2021.....	86
Apêndice 4- Reflexão individual de 27, 28 e 29 de setembro de 2021 .....	89
Apêndice 5 – Planificação do dia 21 a 23 de novembro.....	91
Apêndice 6- Autorização para a realização do Relatório .....	100
Apêndice 7- Análise categorial dos momentos observacionais.....	101
Apêndice 8- Análise à Entrevista às crianças .....	106
Apêndice 9- Análise à Entrevista à educadora .....	119
Apêndice 10- Análise inicial de momentos de observação .....	124

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Exploração e partilha das pesquisas.....	32
Figura 2- À descoberta dos ossos .....	32
Figura 3- Criação do solo para o habitat do velociraptor. ....	33
Figura 4- "Vamos pintar o dinossauro?" .....	33
Figura 5- Criar os restantes dinossauros. ....	33

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Levantamento de ideias das crianças.....	29
Tabela 2- Plano de observação .....	51
Tabela 3- Guião do inquérito por entrevista ao grupo de crianças .....	52
Tabela 4 - Guião do inquérito por entrevista à Educadora de Infância .....	53

## ABREVIATURAS

JI- Jardim de Infância

JII- Jardim de Infância I

JIII- Jardim de Infância II

PP- Prática Pedagógica

EE- Entrevista com a Educadora

EC- Entrevista com a Criança

CDC- Convenção Sobre os Direitos da Criança

## INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-escolar, no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionadas, do Instituto Politécnico de Leiria, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) referentes aos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023.

No decorrer deste relatório, apresentarei o meu percurso educativo com referência a três contextos, nomeadamente Creche, Jardim de Infância I (JI I) e Jardim de Infância II (JI II). Os primeiros dois contextos foram vivenciados numa instituição particular e o último numa instituição pública. Pretendo demonstrar a minha evolução, bem como os meus princípios enquanto educadora. Em Prática Pedagógica, tinha como principal objetivo aprender a valorizar o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento, pois, ao longo da minha formação, comecei a ver a criança como um ser ativo, capaz e único. De modo a agir consoante os meus princípios, tive de analisar a minha prática, experimentar e refletir sobre a mesma, desconstruindo e reconstruindo. A segurança, o apoio e os trabalhos em equipa foram elementos essenciais para este processo.

Este relatório divide-se em duas partes, subdivididas em capítulos. A primeira parte está dividida em três capítulos onde retratei as minhas vivências em contexto de Creche e em JI I e em JI II. Na segunda parte, apresentei um estudo sobre a perspetiva de um grupo de crianças e de uma Educadora do Jardim de Infância acerca do Brincar e do Brincar na Natureza.

O estudo apresentado surgiu após eu ter reparado nas expressões de espanto do grupo de crianças que observava os elementos da natureza, quando fomos visitar o jardim público da sua comunidade local. Foi notória uma mudança no modo de estar das crianças, perceptível pela liberdade nos seus movimentos e nas diversas formas de comunicação. O brincar é um elemento essencial na vida de uma criança, que eu acreditava estar a valorizar, até me inteirar de que o dia a dia do grupo era composto por propostas de atividades orientadas e que o único momento que o mesmo tinha para brincar era após as refeições. Senti que não se estava a respeitar o tempo, a vontade e a essência da criança. A rotina do grupo de crianças era normalmente “corrida”, o que tornava necessário a existência destes momentos autónomos. Neste sentido, surgiu a seguinte questão de

investigação: “*De que forma o grupo de crianças e a educadora do Jardim de Infância do contexto da Prática Pedagógica II percebem o brincar e o brincar na natureza?*”.

Para responder à questão de investigação delinee os seguintes objetivos:

- 1) Ampliar conhecimentos sobre o brincar e sobre o brincar na natureza;
- 2) Compreender como os participantes do grupo de crianças do Jardim de Infância da Prática Pedagógica II percebem o brincar e o brincar na natureza;
- 3) Compreender como é que a educadora do Jardim de Infância da Prática Pedagógica II percebe o brincar e o brincar na natureza e promove tempo e espaço para o brincar;
- 4) Compreender como é que as crianças do grupo do Jardim de Infância da Prática Pedagógica II brincam em diferentes tempos e espaços do quotidiano educativo, inclusivamente no espaço natureza;
- 5) Compreender os benefícios do brincar em momentos de exploração livre.

Esta investigação foi realizada no contexto de JI II, tendo como participantes um grupo de sete crianças selecionadas para o estudo de modo aleatório. É um estudo descritivo e do tipo exploratório de cariz qualitativo. Optei por recolher os dados recorrendo à observação dos momentos livres das crianças em contexto de PP e procedendo à realização de entrevistas aos participantes do estudo – crianças e educadora de infância do contexto de PP referido.

## PARTE 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira etapa do relatório de investigação irá ser dedicada à dimensão reflexiva. Neste sentido, nesta dimensão constam as reflexões sobre os diversos contextos vivenciados no âmbito da Prática Pedagógica (PP), ou seja, Creche, Jardim de Infância I (JI I) e Jardim de Infância II (JI II). Ao longo dos seguintes capítulos, irei destacar as diversas aprendizagens e desafios vivenciados nestes contextos.

### CAPÍTULO 1 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - CRECHE

No presente capítulo, irei apresentar a reflexão do primeiro contexto, mais especificamente da Creche. Antes de iniciar a primeira parte deste capítulo, é pertinente informar que a PP decorreu durante os três meses do primeiro semestre do primeiro ano do mestrado em Educação Pré-escolar, teve início em setembro de 2021 e terminou em janeiro de 2022. Eu e a minha colega tivemos a oportunidade de ter a primeira semana para nos prepararmos para a entrada num novo contexto, ou seja, para trabalharmos pela primeira vez na creche. Assim sendo, refletimos como iríamos recolher os dados e iniciamos uma pesquisa para conhecermos melhor o meio e a instituição. Na semana seguinte, iria conhecer o grupo e a sala, porém tive contacto com um indivíduo positivo à COVID e tive de fazer isolamento profilático. É necessário salientar que, quando isso ocorreu, estávamos a meio da pandemia e, embora ter sido para zelar pela segurança de todos os envolvidos, esta foi uma fase para mim de dúvidas e receio para o que iria decorrer nas próximas semanas. Dentro desta fase, a insegurança falava mais alto e não poderia parar de ponderar se teria tempo e capacidade para me integrar no grupo e transmitir segurança ao mesmo. Para além disto, a primeira e a segunda semanas de PP eram destinada à observação do contexto, de modo a recolher informação. Assim sendo, a minha colega teria de recolher dados, o que devia ter sido função de duas pessoas, por ter sido muita informação para reter. Apesar disto, eu e a minha colega mantivemos uma comunicação constante e, assim, consegui apoiá-la e, ao mesmo tempo, obter uma ideia de como era o contexto. Estes passos foram importantes e necessários para a fase seguinte, nomeadamente para as intervenções. Isto aconteceu porque obtivemos informações que nos auxiliariam na construção de planificações e, naturalmente, as experiências pedagógicas.

As situações referidas anteriormente serão desenvolvidas ao longo desta primeira parte que será dividida por duas componentes principais. Irei começar com o ponto “O contexto educativo e as crianças”, que tem como intenção contextualizar a entidade cooperante nas suas variáveis mais relevantes: a instituição, a sala e o grupo. A segunda componente, denominada por “Intervindo no contexto”, na qual se refletirá sobre a ação educativa que desenvolvi com as crianças ao longo deste semestre, destacando as aprendizagens e desafios vivenciados na creche.

### *1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E GRUPO DE CRIANÇAS*

A instituição no qual fui inserida era privada e localizada na zona urbana de Leiria. O edifício da instituição era composto por três andares, o qual tinha as áreas comuns (casa de banhos, o refeitório, o polivalente), as salas dos berçários, da creche e da educação pré-escolar, os gabinetes das Educadoras e, por fim, as salas destinadas aos arrumos. A sua filosofia educativa, segundo o projeto educativo (2018-2022), tinha como base os seguintes dez princípios orientadores: a Abordagem Reggio Emilia; as cem linguagens; o currículo emergente; a aprendizagem progressiva; as relações como base para a aprendizagem; a capacidade de escuta, o trabalho com projetos; a documentação, o papel do educador e, por fim, o envolvimento familiar. Este contexto, por se basear na abordagem Reggio Emilia, visava que “o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado” (Edwards et al., 2016, p. 13). É uma abordagem que dá ênfase no envolvimento das crianças em projetos desafiantes e longos num ambiente seguro, confortante e de apoio (*Idem*). As crianças são motivadas “a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens” (*Idem*, p. 23). Com bases nestes princípios, a sala de atividades foi organizada consoante as necessidades e interesses do grupo, bem como a intenção pedagógica da equipa. Em setembro de 2021, quando iniciei a minha PP neste contexto, a sala tinha seis áreas: a área de arrumação, a área de construções, a área de leitura, a área do faz-de-conta, a área das artes e a área de modelagem. O grupo podia contar, ainda, com uma casa-de-banho partilhada pelas duas salas dos dois a três anos. A mesma tinha as condições necessárias de modo a dar respostas às necessidades fisiológicas e higiénicas das crianças. Era composta por duas bancadas com muda fraldas, uma base de duche, seis sanitas e quatro lavatórios pequenos.

O grupo de crianças com quem tive a oportunidade de partilhar experiências e aprender ao longo deste semestre, era composto por quinze elementos com dois anos, sendo dez rapazes e cinco raparigas. O grupo começou a frequentar a instituição após o berçário e já se conheciam desde essa altura, à exceção de duas crianças, que entraram nesse ano letivo e, por esta razão, encontravam-se no período de adaptação. Observei que as crianças apresentavam um leque de interesses variado, tais como brincar com carros e ao faz-de-conta, brincar musicalmente utilizando vários materiais para produzir sons, a escuta de histórias, a dança, a modelagem, entre outros. Para além disto, embora o grupo tivesse a mesma faixa etária, revelavam diversos níveis de desenvolvimento, como na comunicação oral, na expressão motora, na resolução de problemas, entre outros.

## *1.2. Intervindo no contexto*

### *1.2.1. Construção da relação entre os elementos da equipa/par pedagógico*

No início do mestrado foi pretendido a formação de pares pedagógicos para a realização da PP. Essa é uma dinâmica que permite desenvolver a capacidade de trabalho em equipa (comunicação, reflexão em grupo, entreajuda), visto que envolve estarmos na presença de pontos de vistas diferentes. E a perspetiva seria manter essa formação durante os três semestres. Este foi, desde o início, algo que me despertou insegurança, uma vez que iria trabalhar com alguém com quem não tinha uma relação próxima. Questionei-me se nos iríamos dar bem, se iríamos conseguir chegar a uma conceção no nosso método de trabalho, ou se, pelo contrário, as nossas personalidades iriam colidir. Esta reflexão foi realizada de forma tanto individual, como em equipa, durante todo este semestre. Com o tempo, fui dando conta de que é necessário algum trabalho para construir uma boa relação com os nossos colegas e a constante comunicação e cooperação auxilia este processo. E porque é necessária uma boa relação com os nossos colegas? Conforme referem Epstein e Hohmann, (p.122, 2019) “Ao colaborarem, os membros da equipa ... descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto as estratégias para os concretizar”. Para além disto, “os membros da equipa ensinam e aprendem uns com os outros” (*Idem*, p.123)

Apesar do trabalho em equipa ser essencial, é imprescindível ter em conta que não podemos esquecer da nossa própria essência neste processo, ou seja, que mesmo trabalhando em equipa, temos de ter os nossos próprios princípios, a nossa própria maneira de trabalhar e a nossa própria identidade. Como descrito por Matos et al. (2015),

o trabalho em equipa deve definir e diferenciar, ao mesmo tempo, todos os elementos da equipa. Para além disto, este trabalho deve ter como base a partilha de aprendizagem, autorreflexão e uma disponibilidade para o trabalho em conjunto em que todos os elementos sejam importantes e valorizados (Matos et al., 2015, como citado em Cantante, 2018).

Refletindo sobre esta linha de pensamento, a nossa dinâmica fez com que cada uma criasse as suas próprias experiências, laços diferentes e experienciasse a sua própria prática. Ao mesmo tempo, partilhámos uma com a outra o que acontecia durante o dia, mostrando o nosso ponto de vista, as nossas reflexões, opiniões e conhecimentos, alcançando, assim, aprendizagens e desenvolvendo o sentido do trabalho em equipa. Para além disto, o facto de cada uma realizar uma intervenção própria e característica, fez com que conseguíssemos experienciar e observar outros métodos de prática, que, por sua vez, me levou a refletir sobre a minha intervenção, de maneira a construir os meus princípios, estratégias e métodos de trabalho. Hoje, lembrando todo o nosso percurso e apesar de termos valorizado significativamente o trabalho em equipa, observo que poderíamos tê-lo valorizado mais. Digo-o na perspetiva que poderíamos ter aprendido com os erros, com os sucessos e as características fortes de cada uma, poderíamos ter desafiado mutuamente, experimentando fora da nossa zona de conforto. Acredito que assim poderemos proporcionar experiências e aprendizagens mais dinâmicas e enriquecedoras às nossas crianças, e a nós mesmas.

Ainda no âmbito desta reflexão sobre o trabalho em equipa, importa destacar um outro aspeto. Ao longo desta prática, fui encontrando alguns obstáculos e, ao mesmo tempo, realizando aprendizagens que me ajudaram a ultrapassá-los. Um que se destacou, ocorreu logo durante a primeira semana de intervenção. No momento da preparação da proposta educativa orientada, demorei mais tempo a encontrar os materiais para os recursos<sup>1</sup>a construir, atrasando-me na elaboração do mesmo, o que gerou em mim momentos de pânico e cansaço. Esta situação podia ter sido resolvida se tivesse comunicado com a minha colega a minha dificuldade e tivesse pedido auxílio. Após ter passado por esta

---

<sup>1</sup> Ferramenta utilizada para auxiliar o processo de aprendizagem durante a atividade. De acordo com infopédia, o recurso significa “meio para atingir um fim” (Porto Editora, 2024).

situação e ter refletido em conjunto com a minha colega, passámos a trabalhar para termos uma melhoria na comunicação e no trabalho de equipa, principalmente na organização das tarefas, trabalho e recursos e, com isto, eu e a minha colega superámos esta adversidade. A aprendizagem que retirei deste momento de pânico foi a seguinte: há uma grande necessidade de trabalhar em equipa e não há problema algum em pedir ajuda. Como Meirieu (2004) afirma, “(...) precisamos de ser muitos para poder ensinar, educar, porque senão cada um de nós reduziria a sua ação apenas ao que é capaz de fazer sozinho” (Meirieu, 2004, citado por Cantante, 2018, p.16).

O facto de não querer sobrecarregar a minha colega de prática fez com que me sobrecarregasse a mim mesma e pusesse em risco a qualidade do recurso e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças. Como foi destacado anteriormente, uma equipa são duas ou mais pessoas que trabalham para o mesmo objetivo, e, sendo o nosso objetivo, como par pedagógico, uma educação de qualidade para as crianças, sinto que aquela semana podia ter sido organizada de modo a alcançá-lo.

Este ponto reflexivo remete-nos também para a ideia de que ser educador não é algo linear, isto é, não é algo rígido, em que o plano que delineámos é cumprido ao milímetro. Nesta área profissional, temos a liberdade para construir a nossa identidade profissional consoante as experiências dentro e fora dos contextos, sendo esta construção um processo flexível, onde o adulto idealiza, constrói, destrói e reconstrói os seus alicerces. Para isto, é necessário que o adulto seja um profissional observador e reflexivo, de forma a estar atento às vivências e que seja capaz de analisá-las de forma a retirar e explorar as aprendizagens que decorrem da mesma. Acredito que é assim que muitas vezes conseguimos superar as dificuldades que encontramos pelo caminho. Em concordância com Marques et al. (2007, p. 130), “É através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo”. Partindo destas reflexões, o educador e os seus colegas encontram, em conjunto, respostas às suas questões (*Idem*). Voltando ao exemplo referido acima, se não tivéssemos sido capazes de analisar a situação e retirado a aprendizagem da mesma, teríamos acabado por não reconhecer a importância da comunicação, do trabalho em equipa e da entajuda numa equipa pedagógica. E esta situação não foi o único exemplo, o nosso dia a dia em prática era repleto de vivências que continham diversos fragmentos com significados únicos, que nós como intervenientes pudemos recolher e transformar num produto, a nossa prática.

### 1.2.2. *Experiências significativas*

A PP em contexto de creche foi um caminho muito longo, cansativo e muitas vezes frustrante, porém foi a melhor experiência que tive em comparação com outras práticas pedagógicas realizadas até ao momento, ou, até mesmo, com outras experiências laborais. Nestes três meses tive a oportunidade de conhecer um grupo de crianças muito livre e com características diversificadas, que auxiliaram nas minhas aprendizagens, através das nossas interações. O primeiro aspeto que observei e que achei interessante no grupo foi a diferença nos conhecimentos das crianças, as suas reações aos acontecimentos e, até mesmo, à fase de desenvolvimento, apesar de terem a mesma idade. Quando tínhamos umas crianças que estavam a começar a falar, tínhamos outras que conseguiam formar frases completas. Já tinha consciência de que não devemos comparar as crianças, mas observar isto com este grupo, neste contexto ajudou-me a fortalecer e a consolidar esta aprendizagem. Cada criança tem o seu próprio tempo e ritmo, não só de aprendizagens como de desenvolvimento, sendo que, “não é a idade cronológica da criança que determina o período do desenvolvimento psíquico em que ela se encontra: a idade representa um parâmetro relativo e historicamente condicionado” (Pasqualini e Eidt, 2014, p.101).

No que concerne ao meu processo individual, como referi inicialmente, este começou com o isolamento profilático o que me deixou com alguns receios. Será que iria conseguir ajudar a minha parceira? Será que iria conseguir estabelecer uma relação segura para que as crianças se sentissem à vontade quando fosse intervir? Será que iria conseguir acompanhar o ritmo quando voltasse? No entanto, ao entrar em prática, estes receios terminaram. Acho que consegui estabelecer uma ligação com as crianças, dando afeto sempre que o solicitaram, deixando-as seguras e tentando sempre respeitá-las e fornecer-lhes oportunidades para explorarem os seus interesses. Uso a palavra “tentar” intencionalmente, pois, não quero deixar a ideia de que consegui sempre respeitá-las ou fornecer esta exploração, pois acredito que ainda tenho muito a aprender e muitas ideias para reconstruir. Com a vivência neste contexto, aprendi que o papel do adulto é apoiar a criança nas suas tentativas de descobertas do mundo. E para isto, é necessário escutá-las atentamente.

De seguida, apresentarei dois exemplos práticos que foram descritos numa das minhas reflexões semanais que demonstram duas vivências distintas:

- 1) *Quando a criança X tirou um burro da caixa perguntei “É o quê? Que animal é esse?” e parei por aí, enquanto deveria ter continuado e perguntado sobre a cor, o som, entre outras coisas. Como não houve uma exploração mais vasta dos elementos, a provocação terminou antes do tempo previsto. Apesar de ter elaborado algumas questões para implementar no decorrer da atividade, não consegui desenvolvê-las. (Reflexão individual de 25, 26 e 27 de outubro de 2021<sup>2</sup>)*
- 2) *No que diz respeito ao dia 8 de novembro, este começou com um contratempo, uma vez que ao chegar à sala ... deparei-me com um porquinho da Índia e, por coincidência, um livro sobre os animais. Este elemento levou a uma exploração por parte das crianças que iam chegando e, em concordância com a educadora, alteramos a proposta para a exploração destes mesmos. (Reflexão individual de 8, 9 e 10 de novembro de 2021<sup>3</sup>)*

No primeiro excerto, pude verificar que não apoiei a criança na sua exploração. Consequentemente, esta terminou sem ter sido vivenciada no seu total potencial, mais especificamente, sem a criança explorar todos os seus sentidos e criar a sua própria ideia sobre o objeto. Hohmann e Weikart (2009) esclarece que “as crianças aprendem mais através do seu envolvimento com pessoas, materiais, ideias, acontecimentos e ... é a tarefa do adulto interagir pensadamente com as crianças ... de forma a apoiar e encorajar o desenvolvimento” (p. 305). Uma alternativa seria recorrer a questões que extrapolassem a exploração do grupo, que estimulassem a curiosidade das crianças.

No segundo excerto, utilizei algo do interesse do grupo que surgiu no momento, para realizar a exploração do tema *animal*. A criança teve, assim, um papel ativo na proposta, enquanto eu, como adulto, apoiei a sua exploração.

### 1.2.3. ÉTICA, CRIANÇA E EDUCADOR O RESPEITO PELA CRIANÇA

Outra aprendizagem que marcou o meu percurso, está ligada ao respeitar à criança. Assunto tratado e muito analisado nas aulas da unidade curricular de Didática. É algo que

---

<sup>2</sup> Ver apêndice 1- Reflexão individual de 25,26 e 27 de novembro de 2021

<sup>3</sup> Ver apêndice 2- Reflexão individual de 8, 9 e 10 de novembro

considero que ainda tem de ser construído na nossa sociedade, como por exemplo, pedir o consentimento da criança para auxiliar em diversas ações do dia-a-dia, como assoar o nariz, mudar-lhe a fralda, mudar-lhe a roupa. Este consentimento, acompanhado com a constante comunicação com a criança sobre o que irá ocorrer, irá trazer uma maior segurança, autonomia, respeito e conforto à mesma. Este respeito, foi muito importante para o processo de conhecer as crianças, de interação, para o bem-estar do grupo e para que sentissem segurança e à vontade connosco. De acordo com Silva et al. (2016) “a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença” (p. 25). É importante ressaltar que sem este não poderíamos ter interagido com algumas crianças da sala, que, como já foi referido, necessitavam de outra abordagem para conhecer os novos elementos da equipa. Para exemplificar, passo a citar uma passagem de uma reflexão de grupo:

*a Sara percebeu que havia algumas crianças mais tímidas e reservadas e tentou sempre ter o cuidado de lhes dar o seu espaço, como, por exemplo, uma das crianças esteve sempre a observá-la, mas não chegava perto como as outras, nem lhe sorria. Uma das situações mais significativas desse dia foi quando chegou ao momento de colocar os babetes para o lanche, a Sara em vez de lhe colocar, perguntou se podia e recebeu uma resposta negativa, então foi tido o cuidado de referir que não fazia mal, que a criança podia tentar fazer sozinha e, caso fosse necessário, poderia pedir ajuda. Após algum tempo, a criança em questão começou a sorrir-lhe e a interagir. (Reflexão de grupo do dia 3 a 8 de outubro<sup>4</sup>)*

Com isto, deixei que a mesma tivesse a iniciativa de ir ter comigo sempre que quisesse, respeitando o seu tempo e a sua escolha e criando um espaço seguro para a mesma, deixando sempre claro que não havia opções erradas.

#### *1.2.4. DESAFIOS SENTIDOS EM CONTEXTO*

Ao longo da primeira parte deste capítulo fui referindo algumas aprendizagens que realizei durante a minha PP em Creche. Recapitulando, fui aprendendo que um educador de infância deve de ser um sujeito reflexivo e observador, para que consiga evoluir como profissional e promover uma experiência educativa que potencialize o desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Ver apêndice 3- Reflexão de grupo de 4, 5 e 6 de outubro de 2021

e aprendizagens das crianças. Tem-se em conta que a sua prática deve apoiar as crianças durante as suas explorações do mundo que a envolve. Para além disto, considero que ao longo do tempo passei a apoiar e a comunicar melhor com o meu par pedagógico, recorrendo muitas vezes a reflexões de grupo antes e após cada intervenção para escutar diferentes pontos de vistas e ponderar qual seria o próximo passo. Estas reuniões também serviam para elencar o que era necessário fazer para a próxima intervenção e distribuir funções para cada uma de nós. Esta abordagem de trabalho contribuiu para uma relação profissional positiva e, por sua vez, para a melhoria das práticas.

Como a nossa identidade é algo sempre em construção, acho necessário também analisar algumas dificuldades que ainda não foram ultrapassadas, mas que são aspetos que influenciam o contexto, principalmente por estarem relacionadas com o apoiar as crianças. Começarei pelo facto de não ter aproveitado os momentos vividos com o grupo, por ter estado sempre a tentar criar uma intervenção perfeita. É importante valorizar, estar presente de corpo e mente na vida das crianças para apoiar as mesmas, melhorar a qualidade da aprendizagem e, essencialmente, dar uma maior segurança às crianças na interação, nos momentos da proposta.

Em alguns momentos, na interação com as crianças, dei por mim a elevar o tom de voz para ser ouvida e isto fez-me pensar sobre a construção de um ambiente calmo e o respeito pela criança. O nível ou o tom de voz pode ser considerado como autoritário, o que, por sua vez, atropela a ação da criança e poderá estabelecer o tom para a sala toda, criando um ambiente de conflito. Hoje, considero que é essencial criar um equilíbrio e arranjar estratégias para solucionar como ir até à criança, ficar ao seu nível (sentar no chão) e falar calmamente.

A hora do conto foi também um momento da rotina diária do grupo que eu percebi que poderia ser melhorado através de estratégias para que este se tornasse mais cativante e prazeroso para as crianças. Durante esta prática, verificou-se a importância da leitura nos primeiros anos de vida das crianças. Apesar de as mesmas me solicitarem a leitura de livros, algumas vezes perderam interesse ao longo da história. Verifiquei ser esta uma das capacidades que tenho de investir e melhorar. Como Soares (2013) afirma,

o professor/educador tem com função promover e dinamizar esses momentos e poderá fazê-lo de formas diversificadas com o auxílio de várias técnicas, reinventado formas de dinamização de contos tradicionais ou modernos dando-lhe “toques mágicos” de luz, cor, sons e cenários capazes de prender a atenção e transportar os ouvintes para a fantasia. (Soares, 2012/2013, p.18)

Sendo a leitura algo muito importante para mim, quero e espero trazer mais esta magia para as crianças, através de estratégias aprendidas durante a minha formação ou até mesmo nas minhas pesquisas.

### 1.2. OLHAR PARA TODO O PERCURSO EM CRECHE

Para concluir esta reflexão, quero referir que apesar de ter entrado neste mestrado com muitas dúvidas e preocupações, saí com mais esperanças para seguir esta área. Para além disto, acredito que tudo o que foi dito nesta reflexão irá ser desenvolvido e reconstruído, ao longo da minha vida profissional. Tal como referi numa das minhas reflexões semanais: *“o percurso que definimos como a nossa vida profissional não é tão linear como pensamos ser e a qualquer instante posso mudar de rumo. Isto, porque estamos sempre em transformações, iremos atravessar muitos desafios”* (Reflexão semanal dos dias 27, 28 e 29 de setembro<sup>5</sup>). Iremos e devemos aprender, adquirir e reconstruir conhecimentos, não só para dar uma melhor qualidade na educação, como também para sermos melhores seres humanos e cidadãos. Conforme Moran (2012) refere, “O educador pode ser testemunha viva da aprendizagem contínua. Testemunho impresso nos seus gestos e personalidade de que evolui, aprende, se humaniza, se torna uma pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva” (p. 74). Devemos, assim, de refletir, experimentar, avaliar a nossa própria prática, bem como nos instruir e nos informar sobre o mundo da criança, para assim conseguir evoluir como profissional e pessoa, de forma a dar o nosso melhor às crianças. O mesmo autor considera que o educador é “Testemunha viva, também, das dificuldades de aprender, das dificuldades em mudar, das contradições no quotidiano; de aprender a compreender-se e a compreender” (*Idem*). Concordo com este autor, uma vez que nós estamos em constante aprendizagem e, conseqüentemente, em mudanças.

## CAPÍTULO 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA- JII

Na segunda parte deste relatório, irei apresentar as experiências vividas na PP em JII, valorizando as minhas aprendizagens. À semelhança da primeira parte, este ponto será dividido em duas componentes. A primeira, domina-se “Caracterização do contexto e

---

<sup>5</sup> Vide apêndice 4- Reflexão individual de 27, 28 e 29 de setembro de 2021

grupo de crianças”. Irei fazer uma pequena apresentação da sala e do grupo de crianças que tive o prazer de conhecer. A segunda componente está subdividida em pontos onde se retratam algumas experiências que foram destacadas ao longo da prática e que suscitaram diversas aprendizagens.

Esta PP iniciou-se no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em fevereiro de 2022, e terminou em junho de 2022. A primeira semana, tal como na anterior PP, foi direcionada à preparação da entrada no contexto. Neste período, eu e o meu par pedagógico tivemos como base os instrumentos de recolha de dados utilizados no semestre anterior, alterando somente os parâmetros que não tinham feito sentido. As duas semanas seguintes foram destinadas à recolha de dados que iriam auxiliar o processo de conhecer melhor o meio envolvente, a instituição, a sala e o grupo de crianças, ou seja, os sistemas em que se integram as crianças (Meio, Comunidade, Instituição e Família). Eu e o meu par pedagógico optámos por dividir funções para conseguirmos reter o máximo de informação, tendo a atenção de estar a par da informação recolhida uma pela outra. A partir da terceira semana de PP, passamos a intervir, ou seja, a planificar e a concretizar as planificações.

### *2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E GRUPO DE CRIANÇAS*

A PP em Jardim de Infância I iniciou-se na mesma instituição na qual vivenciei o contexto de creche e, por esta razão, irei passar a descrever a sala e o grupo de crianças. A sala de atividades encontrava-se no terceiro andar da instituição e tinha acesso direto ao exterior através de uma varanda. Esta era utilizada sempre que o grupo necessitava, principalmente quando tinham interesse e curiosidade em explorar ou experimentar uma ideia. Era uma sala bem iluminada pelo que tinha duas janelas da mesma largura que a parede. Também continha uma casa de banho preparada para responder a todas as necessidades do grupo e, embora não fosse partilhada, era disponibilizada às outras salas sempre que havia necessidade.

O interior da sala, à semelhança do contexto anterior, era reestruturado consoante as necessidades e interesses do grupo, bem como as opções pedagógicas. Neste sentido, a sala continha as seguintes áreas: 1) A área de reunião: era composta por bancos, construídos a partir de troncos de árvores. Era utilizada para acolher o grupo em momentos de partilha, discussão e reflexão e pequenos jogos (motores ou cognitivos); 2) A área das ciências e da natureza: era onde as crianças podiam estudar, observar e

pesquisar. Continha lupas, elementos naturais como pedras, pequenos insetos (mortos) e um terrário que recebe animais (insetos) temporariamente; 3) A área dos jogos: foi pensada para as crianças explorarem os mais diversos jogos (jogos de encaixe, jogos de enfiamentos, puzzles, legos e blocos de construção, entre outros); 4) A área da biblioteca: foi um local criado na “casa da árvore”, no qual existiam livros de histórias, algumas enciclopédias e bonecos. Estes elementos foram pensados para incentivar a criação de histórias; 5) A área de trabalho: na qual as crianças tinham à sua disposição uma mesa retangular com cadeiras à volta, um móvel com gavetas transparentes para as crianças poderem guardar os seus trabalhos, bem como uma estante com papel variado, revistas e jornais, tesouras, fitas colas, colas e materiais de desgaste. O objetivo desta área prendeu-se com a autonomia das crianças para criar e recriar com diversos materiais ao seu dispor; 6) A área de faz de conta: situava-se por baixo da casa da árvore e era um local em constante alteração. Enquanto estive na sala, a mesma área foi um consultório médico, um veterinário e, por fim, um teatro de marionetas e fantoches, onde as crianças poderiam contar diversas histórias; 7) A área da Informática: foi formada por um computador que permitia realizar pesquisas e visualizar vídeos e fotografias. Havia, ainda, a possibilidade de ter o apoio do projetor quando necessário, com a supervisão de um adulto; 8) A Área da Pintura tinha um painel de cartão que auxiliava o suporte das folhas de pintura. Para além disto, havia uma grande variedade de tintas, trinchas e pincéis (Projeto da sala, 2021/2022).

O grupo era composto por quatorze crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, em que dez eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Deste grupo, havia treze crianças com nacionalidade portuguesa e uma criança com nacionalidade espanhola. Esta última sabia falar e ler tanto em português como em espanhol, o que enriquecia muitas vezes as interações de grupo, pois o grupo e a equipa iam aprendendo com a criança em questão algumas palavras em espanhol. Uma criança tinha necessidades educativas especiais e era acompanhada pela equipa de intervenção precoce. Duas crianças do grupo tinham dificuldades na linguagem oral devido ao desenvolvimento físico do aparelho articulatório e eram acompanhadas por especialistas.

Foi possível observar que o grupo era detentor de várias competências a nível motor (correr, trepar, saltar e equilibrar), cognitivo (linguagem e articulação das palavras) e social (preferência nos pares, partilha, cooperação, entreaajuda e respeito, resolução de problemas). As necessidades do grupo, de um modo global, focavam-se na gestão do

conflito e das emoções. No entanto, era algo que trabalhavam em conjunto com os seus colegas e com a equipa pedagógica (educadora, auxiliar, psicóloga, entre outros). As situações eram refletidas em grupo, de modo que todos pudessem chegar a uma conclusão, ou seja, que o adulto tivesse um maior entendimento da situação e conseguisse apoiar a criança na situação e a criança pudesse comunicar os seus sentimentos ou as situações de conflito. A equipa motivava-os a descobrir uma solução, mas sempre observando atentamente a situação em questão, de maneira a agir rapidamente se fosse necessário. Todas as semanas era selecionado um ajudante, que tinha um conjunto de funções (regar as plantas, ir buscar o snack, resolver problemas/conflitos). Foi possível observar que as crianças, estando nesta função ou não, auxiliavam-se sempre umas aos outros. Para exemplificar o supracitado, considero importante descrever uma das situações que me marcou, relacionada com a gestão de conflitos. Esta iniciou-se a partir de uma luta entre dois rapazes da sala sobre quem seria o próximo a jogar. Uma criança fora do conflito tentava separá-los e olhou para um adulto que estava perto e explicou o que estava a acontecer. O adulto em questão lembrou-a sobre a função do ajudante e motivou a resolução do conflito, sempre com um olhar observador e avaliativo da luta que estava a decorrer simultaneamente. A ajudante, primeiramente, falou com eles para perceber o que estava a decorrer e, posteriormente, tentaram arranjar uma solução. No final, resolveram o conflito jogando o jogo *papel, pedra e tesoura*.

Ao longo do semestre pude observar que era um grupo muito curioso, tendo como principal interesse experienciar o mundo ao seu redor, através das brincadeiras de faz-de-conta, criação de histórias através de desenhos, criação com recortes, colagens, desenhos ou objetos, moldagens com barro, desenho de observação, construções, brincar ao ar livre, jogos em grupo, desafios ao nível motor, dança, entre outros. Um ponto forte a salientar do grupo, era o seu à-vontade no questionar o mundo ao seu redor, bem como a sua insistência na procura de respostas às suas curiosidades, através da exploração individual, em conjunto, ou até apoiada pelos adultos. Com estas características em mente, questionei-me de que forma o adulto pode agir para estimular e apoiar as explorações deste grupo.

## 2.2. *INTERVINDO NO CONTEXTO*

### 2.2.1. *DESAFIOS SENTIDOS EM CONTEXTO*

Quando iniciei as minhas intervenções, procurei planificar recorrendo aos dados recolhidos sobre o grupo, tendo em conta as suas necessidades e interesses. No entanto,

fugi um pouco das intencionalidades quando a própria intervenção decorria. Um dos aspetos a que se deveu tal situação foi a dificuldade que eu tinha em dizer que não. Procurava sempre seguir o que todas as crianças queriam, o que por sua vez dificultava as suas aprendizagens e gerava conflitos entre eles. Embora a criança seja o autor da sua própria aprendizagem, cabe-nos a nós, adultos, apoiá-la nas suas descobertas. Uma ação que promove esse apoio é a criação de limites que, por sua vez, é uma necessidade, principalmente para quem está a explorar o nível social do seu desenvolvimento. Ao longo da PP, aprendi que a criança necessita de saber até onde pode chegar, para que consiga respeitar os outros e a si mesma. A comunicação das atividades que iriam ocorrer durante o dia e do objetivo das mesmas acaba por facilitar este processo, sendo que o grupo ao ter controlo do que irá ocorrer acaba por proceder consoante os limites.

Um acontecimento caricato e que confirma o supracitado, ocorreu numa das propostas e teve como autores um grupo de crianças. Esta proposta consistiu em criar uma história a partir de um quadro, recolher materiais para o vestuário, construí-lo e representar a mesma. Quando estávamos a eleger quem seria quem na história, iniciou-se um conflito. Propus a realização do jogo papel, pedra e tesoura e todos concordaram. Porém, houve uma criança que não ficou feliz com o resultado, iniciando uma discussão que resultou na seguinte afirmação: “Oh, Sara eu acho que vocês são muito boazinhas”, no sentido que não devia de aceitar tudo. Esta criança passou a justificar a sua afirmação referindo que os adultos muitas vezes deviam de dizer não para que as crianças possam saber como agir quando crescerem. De acordo com Araújo e Sperb (2019) “a construção de limites está diretamente implicada na capacidade da criança de socialização e convivência bem-sucedidas, de forma que ela possa reconhecer e considerar os próprios limites e os dos demais” (como citado em Ferreira et al., 2019, p.3). Estando em concordância com os autores, esta situação demonstrou-me que é necessário estabelecermos limites para as próprias crianças perceberem até onde podem ir.

Oliveira e Ribeiro (2012) consideram que o respeito mútuo entre o adulto e a criança é essencial para a aquisição da noção de valores e limites. Tal como os autores referem, “a ação do professor determina a maneira como os limites serão estabelecidos e respeitados” (Idem, p. 102), de modo que se o adulto tiver uma postura desrespeitosa irá ser retribuído da mesma forma.

### *2.2.2. A COMUNICAÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O ADULTO*

Compreendi gradualmente como a comunicação tem um grande papel para que haja presença da voz da criança. O educador, ao comunicar com as crianças tudo o que está a ocorrer ao seu redor, possibilita a compreensão dos processos, bem como a autonomia. A criança assim tem conhecimento dos procedimentos, das rotinas, do lugar, entre outros aspetos. Com esta autonomia a criança começa a ganhar a confiança necessária para realizar as suas ações sem o constante consentimento do adulto. De acordo com Lopes da Silva (2016), “adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (p. 36). O adulto tem também de ter em mente que esta comunicação tem de ser mútua e, para isto, tem de haver espaço para que a criança seja ouvida. Importa ainda privilegiar a participação das mesmas nas decisões, no seu processo de aprendizagem, como por exemplo na organização e construção das áreas da sala, nas atividades a desenvolver, na sua avaliação, entre outros, dando sempre espaço para o plano ser flexível, de maneira que possam ocorrer mudanças consoante as necessidades e interesses dos intervenientes. Uma das estratégias que utilizei e observei ao longo da PP consistiu em reunir o grupo no início e no final do dia para partilharmos ideias sobre o que iríamos realizar ou outro assunto que surgia durante o dia das crianças. Para além disto, observei um momento de partilha de ideias para a construção da área da loja. Durante esse momento, as crianças foram até à arrecadação que continha os materiais de fim aberto e exploraram todos dando-lhes funções diversas. No entanto, temos de ter em mente que é também necessário colocar limites, podendo estes serem criados em conjunto.

### *2.2.3. RELAÇÕES POSITIVAS EM JI*

Inicialmente, este contexto deixou-me um pouco nervosa, devido a ser o início de uma nova etapa. Questionava-me se iria adaptar-me a este contexto, se iria integrar-me no grupo, se iria criar uma relação positiva com o mesmo. O receio fez-me refletir sobre o que é ter uma relação positiva entre a educadora e a criança, sobre a sua importância e influência num ambiente educativo. Considero que é essencial para criar um ambiente seguro e propício as partilhas entre os diversos elementos da sala.

Um aspeto muito importante que se destacou durante a minha prática foi a forma como as crianças se sentiam à vontade tanto com a educadora como com os outros elementos do grupo. Este à-vontade deveu-se à segurança transmitida pela educadora que respeitava

a criança a todos os níveis. Um bom exemplo deste respeito é a não desvalorização da palavra da criança, ou seja, para ela tudo o que era dito pela criança era algo precioso que devia ser ouvido e valorizado. Ela deixava claro que não havia respostas erradas, o que por sua vez anulava o sentimento da vergonha e permitia o respeito entre os colegas. Do ponto de vista de Epstein e Hohmann (2019), “As crianças têm liberdade para cometerem erros enquanto ganham conhecimento sobre o seu mundo: os adultos não corrigem os erros, mas quando apropriado, desafiam o pensamento das crianças” (p. 48).

Pude verificar que neste contexto o adulto tratava a criança como um ser humano capaz, racional e possuidor de sentimentos, sendo a função do adulto a de apoiar as crianças nas suas descobertas. Os mesmos autores consideram que “esse dar e receber recíproco na relação de parceria apoia melhor o desenvolvimento das crianças do que as alternativas - nas quais o adulto assume um papel dominador” (Epstein e Hohmann, 2019, p. 46).

Esta consideração pela capacidade da criança era observável quando íamos ao exterior da instituição. No início, este momento gerava algum pânico, uma vez que íamos para um local imprevisível. Estas inseguranças foram difíceis de combater, porém ao observar este grupo, compreendi melhor a necessidade de alterar esta forma de pensar. Isto é, como a criança é um ser capaz, as educadoras confiavam nas suas capacidades de identificar os riscos e de solucionar os problemas. A educadora e a atelierista avisavam dos perigos e quais eram os limites antes de todas as saídas.

Não descurando esta confiança na criança, o adulto deve de estar em constante supervisão, observação e escuta nestes momentos, pronto a dar o seu apoio. Passar da teoria para a prática foi algo difícil, mas se acredito que a criança é um ser capaz, havia que mudar a minha imagem de criança como um ser indefeso. Por esta razão, aprendi a dar-lhe espaço para as suas explorações.

Como referi anteriormente, durante as primeiras visitas ao pinhal ao lado da instituição, ficava extremamente preocupada com o caminho a percorrer, com medo de que alguma coisa pudesse acontecer às crianças. Tanto neste espaço como na sala, proferia vezes sem conta a palavra “cuidado” ou “não faças isso, podes magoar-te”, o que muitas vezes privava a criança da sua ação. À medida que o tempo passou e observava as crianças nestes espaços, fui-me distanciando destas palavras. Referia sempre os perigos que

podiam ocorrer, mas dava mais espaço ao grupo, ficando a observar e a interagir com o mesmo.

## *2.2. Olhar para todo o percurso em JI I*

Para terminar esta parte do primeiro capítulo, quero salientar que durante este período, compreendi melhor o papel do adulto no contexto educativo, como um grande apoiante na aprendizagem e desenvolvimento da criança, pelo que deve ouvir e partilhar este processo com ela mesmo. Tem de confiar na sua capacidade e dar espaço para a mesma florescer. As crianças deste grupo demonstraram ter este apoio e eu ao ver como as mesmas viam o mundo e sentiam tanto à-vontade em explorá-lo, quis explorar mais a minha prática para dar o melhor ao meu grupo.

Tendo em consideração aquilo que aprendi durante a minha formação e também fora da mesma, acredito que posso estar a construir bons alicerces para a minha prática e espero continuar a crescer deste modo. Como foi referido anteriormente, este processo é feito de construções e reconstruções, isto porque o mesmo não é estanque, nem tem uma estrutura própria, tal como a minha identidade. Considero que irei futuramente encontrar e experienciar vários contextos e pessoas com diversas ideologias e ideias, que vão tocando na minha vida e levando-me a refletir e reconstruir as minhas próprias.

## **CAPÍTULO 3 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA- JI II**

Na terceira parte deste relatório, irei apresentar as experiências vividas na PP em JI II. À semelhança da primeira parte, este ponto será dividido em duas componentes. A primeira, domina-se “Caracterização do contexto educativo e grupo de crianças” e irei fazer uma pequena apresentação da instituição, da sala e do grupo de crianças inseridas neste contexto. A segunda, retrata algumas experiências que foram destacadas ao longo da prática e que suscitaram aprendizagens ricas. Este ponto será dividido em subpontos, intitulados “Heterogeneidade e a diferenciação Pedagógica”, “Ciclo interativo”, “Planificações e respeito pela criança e seus direitos” e “Trabalho de Projeto”.

### **3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E GRUPO DE CRIANÇAS**

Em primeiro lugar, irei fazer uma pequena apresentação do contexto no qual fui inserida, focando-me nas características da instituição e do grupo de crianças. Em relação à instituição, esta estava inserida no Município de Leiria. No seu interior, havia duas salas, três casas de banho, uma copa e um polivalente. Uma das salas era destinada à realização de atividades e estava equipada com várias mesas e cadeiras, armários para arrumos, almofadões, tapete e, por fim, uma casa de banho e cabides para os pertences do grupo de crianças. A outra sala era destinada às refeições, para a hora de acolhimento e para a saída, pelo que estava equipada com uma casa de banho, dois lavatórios e cabides, para responder às necessidades do grupo.

Relativamente ao grupo de crianças, este incluiu vinte e cinco elementos dos três aos cinco anos, mais especificamente quatorze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Treze elementos do grupo encontravam-se em adaptação, enquanto doze crianças estavam há dois anos na instituição. No que concerne às competências das crianças, este aspeto foi um pouco mais difícil de compreender inicialmente, uma vez que tanto eu, como a minha colega de prática pedagógica e a educadora, ainda estávamos a conhecer o grupo. As crianças detinham diversas competências a todos os níveis e apresentavam-nas de formas diferentes. Comecei a compreender melhor como os níveis de desenvolvimentos e as aprendizagens são despertados através dos interesses de cada criança. O grupo, no geral, era muito autónomo. O facto de saberem onde podiam encontrar os recursos para as suas explorações, promoveu o desenvolvimento desta capacidade, bem como a segurança e a autoestima. Para além disto, a educadora, durante o momento de reunião no tapete, planeava com ele ou informava-o do que iria decorrer durante o próprio dia. De facto, concluí que as aprendizagens pensadas, planeadas e dirigidas são um fator preponderante para o seu sucesso. Ao serem comunicadas e ao participarem na reunião do planeamento, as crianças tinham espaço para agirem ativamente no processo e tempo para se prepararem para o que iria ocorrer. Por sua vez, levava ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, do raciocínio, da resolução de problemas, da comunicação, entre outras capacidades providas de uma discussão em grupo.

Alguns elementos do grupo eram também exploradores e investigadores da natureza, sendo que sempre que iam para o exterior, procuravam animais, como caracóis, minhocas, aranhas, entre outros. Após a sua descoberta, observavam e procuravam folhas e ramos para construir uma casa. Aliás, no decorrer da Prática Pedagógica, demonstraram um

grande interesse em projetos relacionados com animais e a natureza, principalmente caracóis e dinossauros. Quando brincavam, os mesmos apresentavam um grande interesse no brincar ao faz-de-conta, sendo esta a atividade mais utilizada da sala. As crianças demonstraram uma grande criatividade e imaginação, principalmente em encontrar várias utilizações para o mesmo brinquedo. Por exemplo, as caixas de arrumos eram utilizadas como creme de cabelo. O frasco de ketchup era também utilizado como shampoo. Outra área muito concorrida era a do tapete das construções. Nesta, as crianças podiam construir recorrendo a diversos materiais como legos, jogos de encaixe e blocos de madeira. No exterior, pude verificar o interesse em andar de bicicleta e triciclos. Estes podiam ser utilizadas individualmente ou a pares. Como não havia para todos, muitas vezes geravam-se conflitos entre as crianças. No entanto, esses eram solucionados pelas próprias crianças que negociavam entre si e, quando não conseguiam, solicitavam o apoio do adulto. Quando andavam, formavam um percurso imaginário para corridas. Ao observá-las, pude identificar muitos momentos ricos de interação e de empatia entre as crianças. Demonstravam, ainda, coordenação, equilíbrio e sentido de orientação, principalmente quando percorriam o percurso de bicicleta e em grupo.

### *3.2. INTERVINDO NO CONTEXTO*

#### *3.2.1. HETEROGENEIDADE E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA*

É de salientar a heterogeneidade deste grupo ao nível do desenvolvimento, das características e das idades. A idade é algo que deixa muitas pessoas preocupadas e eu não fui exceção, uma vez que só estava a ver os pontos negativos da diferença das idades. A título de exemplo, colocava-me as seguintes questões: será que as crianças com maior destreza nas habilidades irão influenciar o progresso das crianças a iniciar a aquisição da mesma? E, se assim for, essa situação não irá promover a desmotivação e por sua vez, a perda de uma aprendizagem? Será que eu como interveniente irei estar pronta para guiar o grupo no seu processo educativo, não descurando esta característica? Foi notório ao longo da prática pedagógica que algumas crianças que já tinham adquirido a habilidade ou detinham o conhecimento, reagiam logo com “eu sei, eu faço” ou “não é assim” e realizavam a atividade sem dar espaço aos seus colegas. No entanto, e ao mesmo tempo, outros apresentavam uma atitude protetora em relação aos mais novos e, muitas vezes, demonstravam como realizavam a ação ou explicavam o seu raciocínio. A título exemplificativo, numa das propostas realizadas, eu e a minha colega decidimos arriscar e propor uma atividade de dança. A minha colega que estava a intervir, iniciou com um

aquecimento. Para possibilitar uma maior autonomia e dinamismo, afixámos imagens retratando as posições. Inicialmente, o grupo observava e comentava atentamente. Até que houve um ou dois elementos que começaram a imitar a imagem, mas com alguma dificuldade. Então, os colegas mais velhos tentaram auxiliá-los, recriando a posição. Ou seja, neste caso a heterogeneidade não influenciou de modo negativo o desenvolvimento das crianças, só auxiliou. Para além do supracitado, a aquisição de uma habilidade numa criança motiva as outras, que querem também experimentar e adquirem interesse em desenvolver essa habilidade.

No entanto, é também um grande desafio para o educador que tem de captar o interesse de todos e responder às suas necessidades. Em muitos momentos, parei para refletir sobre a minha prática e questionar se era adequada para todos os elementos do grupo. Por exemplo, durante o dia do pijama<sup>6</sup> foi organizada uma sessão de cinema, no qual visualizámos a animação do Gru-O Maldisposto. Eu e a minha colega de prática pedagógica escolhemos este filme pela sua história. A animação apresenta a história de um homem que adotou três crianças com a intenção de adquirir bens materiais em troca. No final, acabou por formar uma família. No início do filme, as crianças estavam interessadas e concentradas no enredo da mesma. No entanto, após algum tempo, um pequeno grupo começou a ficar cansado e a demonstrar necessidade de se movimentar. Posto isto, começaram a interagir com os seus colegas, que acabaram por desistir de visualizar o filme. Refletindo sobre a situação, acho que poderia ter realizado outra proposta que estimulasse a compreensão da mensagem do dia, mas que pudesse ser dinâmico e desafiante para o grupo, como, por exemplo, um jogo ou até mesmo um teatro, sendo este dois dos interesses de todos os elementos do grupo.

Sendo assim, acredito que é algo que tenho de investir, pois nem todas as crianças aprendem da mesma forma e não há um padrão que devemos seguir. Esta reflexão fez-me lembrar de uma experiência que tive durante a Unidade Curricular *Organização de Contextos de Ensino e Educação*. Numa das aulas, a docente apresentou um filme baseado numa história verdadeira que retratava as dificuldades de uma professora a começar a sua carreira dentro de um sistema de ensino tradicional e fechado. O que chamou mais atenção neste filme foi a maneira como a professora lidou com a diversidade. Isto é, como era um

---

<sup>6</sup> Ver apêndice 5 – Planificação do dia 21 a 23 de novembro de 2022

novo elemento na equipa dos docentes da escola, atribuíram a ela uma turma que era considerada *diferente* e, assim sendo, era rotulada de turma dos *burros* e de *delinquentes*. Ninguém acreditou nas capacidades desses alunos, até que chegou a professora com ideias diferentes. Procurou chegar aos alunos a partir da história de vida deles, resolvendo os problemas através da prática e dos interesses deles, o que por sua vez os motivou a procurar descobrir mais sobre o mundo. Aprendi, nesta aula, o que significa a Diferenciação Pedagógica. O termo em questão não tem uma definição uniformizada, no entanto Gomes (2001) refere que é um processo onde se aplica “um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns” (como citado em Henrique, 2011, p. 169).

Creio que este procedimento deve de ser aplicado ao processo educativo, uma vez que muitas crianças são rotuladas, porque não aprendem da mesma forma que o colega do lado. O sistema está virado para uma linha de montagem que vê um padrão na educação, enquanto na realidade somos todos diferentes, tanto ao nível das características, como dos ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. Embora não seja tão visível na educação pré-escolar, isto ainda ocorre. E podemos verificar isso quando comparamos os nossos trabalhos realizados neste mesmo contexto. Um que ainda recordo é a atividade de recorte e colagem que fazia na época natalícia, no qual colava vários quadrados cintilantes num sino já impresso. Ao partilhar esta lembrança com as minhas colegas, reparámos que é uma atividade padrão em outras instituições. Se nós estamos em constante mudança, porque é que continuamos com as mesmas práticas e os mesmos recursos? Estar a realizá-lo só porque está dentro de um portfólio que a sociedade acha que a criança tem de ter, já está a fugir do que é realmente a educação. A educação devia estar virada para a criança, para as suas necessidades e interesses, não para o que é mais prático para o adulto.

### 3.2.2. CICLO INTERATIVO

A reflexão sobre o assunto supracitado no ponto anterior levou-me a identificar alguns aspetos a melhorar na minha prática. Aquele que mais se destaca é o ciclo interativo. Este processo requer uma articulação de forma cíclica de observação, registo, reflexão e ação (Portugal e Carvalho, 2017, p. 26), de forma a auxiliar a “tomar decisões sobre a prática

e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Lopes da Silva et. al, 2016, p. 5).

Quanto à observação, Gonzalez-Mena (2015) define-a como “ato de observar cuidadosa e objetivamente ... envolve prestar atenção aos detalhes no propósito de compreender o comportamento” (p. 35). Considero, então, um dos processos mais importantes da nossa prática. Aliás, foi através dele que eu conheci os diversos elementos do grupo, que detetei sinais que demonstraram o que a criança estava a sentir, estabeleci e construí conexões, entre outros aspetos. É importante frisar que este processo fez parte de toda a minha vivência em PP. E um exemplo verificado está relacionado com o início da prática, mais propriamente nas duas primeiras semanas destinadas à familiarização com o contexto educativo. Durante este período, estabelecemos o primeiro contacto com o grupo e com a equipa, bem como com a instituição e com o meio que a envolve, de modo a nos inteirmos de todos os sistemas que rodeiam a criança. Como técnica de recolha de dados para as primeiras semanas, eu e a minha colega de prática pedagógica optámos por recorrer maioritariamente à observação e à análise documental. Para a primeira técnica, decidimos construir uma grelha de observação, como instrumento de recolha de dados, que implementámos seguindo um plano de observação. Este plano auxiliou-nos a organizar e a focarmo-nos no objetivo de conhecer a criança. Para além disto, optámos por utilizar o *diário de bordo*. Através dos dados recolhidos percebemos como iríamos iniciar a nossa intervenção, como poderíamos alcançar as crianças e, assim, atingir o objetivo supracitado. Foi, ainda, importante ter uma noção das características de cada elemento para a elaboração e implementação das planificações. E, o mais pertinente, ajudou-nos a criar uma ligação com o grupo. No entanto, observar o grande grupo para mim, como interveniente, consistia um grande desafio, pois como não conseguimos captar todos os acontecimentos importantes, temos de seleccionar. Então, surgia alguma tensão nervosa, pois tinha receio de perder algum momento cheio de potencial. A questão que se colocou então foi qual momento registar? O que é que faz um momento rico e/ou com potencial?

Como podemos verificar num exemplo prático, a observação tem de ser complementada pelo registo para ser o mais concreta possível. Até porque a informação advinda da mesma pode estar sujeita às interpretações, alterando a situação real (Portugal e Carvalho, 2017). Deste modo e a título de exemplo, eu e a minha colega de prática pedagógica implementámos uma proposta de exploração de livros, com o intuito de recolher

informações sobre dinossauros. No início, as crianças escolheram realizar uma exploração livre dos livros, solicitando a minha ajuda para ler alguns excertos que os mesmos destacavam. Para o registo desta atividade, recorri ao vídeo, uma vez que intencionava recolher tudo aquilo que era expresso pelas crianças. Lembro-me que houve um elemento do grupo que me chamou a atenção, pelas expressões que realizava. Durante a observação, na altura, interpretei as reações como desinteresse e fez-me refletir sobre a direção do projeto. No entanto, após visualizar o vídeo, deparei-me com as expressões de encanto da criança em questão ao descobrir mais sobre os animais. Ou seja, o facto de me ter focado na minha interpretação e não no que estava realmente a ocorrer, modificou a minha perceção da situação.

Dando seguimento à mesma linha de pensamento, devo salientar a importância da articulação da observação com o registo neste ciclo. Como pudemos verificar, “frequentemente é necessário fazer mais do que simplesmente observar para atender o que está acontecendo” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 291). E ao longo da prática pedagógica o registo, tanto escrito como audiovisual, ajudou-me a rever o que observei, mantendo também os dados o mais concretos possível. Sentia a necessidade de o utilizar, sempre que elaborava alguma planificação, ou refletia sobre algum acontecimento. A respeito disto, Gonzalez-Mena (2015) menciona que ao articularmos o registo com a reflexão e observação pode até auxiliar-nos a descobrir padrões e avaliar as ações e o raciocínio das crianças. Para isto, é importante ter o cuidado de registar de forma objetiva e contextualizada o que está a ocorrer, de maneira a possibilitar que o educador interprete e reflita sobre o mesmo (Cardona et al., 2021). Ilustrando com um exemplo, durante a prática pedagógica elaborei notas de campo, onde incluí a data, o local e a descrição mais detalhada possível do acontecimento, não descurando todos os elementos que participaram e as suas falas. Fazia assim um registo factual, ou seja, “a partir de uma perspectiva neutra e factual” (Epstein e Hohmann, 2019, p. 131). Ao escrevê-la ou revê-la, refletia sobre a minha influência nas aprendizagens das crianças, como, por exemplo: Será que a estratégia utilizada na intervenção foi a melhor? De que forma poderia melhorar a transição, de modo a cativar a criança? Será que abordei este tema de modo a captar todos os elementos do grupo? Por outras palavras, podemos dizer que a articulação da observação, do registo e da reflexão, facilita o processo de autoavaliação.

Com efeito, acredito que a reflexão é uma fase necessária que, de uma forma mútua, dá sentido àquilo que foi observado e registado. Primeiro, porque nos obriga a pensar

profundamente sobre um determinado acontecimento e a interpretar a ação e o raciocínio da criança. De acordo com Epstein e Hohmann (2019), “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passado despercebidos [que podem ser aqueles tais padrões anteriormente falados], relacionam informação nova com aquilo que já sabem sobre a criança, e especulam sobre possíveis significados” (p. 131). Para isto, o educador terá de ser objetivo e suspender o seu juízo de valor (*idem*), para não deixar a sua opinião interferir com o processo educativo da criança. Esta reflexão, para mim, tem de estar acompanhada com fundamentos científicos, isto porque nos pode dar indicações do que está por detrás desta ação, o que, por sua vez, faz com que a minha interpretação se torne concreta e não um texto de opinião. Estes fundamentos científicos não só ajudam na reflexão efetuada, como também na observação e no registo. Isto porque, com as bases, o educador irá saber para o que está a olhar e saberá o que será importante registar.

Por outro lado, a reflexão obriga-nos a ter um olhar crítico sobre nós mesmos. Tal como o registo, a reflexão possibilita revermos as nossas práticas e acontecimentos. A reflexão, para mim, como futura educadora, serve não só para interpretar as observações que realizo das crianças, como também para olhar para as minhas capacidades, para as minhas ideologias, para os meus princípios e práticas e interrogar-me se fazem sentido, se ainda estou de acordo, se a minha prática vai de acordo com aquilo que acredito, entre outros aspetos. Como descrito por Oliveira e Serrazina (2002), “O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados” (p.3). Considero, então, que me ajudou, durante o meu processo formativo, a estabelecer e a identificar a minha identidade profissional. Este foi e será um processo de construção, desmitificação e reconstrução. Isto, porque “o desenvolvimento profissional é baseado numa perspetiva de melhoramento contínuo que decorre ao longo da vida” (Nóvoa, 1992, como citado em Ribeiro, 2021, p. 29).

É, ainda, fulcral a articulação de forma mútua da observação, do registo, da reflexão e da ação. Os produtos destes processos irão indicar quais serão as nossas intenções, com base nos interesses e necessidades das crianças e, assim, proceder à elaboração da planificação. Quanto a isto, Edwards, Gandini e Forman (2016) referem que os educadores devem de pesquisar “para a produção de estratégias que favorecem o trabalho das crianças ou possam ser utilizadas por elas” (p. 92). Durante a implementação da planificação,

devemos observar e registar os diversos acontecimentos que vão de acordo com as ditas intenções. A partir deste, analisamos/refletimos se a estratégia utilizada está realmente auxiliando a criança a progredir no seu processo educativo (Epstein e Hohmann, 2019). Tenho de admitir que este processo era e continua a ser um grande desafio, sendo que ao refletir sobre as diversas intervenções realizadas, julgo não ter realizado esta análise. Enquanto avaliava, descrevia e refletia sobre o que ocorreu, no entanto muitas vezes fugia das intencionalidades que tinham sido estabelecidas na preparação da planificação. Consequentemente, quebrava o ciclo, o que por sua vez influenciou o meu trabalho com as crianças e os diversos processos deste ciclo.

### *3.2.3. PLANIFICAÇÕES E O RESPEITO PELA CRIANÇA E SEUS DIREITOS*

A respeito do meu trabalho com as crianças e a sua relação com os diversos processos do ciclo interativo, quero destacar e refletir sobre alguns momentos. Um desses está relacionado com o respeitar o tempo da criança e organizar a planificação. No início da prática pedagógica, eu e a minha colega de prática, planeámos propostas que não ocorreram no tempo estipulado durante a aplicação da planificação. Considero que uma planificação deve ser flexível, no sentido que durante o dia pode ocorrer algum acontecimento inesperado, como um contratempo ou algo que chame a atenção da criança que mude a direção da proposta. Contudo, acredito que, neste caso, ocorreu pelo facto de termos estabelecido demasiadas atividades para um dia. E isto, não seria um problema, se eu não ficasse ansiosa quanto à gestão de tempo, algo que influencia demasiado a rotina do grupo.

Para além disto, como educadora, as minhas emoções influenciam o grupo, que, por sua vez, passam a sentir o mesmo. Como, por exemplo, em diversos momentos, durante as minhas intervenções, o meu discurso tornava-se acelerado e a minha voz mais alta. As crianças, por sua vez, respondiam-me da mesma forma. Outra consequência foi tirar o tempo livre da criança e este é tão precioso para a vida das crianças de todas as idades, sendo que é o momento de escolha individual, no qual autonomamente realiza o que tem interesse, sem ser orientada pelo grupo. Inclusive, os desafios cognitivos criados pelas próprias crianças durante esses momentos originam diversas aprendizagens. É como ressalva Puig e Trilla (2004), “dispor de um tempo não ocupado pelo trabalho ou qualquer outra obrigação (...) pressupõe que durante esse tempo livre, o indivíduo atua com plena autonomia e obtém prazer pessoal em sua atividade (...) realizada livremente em seu

tempo livre “(citado em Sarmiento et al., 2017, p.59). Aliás, é um tempo preciso e importante para o educador, pelo menos é quando eu sinto uma maior conexão com o grupo, que consigo observar o outro lado da criança e compreender muitas vezes as observações realizadas.

Outra situação tem a ver com o modo como planeei as propostas. O facto de ser um grupo, na minha opinião, grande, levou-me a ficar insegura. Por conseguinte, planeava a realização de algumas propostas nas mesas e em pequenos grupos. Juntando com as rotinas e com os momentos de reunião no tapete, resultava em grandes períodos com as crianças sentadas. Isso é algo que na educação pré-escolar é demasiado transtornador, principalmente, porque “as crianças são inquietas, curiosas, cheias de energia para despender e predispostas a errar para poderem aprender” (Neto, 2020, p. 16). Nem nós conseguimos ficar tanto tempo sentados, então como poderia uma criança? A respeito disto, há um momento que me ficou marcado. Este ocorreu quando nos deparámos com um potencial projeto, mais especificamente, quando realizámos um “brainstorming” sobre o assunto. Como tínhamos passado o dia na sala e no tapete, as crianças estavam cansadas. Verifiquei que o grupo demonstrava uma maior inquietude e embora estivesse curioso, as crianças solicitavam por um momento livre para brincar. Após a reflexão em conjunto com a equipa, percebi que algo tinha de mudar. Este processo iniciou-se gradualmente e com muita comunicação com o meu par pedagógico e com a equipa da instituição, analisávamos as planificações, de forma a não voltar a acontecer.

#### *3.2.4. TRABALHO DE PROJETO*

Senti, então, uma necessidade de repensar sobre aquilo que fiz e como mudar as minhas estratégias em intervenções posteriores. Após essa reflexão, experimentei o que foi estabelecido e refleti novamente se isso deu resultado ou não. Nas últimas três semanas de prática pedagógica, as crianças demonstraram uma grande curiosidade por dragões e dinossauros, manifestada durante a leitura do livro “Natalossauro”, tornando-se, assim, um projeto para a sala. Como já faltavam poucos dias para a última semana de prática pedagógica, não iríamos ter tempo para desenvolvermos com o grupo este projeto. Sendo assim, foi-nos proporcionado mais duas semanas de prática. Durante as mesmas, tentei arriscar e seguir mais os meus princípios, sem medos. O que acabou por ser uma grande aprendizagem.

Antes de referir em que é que este projeto consistiu, acho importante referir em que consiste a metodologia de projeto. No parecer de Leite, Malpique e Santos (1989), esta é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos, 2011, p. 10). É efetuada em quatro fases, nomeadamente a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação (*Idem*, p. 14-17).

Tal como foi referido, o projeto só começou a suscitar interesse através de uma leitura. Durante a mesma, as crianças começaram a questionar-se se o animal apresentado nas ilustrações era um dragão ou um dinossauro. Desta discussão chegou-se à conclusão que era um dinossauro e uma das crianças do grupo apresentou ter um grande conhecimento sobre o assunto. Começámos por fazer uma chuva de ideias sobre o assunto, respondendo às seguintes questões: O que sabemos? O que queremos saber? Como podemos descobrir? (conforme Tabela 1).

Tabela 1- Levantamento de ideias das crianças

<b>O que sabemos?</b>	<b>O que queremos saber?</b>	<b>Como poderemos descobrir?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● O dinossauro tem uma barriga e dentes;</li> <li>● Na altura dos dinossauros não havia pessoas;</li> <li>● T-Rex morde;</li> <li>● Nome: Triceratops;</li> <li>● Os dinossauros comem carnes, relva e folhas;</li> <li>● Eles bebem água, mas só aqueles que vivem na água,</li> <li>● O T-Rex tem patas grandes;</li> <li>● Alguns são grandes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O que é que o dinossauro faz?</li> <li>● Qual é o tamanho dos dinossauros?</li> <li>● Onde vivem os dinossauros?</li> <li>● O que é uma tonelada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Livros;</li> <li>● Computador;</li> <li>● Projetor.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Velociraptor são carnívoros;</li> <li>● Os dinossauros que voam têm bico</li> <li>● Há dinossauros que vivem na água;</li> <li>● Os dinossauros têm uma tonelada.</li> </ul>		
---	--	--

Durante a primeira questão, foi visível o entusiasmo e o orgulho das crianças em querer partilhar os seus conhecimentos. Após esta partilha, ocorreu um momento livre, no qual o grupo explorou a biblioteca da sala, encontrou diversos livros sobre os dinossauros e partilhou com os adultos e entre si. As crianças exploraram os livros e guardaram, juntando o material de pesquisa. Para a realização das pesquisas solicitámos a ajuda dos familiares, o que foi essencial para o desenvolvimento do projeto. Para além de ampliar o interesse, promoveu o desenvolvimento da interação entre pares. Não só entre os elementos da família, como também entre os pares na sala. As crianças “aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança” (Ministério da Educação, 1998, como citado em Oliveira et al., 2022, p. 11). Durante as férias de Natal, as crianças e os seus familiares realizaram as pesquisas e trouxeram-nas para a sala. Como resultado, todos ficaram curiosos e interessados em visualizar as pesquisas de cada um (conforme Figura 1). Neste sentido, realizámos em grupo uma exploração das mesmas, bem como aquelas que encontraram na sala. Num dia, apareceu algo misterioso na nossa sala e quando fomos ver era um velociraptor, de tamanho real. Como o grupo tinha começado a comparar as alturas dos adultos com os dinossauros (Evidências: F: OH, X! Os dinossauros são grandes, até são maiores que a X<sup>7</sup>) e de maneira a desconstruir as conceções alternativas, passámos a comparar as alturas de todos os elementos inseridos no projeto com o dinossauro, para que, assim, descobrissem se o dinossauro era realmente maior que as pessoas ou não. Esta experiência fez com que as crianças comessem a comparar as suas alturas, analisando quem era o elemento maior

---

<sup>7</sup> De modo a proteger a identidade das pessoas referidas ao longo do relatório, irei utilizar letras para denominar os mesmos.

e o menor. Num momento posterior, começámos a criar um habitat para o dinossauro e através da proposta de um dos elementos do grupo, demos vida ao próprio dinossauro. Para isto, começámos por recolher materiais no exterior que pudesse encher o mesmo. Foi uma exploração rica, que promoveu momentos de brincadeira de faz-de-conta, criatividade, resolução de problemas e trabalho em equipa. O grupo, em si, estabeleceu um único objetivo: Encontrar ossos de dinossauro, pois eles se transformaram em “fósseis”. Recolheram, então, pedras para fazer de dentes, paus para os ossos (conforme a Figura 2) e a casca de caracol para o “fóssil do dinossauro”. E como refere Bilton, Bento e Dias (2017), “com os pares, a superação de desafios ganha uma nova dimensão, associada à satisfação do trabalho em equipa e à motivação gerada pela força do grupo” (p. 52). E, assim, o que no início eram pequenos grupos, transformou-se num grande grupo. Recolhidos os materiais, eu e a minha colega organizámos a sala em várias seções onde decorria uma atividade diferente. Saindo assim da minha zona de conforto, contrapondo-me às minhas inseguranças referidas anteriormente, nomeadamente medo de errar, prejudicar o processo educativo das crianças e não conseguir prosseguir com os objetivos previamente estabelecidos na planificação de cada atividade. Acabou por ser um momento de diversão, onde as crianças rodavam por todas as atividades e não ficavam sentadas (conforme a figura 3, 4 e 5). Verificou-se, também, a aplicação de regras sociais e uma maior autonomia por parte das crianças, como, por exemplo, solicitar algum material ao colega ou colocar mais cola no seu prato. Esta proposta pode ter deixado a sala parecendo desorganizada e barulhenta “por fora”, mas “por dentro” era uma sala cheia de aprendizagens, alegria e interações. Aprendi, também, que devemos manter um maior cuidado e desenvolver um foco duplo, ou seja, “método de supervisão que permite que o adulto se foque numa criança, ou um grupo pequeno de crianças, ao mesmo tempo em que está ciente do que está acontecendo no ambiente como um todo” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 37). Para isto, eu e a minha colega posicionámo-nos, de maneira a conseguir ver todos na sala, mas, ao mesmo tempo, possibilitava a devida atenção à criança que estava comigo.



**Figura 2- Exploração e partilha das pesquisas**



**Figura 1- À descoberta dos ossos**

Por fim, convidámos os familiares que conseguiram comparecer para um lanche confeccionado pelo grupo, para apresentar o projeto. Como seria num horário difícil para todos, informámos que podiam aparecer sempre que pudessem para vê-lo. Posto isto, preparámos um grupo com um bolo na sala de refeições, enquanto outro grupo ficava na sala comigo para acabar o livro que tínhamos iniciado. As crianças, quando começaram a ver o resultado do seu trabalho, ficaram tão entusiasmadas que queriam fazer mais. E quando os pais chegaram, esse sentimento só aumentou. As crianças empurravam os pais ao longo da documentação e exposição do trabalho, explicando o quê e como fizeram.



**Figura 5- Criação do solo para o habitat do velociraptor.**



**Figura 4- "Vamos pintar o dinossauro?"**



**Figura 3- Criar os restantes dinossauros.**

### 3.2. Olhar para todo o percurso em JI II

Para concluir este capítulo, quero salientar que apesar de ter necessitado de mais tempo para me adaptar a este novo contexto, esta prática pedagógica promoveu a minha formação, fornecendo-me uma grande variedade de aprendizagens. Desde as crianças com as suas ideias e formas de combater as conceções que nós, adultos, temos, até à equipa com o seu grande companheirismo que fizeram pessoas estranhas elementos de equipa, tudo constituiu uma aprendizagem. Fez-me compreender que as minhas inseguranças influenciam bastante o rumo do processo educativo do grupo. E em vez de tentar controlar tudo, tenho de ter mais confiança e acreditar mais nas crianças. Se eu considero que as mesmas são seres capazes e ativos no seu próprio processo, o meu dever, como adulto, é ter um papel ativo no apoio das suas descobertas sobre o mundo. E este não se realiza unicamente dentro de quatro paredes. Sendo assim, há que explorar os diferentes contextos que promovem vivências únicas e ricas para a criança.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA- A VOZ DA CRIANÇA NO BRINCAR E NO BRINCAR NA NATUREZA

No presente capítulo, irei apresentar um estudo realizado em contexto de prática pedagógica no Jardim de Infância II. Este está dividido em duas partes, sendo que a primeira será destinada ao enquadramento teórico que fundamenta o estudo. O mesmo engloba os seguintes conceitos: 1) Brincar; 2) Brincar na natureza; 3) O papel da criança; 4) O papel do adulto. A segunda parte, centra-se na metodologia da investigação, na qual apresento os procedimentos do estudo e os seus componentes.

### CAPÍTULO 1- O BRINCAR NOS DIVERSOS CONTEXTOS QUE ENVOLVEM A CRIANÇA.

#### *1.1. SER CRIANÇA*

Segundo Brites (2020), os primeiros anos de vida de uma criança são essenciais para a formação de um indivíduo. O mesmo autor faz referência à ocorrência de aprendizagem durante a fase de gestação, como, por exemplo, na vigésima semana, o sistema auditivo do feto está completamente desenvolvido e é capaz de captar os sons tanto do mundo exterior, como os do corpo que o acolhe. E, ainda, salienta que a criança nasce preparada para interagir com o mundo envolvente (p.3). Froebel (1852) partilha da mesma conceção, acrescentando “que a criança deve ser cuidada como uma semente recém-plantada, para que possa se fortalecer, descobrir o seu eu, as potencialidades, a sua essência” (como citado em Angotti, 2002, p. 9). De acordo com este pedagogo, a criança inicia a sua comunicação com o mundo através dos gestos. Sendo estes a representação do seu interior no mundo externo (Froebel, s.d., como citado em Oliveira-Formosinho, 2007, p. 50).

A criança, para além de ser um sujeito em desenvolvimento contínuo, é um ser livre e espontâneo. Ela questiona o mundo ao seu redor, para obter consciência do mesmo (Silveira e Cunha, 2014, p. 49). Epstein e Hohmann (2019) defendem ainda que as crianças produzem uma conceção do mundo através do contacto com novas vivências e com pontos de vistas distintos. De acordo com L’Ecuyer (2017), “as crianças pequenas possuem um instinto de curiosidade realmente admirável e surpreendente diante das coisas pequenas, [d]os detalhes que fazem parte do quotidiano” (p. 16). Esta curiosidade motiva as crianças a aprender, “sem que sejam precocemente “empanturradas” de

informações que ainda não são capazes de assimilar” (Bilton et al., 2017, p. 28). Tornam-se autônomas para compreender como funcionam todos os elementos do seu mundo. O mesmo autor define a curiosidade como “uma emoção de transcendência pessoal, um sentimento de admiração e de elevação diante de algo que supera a própria pessoa. Invoca a abertura de espírito e uma experiência que faz a pessoa parar para pensar” (*Idem*, pp. 18-19).

Martins e Neves (2020) apontam o brincar como uma ação privilegiada no que diz respeito à construção do conhecimento. Por outras palavras, os autores defendem que partir desta ação, as crianças desencadeiam e exploram a sua curiosidade. Neste sentido, as brincadeiras acabam por estar relacionadas com o seu processo de aprendizagem (p.129).

## 1.2. O QUE É BRINCAR?

Para definir o termo brincar, irei passar primeiramente pela sua origem epistemológica. De acordo com Fortuna (2004), o conceito veio do latim “vinculum”, que significa laço. Posteriormente, evoluiu para “vinclu”, “vincru” e finalmente “vincro”, tendo como significado enfeite. Chegou, por fim, à noção atualmente conhecida de brinquedo e brincadeira (Faria, 1994, como citado em Fortuna, 2004). O autor salienta o carácter de ornamento e alegria associado ao conceito, que resultou na conceção da sociedade que brincar é sinónimo de improdutividade, desvalorizando a sua contribuição lúdica. Apesar desta conotação negativa, o autor relaciona o brincar com os termos laço, relação e vínculo, definindo-o com ação que possibilita à criança relacionar-se com os outros e com o mundo ao seu redor (*Idem*).

De acordo com Neto (2020), “as crianças também gostam de desafios concretos e imaginados no espaço escolar e na comunidade. São verdadeiros exploradores... pequenos pesquisadores que aprendem com todo o corpo em ação ..., numa descoberta permanente de tudo o que os envolve” (p. 228). O autor vê o brincar como um meio para a criança apreender todo esse conhecimento (Neto, 2020). Brincar é visto como uma ação livre e individualizada que tem como objetivo a exploração, a vivência de situações de risco e de aprendizagem, aquisição de competências para adaptação e promoção da imaginação (*Idem*). Promove, ainda, um ambiente para a criança experimentar, arriscar e ser livre a todos os níveis (Silveira e Cunha, 2014). É uma experiência que possibilita à criança desligar-se do mundo real, através da sua imaginação e conhecimentos (Neto, 2020). Proporcionando, assim, um ambiente sagrado para a criança, promovendo o seu

bem-estar, através de diversos desafios que implicam uma conexão entre o seu corpo e o ambiente envolvente (*Idem*).

O brincar é um comportamento inato que encaminha a criança para o autoconhecimento, bem como para a descoberta do mundo que a envolve. Neste sentido, conclui-se que o brincar está conectado com o desenvolvimento (Silveira e Cunha, 2018). Paiva e Flávio (2009) destacam que “a criança, quando brinca, transcreve o que chamamos de realidade para, assim, recriar o cotidiano” (como citado em Silveira e Cunha, 2018, p.47), tornando-se uma preparação para a vida. Freitas (2015) refere, ainda, que o brincar é sempre inocente, livre e sem restrições. O brincar ocorre sem a existência de planos prévios (Smith, 2006, como citado em Sarmiento et al., 2018, p. 32), sendo também um meio para a presença de diversas interações. Por outras palavras, “é a linguagem pela qual as crianças estabelecem a comunicação e alimentam seus primeiros vínculos” (Silveira e Cunha, 2014, p.11).

A nível das teorias de desenvolvimento, mais propriamente, a fröbeliana, o brincar tem um grande papel, sendo visto como uma fase muito importante no desenvolvimento humano. É visto como uma forma da criança expressar as suas necessidades (Oliveira-Formosinho et al., 2007). Esta visão do brincar é também compartilhada por Vygotsky (1998), que acrescenta que durante o desenvolvimento humano, o brincar é a atividade mais pura, espiritual e natural (como citado em Oliveira-Formosinho et al., 2007).

De modo a concluir esta secção, importa ainda salientar que brincar, brincadeira e brinquedo são termos que têm sido discutidos na área da educação pelo seu valor no desenvolvimento da criança tanto a nível cognitivo, físico como emocional (Sarmiento et. al, 2017, p. 40).

### *1.2.1. Tipos de Brincar*

Epstein e Hohmann (2019) explicam que o brincar e o desenvolvimento do cérebro estabelecem uma correlação, isto é o nosso cérebro modifica a forma como brincamos e o brincar transforma o nosso cérebro (p. 280). Os autores Epstein e Hohmann (2019, p. 280) e Neto (2020, pp.38-39) nomeiam alguns tipos de brincadeiras que ocorrem na educação pré-escolar. O jogo simbólico ou a brincadeira faz-de-conta é considerado uma representação da imaginação da criança que interpreta diversos papéis e expressa-se através de sons, linguagem e objetos (Neto, 2020, p. 38). A criança mantém-se entre o mundo da realidade e da fantasia, imitando “as ações e a linguagem dos outros, utilizando

objetos como adereços de faz-de-conta e desempenhando diversos papéis” (Epstein e Hohmann, 2019, p. 280). O jogo com objetos ou brincadeira exploratória, de acordo com Neto (2020), consiste na ação da criança em manusear diversos materiais, sejam eles naturais, didáticos, tradicionais ou outros. O autor refere que esta é impulsionada pela curiosidade, pelo desafio, ou até mesmo características individuais (p. 38). De acordo com Epstein e Hohmann (2019) esta brincadeira permite à criança adquirir capacidades físicas, bem como explorar e experimentar o contexto natural. Os autores referem que as crianças ficam envolvidas em diversos processos de desenvolvimento, dentro dos quais tomam iniciativa, envolvem-se na ação, usam diversos recursos, experimentam, antecipam, tiram as suas próprias conclusões e desenvolvem competências, a motricidade fina, a relação com o outro e com o mundo ao seu redor (p. 280). A brincadeira construtiva sucede à brincadeira exploratória e é vista como “uma progressão que vai da manipulação de uma forma para a sua formação; da utilização esporádica de areia e blocos para a construção de algo que permanecerá, mesmo depois da criança ter terminado a brincadeira” (Smilansky e Shefatya, 1990, como citado em Epstein e Hohmann, 2019, p. 280). Por exemplo, a construção de cidades e figuras com legos, palhinhas, arame, entre outros materiais. O jogo social, segundo Neto (2020), inicia-se através deste jogo, as crianças identificam, utilizam e exploram regras simples e complexas para jogar e conseqüentemente para as suas interações. Criam o seu próprio jogo. Normalmente, são jogos que implicam a competição, observação e cooperação, como, por exemplo, jogar à macaca, com pião ou berlinde, à bola, entre outros (Neto, 2020, p. 38). Os jogos de atividade física, são brincadeiras relacionadas com o “gasto” de energia, a partir de atividades motoras. Têm como objetivo a diversão e não a competição. Por exemplo, jogos de lutas e perseguição, corridas, lançamentos, jogos à apanhada, entre outros. Estes aumentam a complexidade consoante as necessidades das crianças (*Idem*, p. 39).

Na área da psicologia e de acordo com o desenvolvimento da criança, Buhler (1978) organiza estes em três tipos de brincadeira. A brincadeira funcional, que ocorre quando a criança tem aproximadamente um ano e consiste na consciencialização do seu próprio corpo, através da manipulação do movimento. A brincadeira simbólica, quando a criança por volta dos dois e os quatro anos brinca ao faz-de-conta, ou seja, recorre à imaginação. E, por fim, a fase da brincadeira construtiva, quando as crianças ao chegar aos cinco anos começam a explorar os objetos, enquanto brincam e constroem algo com um objetivo (como citado em Freitas, 2015, p.32). Piaget descreveu uma tipologia semelhante,

nomeadamente, o brincar prático, o brincar simbólico e o jogo com regras. Ao descrever o primeiro, o pedagogo inclui o brincar sensório-motor e exploratório que ocorre com o bebé entre os 6 meses e os 2 anos. Já o segundo, ele associa ao brincar de faz-de-conta que se inicia, normalmente, com as crianças de 2/3 anos e até aos 6 anos. Por fim, o terceiro, o jogo com regras, inicia-se aos 6/7 anos. Smilansky acrescenta o brincar construtivo à tipologia de Piaget, associando a ação de manipular objetos ao brincar. No entanto, Piaget discorda e acredita que a manipulação de um objeto restringe a criança, visto que a mesma terá de adaptar o seu comportamento consoante a função do objeto (Piaget, 1951, como citado em Smith, 2006, p.26).

### *1.3. O BRINQUEDO*

Segundo Sarmiento et al. (2017), o brinquedo está intimamente conectado com o brincar e a infância, sendo que é uma peça essencial que dá “vida às brincadeiras das crianças” (p. 18), no entanto não é necessário para que esta ocorra (Freitas, 2015, p.32). Ao longo dos anos, a natureza foi um fornecedor de diversos recursos como: pedra, terra, água, paus, entres outros. Estes elementos, aos olhos de uma criança, transformam-se em brinquedos que, atualmente, são muito procurados (Sarmiento et al., 2017, p.18). A simbologia atribuída pelas crianças a esses foi-se alterando nas diversas civilizações (*Idem*). De acordo com Brougère (1995), “a infância é um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diversos canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com as suas especialidades, uma dessas fontes” (como citado em Sarmiento et. al, 2017, p. 19). O brinquedo emerge, então, da curiosidade, imitação e imaginação da criança (Freitas, 2015, pp. 30). De acordo com Freitas (2015), as crianças transformam qualquer objeto em brinquedo, ou seja, é “uma criação contínua e espontânea, uma primeira relação com o mundo real, material, físico e com os objetos que dele fazem parte assim como com a sociedade em que se integram” (p. 30). Este autor apresenta oito tipos de brinquedo, tais como, os brinquedos tradicionais, que são todos aqueles que foram transmitidos de geração em geração e que não passaram por muitas modificações ou até mesmo nenhuma. Dentro destes, é, também, possível distinguir dois tipos de brinquedos, o brinquedo tradicional popular e o brinquedo tradicional artesanal. Quanto ao primeiro, o autor remete-nos para os brinquedos caseiros, que retêm uma simbologia próxima para as crianças, uma vez que são feitos pelos familiares. No caso do segundo, o autor distingue-o pelo criador, já que este é produzido por um artesão e é vendido em locais próprios. Quanto ao segundo tipo de brinquedo, trata-se do brinquedo

industrializado. Este começou a ganhar popularidade em meados do século XVIII com a revolução industrial. Foram produzidos em série, com base no cotidiano, como, por exemplo, carros, barcos, comboios, entre outros. A seguir, o autor apresenta o brinquedo moderno. Este sofreu uma grande evolução a nível técnico e tecnológico. Foram concebidas várias versões do mesmo modelo para responder à crescente exigência da população consumista. A suceder a estes, surgem os brinquedos eletrónicos no século XX. O autor define-os como “aqueles que possuem na sua construção dispositivos elétricos que desempenham a função de animar e simular movimento, sons e efeitos luminosos” (Freitas, 2015, p. 50). Estes sofreram uma evolução e são criados os brinquedos e jogos virtuais. De acordo com Freitas (2015),

“caracterizam-se pela sua componente irreal, e pelas plataformas físicas dos quais são dependentes, nascendo através de códigos de programação informática e estando incluídos em elementos como as consolas e objetos de cariz multifuncional, como o computador e, mais recentemente, o telemóvel” (p. 51).

Por fim, o autor apresenta os brinquedos didáticos e pedagógicos. Estes, segundo Amado (2007), estão conectados com a Educação (como citado em Freitas, 2015, p. 52). Embora muitos autores da área da educação destaquem a importância dos brinquedos, estes ainda são desvalorizados enquanto ferramentas no desenvolvimento da criança (*Idem*). O mesmo autor verifica que os brinquedos, de todo o tipo, possuem uma grande potencialidade didática, de maneira que fornecem às crianças instrumentos para a construção do seu processo educativo (*Idem*).

Fortuna (2004) destaca a influência do material dos brinquedos. Como, por exemplo, os brinquedos de plásticos restringem a aquisição das noções de texturas, do cheiro, do paladar, da estética, do som e, principalmente, a possibilidade de a criança transformá-lo. O mesmo autor apela os leitores a lembrar “que brincar é uma atividade dinâmica e simbólica: a um só tempo produz e é produto de sentidos e transformações” (p.4). Outro aspeto que pode influenciar a brincadeira, está ligado com às características do brinquedo que condiciona a ação de transformar o brinquedo consoante o objetivo da criança (O Mickey casar com a Barbie, príncipe ser o vilão, entre outros) (Fortuna, 2004, p. 4)

#### 1.4. CONTEXTOS DO BRINCAR

O dia-a-dia das crianças são essencialmente passados contextos educativos (jardim de infância, escolas, ATL), no qual podem ter mais ou menos tempo de brincadeira (Sarmiento et al., 2017, p. 40). Neto e Lopes (2017) referem que o “brincar em casa, na escola, na rua, etc. é um investimento garantido de saúde física e mental na vida adulta”, sendo que esta ferramenta possibilita o desenvolvimento humano a todos os níveis (cognitivo, motor e social) (p. 17). Os mesmos autores vêem o brincar em casa como essencial para a criança ganhar um equilíbrio cognitivo, físico e, essencialmente, emocional, uma vez que o brincar permite criar um ambiente familiar estável. Quando os pais brincam com as crianças, de forma genuína, desenvolvem uma relação segura. Já o brincar na escola possibilita as crianças aprenderem recorrendo uma pedagogia ativa, que por sua vez irá permitir um maior sucesso escolar (Neto e Lopes, 2017, p. 69). Os autores discutem os resultados dos seus estudos de investigação em contexto escolar e afirmam que as crianças ativas são as que aprendem melhor, uma vez que apresentem “mais capacidade de atenção e concentração nas aprendizagens escolares” (Idem, p. 73). Por fim, os autores referem que, atualmente, existe uma grande necessidade de as crianças ter contacto com o ar livre (Idem, p. 77).

#### *1.4.1. Natureza e a sua conexão com a criança*

De acordo com White (2013), as crianças têm uma maneira característica de interagir e de aprender a partir do mundo. Estas capacidades desenvolvem-se através dos seus movimentos, ou seja, a criança recorre ao seu corpo não só para comunicar com o mundo, como também para adquirir conhecimentos. Após recolherem as informações através dos sentidos, as crianças assimilam. Necessitam, assim, do contacto direto com os diversos materiais, bem como da possibilidade de explorá-los livremente (p. 2).

O autor vê o exterior como um meio para fornecer às crianças experiências significativas, orientadas pelas mesmas. Estas experiências no exterior são essenciais para o seu bem-estar, saúde e desenvolvimento das crianças. Possibilitam à criança ter liberdade para explorar as diversas formas de ser, sentir, comportar e interagir (Idem, p. 9). O contacto direto com os elementos naturais, as diversas perspetivas, sensações, os contextos e as emoções vividas contribuem para que o exterior seja um local de preferência entre as crianças. O entusiasmo e conhecimento do adulto é fulcral para libertar o potencial deste contexto (Idem, pp. 9-10). Porém, uma prática estruturada e controlada do adulto na rotina da criança não a permite vivenciar esta experiência (Bilton et al., 2017, p.17).

## 1.5. BRINCAR NA NATUREZA

### 1.5.1. A Importância do Brincar na Natureza

Brincar faz parte da vida de uma criança. Tal como foi referido nos pontos anteriores e segundo Fortuna (2021), brincar possibilita um maior controlo e assimilação das emoções e sensações. A criança, para além de poder ganhar uma maior noção da sua identidade e do mundo ao seu redor, pode explorar os seus interesses, capacidades, conhecimentos e ganhar aptidões (p.3).

As experiências/vivências que cada ambiente (interior e exterior) proporcionam à criança são significativas (White, 2014, pp. 8-9). Porém, quando é dada a opção, a maioria das crianças escolhe o exterior como local de brincadeira (White, 2014, p. 2). Esta é uma parte importante do quotidiano da criança e um dos meios para adquirir aprendizagem e responder às suas necessidades (*Idem*, pp. 8-9). A criança envolve-se na exploração, ganha consciência da vida, revela o que sente e partilha as suas ideias, uma vez que o exterior permite-lhe ser livre (mover, fazer som, sujar, usar todos os seus sentidos) (White, 2014, p. 9). E, tal como refere Bilton et al. (2017), “A ativação do corpo e dos sentidos assume-se como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, reconhecendo-se que experiências concretas, nas quais a criança pode agir ativamente, serão mais sustentadas e duradouras” (p. 29). White (2014) salienta que todas as áreas de aprendizagem são desenvolvidas através de experiências holísticas (ativas e calmas), algo que podemos encontrar no exterior (p. 9). Por esta razão, é de salientar a importância de garantir à criança o direito a brincar, “oferecendo tempo e espaço de qualidade para a atividade livre, tanto no interior como no exterior” (Bilton et. al, 2017, p.18).

## 1.6. PAPEL DO ADULTO NO BRINCAR

A função do adulto baseia-se na ação da criança, isto é, ele observa e analisa esta ação para planear e construir a sua prática (organizar o espaço, o tempo, os materiais, instrumento de registo) (Epstein e Hohmann, 2019, p. 282). O adulto deve promover a autonomia das crianças nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, considerando sempre os conhecimentos já adquiridos do grupo (*Idem*, p. 51). Porém, o oposto muitas vezes também ocorre, ou seja, as atividades planeadas pelo educador controlam o dia a dia da criança, que, por sua vez, permanecem períodos extensos em espaços fechados e não têm espaço físico ou tempo para brincar. A prática descrita

anteriormente invalida a voz ativa da criança que não terá poder de escolha, nem oportunidades/vivências simbólicas de exploração (Bilton et al., 2017, p. 17).

De acordo com Figueiredo (2015), pelo facto de a sociedade visualizar a educação pré-escolar como uma preparação para a escola, o espaço exterior sofreu uma desvalorização (como citado por Libório e Figueiredo, 2021, p. 213). Uma das consequências desta desvalorização consiste na falta de investimento nestas áreas. A respeito disto, Libório e Figueiredo (2021) salientam que ao “observamos os espaços exteriores dos jardins de infância e das escolas em Portugal deparamo-nos, sobretudo, com espaços pavimentados, estruturas lúdicas desajustadas às necessidades das crianças e pouco aproveitamento de elementos naturais” (p. 213). Tal como defende White (2014), a disposição desta área deve ser organizada de maneira que as crianças sejam estimuladas e consigam explorar os seus interesses e necessidades através da brincadeira. Não podendo descurar-se a participação da criança no mesmo, seja na organização, como na autonomia e empoderamento.

Embora traga muitos benefícios, o exterior é um espaço que “oferece desafios específicos à intervenção do adulto” por ser um ambiente imprevisível. Perante esta insegurança, o educador deve refletir e observar as crianças nos contextos (Bilton et al., 2017, p. 23). Neto (2020) refere que no brincar emergem experiências cada vez mais complexas a nível do risco e consoante o nível do desenvolvimento motor e cognitivo. O risco permite que a criança obtenha segurança e autonomia, experienciando situações que auxiliam a aquisição de competências tais como: superar as adversidades, adaptação, resolução de problemas, entre outros (p. 103). Bilton et. al (2017) salientam que momentos de risco requerem uma avaliação do adulto quanto à sua intervenção, uma vez que poderá tanto auxiliar como prejudicar a criança ao intervir precipitadamente. As crianças, nestas situações, perdem “oportunidades ricas para o desenvolvimento e superação de capacidades pessoais, enfraquecendo-se também o sentido de competência e de confiança” (Bilton et al., 2017, p. 68). Há que salientar a importância do apoio do adulto quando a situação de risco resultar em ferimentos graves ou frustração na criança que, por sua vez, poderá superar os desafios progressivamente. Em momentos de frustração, as crianças poderão cooperar umas com as outras na superação das situações com que se depara (*Idem*, p. 69).

É necessário o adulto proporcionar ferramentas e um ambiente propício para as crianças brincarem, no entanto não é algo fácil. Primeiramente, as rotinas são essenciais na vida das crianças, das quais fazem parte a hora da alimentação, da higiene e da sesta, o que ocupa algum tempo. Então, “a necessidade de gerir e flexibilizar horários revelou-se como um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de práticas sustentadas no exterior” (Bilton et. al, 2017, p. 20). Ainda, os autores referem que a preparação do grupo para as idas ao exterior, como colocar o vestuário adequado e ir à casa de banho, ocupa algum do tempo requerido para as experiências ricas no exterior. E para solucionar, recomendem a divisão do grupo, o planeamento prévio da saída e a promoção da autonomia das crianças são algumas estratégias possíveis de implementar para atenuar as dificuldades que poderão surgir (*Idem*, p. 22).

De acordo com os mesmos autores, a outra preocupação destacada pelos educadores está relacionada com o envolvimento da família. Isto é, há um receio da resposta dos familiares, em relação às propostas de atividades ao ar livre, uma vez que os mesmos podem não aceitar as possíveis circunstâncias que podem advir da brincadeira no exterior, como roupa suja, o clima e o risco (Bilton et al., 2017, p. 22). Bilton (2017) recomenda a comunicação constante com os pais, sendo essencial o educador escutar e respeitar as opiniões, dúvidas e receios dos mesmos. Para além disto, a equipa poderá recorrer às lembranças da infância dos pais, de modo a colocarem-se no papel da criança e compreenderem a importância do brincar. Sem o apoio dos familiares, não há condições para as crianças irem ao exterior, uma vez que também é necessário vestuário para brincarem na rua, como, por exemplo, nos dias de chuva (botas, gabardina, agasalho), ou nos dias de sol (chapéu), bem como roupa confortável no dia a dia (como citado em Bilton et al., 2017, pp. 21-22).

## CAPÍTULO 2- ESTUDO EMPÍRICO

Ao longo do segundo capítulo, irei apresentar a dimensão investigativa, ou seja, o estudo realizado e todo o procedimento que foi concretizado para responder à pergunta de investigação.

### 2.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

O estudo foi concretizado no âmbito da PP, em JI II, a partir de uma reflexão sobre a importância do brincar no dia a dia do grupo de crianças. Primeiramente, presenciei uma grande vontade de brincar por parte das crianças. Com base nesta necessidade e em

conjunto com a minha colega de prática pedagógica, propusemos uma exploração livre no jardim inserido na comunidade onde está localizada a instituição. Nesta exploração, foi possível verificar um grande entusiasmo por parte do grupo de crianças, bem como a participação em diversas brincadeiras, nas quais recorreram a elementos da natureza para fazer construções, brincar ao faz de conta, entre outros. Recordo-me deste dia por ter impulsionado a reflexão sobre a importância do brincar na natureza. Durante esta reflexão, fui analisando a minha prática e apercebi-me de que não estava a dar o devido valor ao brincar, como pensava. Sendo assim, considero importante compreender as diversas conceções do brincar na natureza, para a construção de um espaço de qualidade para que as crianças possam construir as suas próprias aprendizagens sem entraves. Este ambiente, de acordo com Epstein e Hohmann (2019), resulta de um trabalho de equipa entre o adulto e a criança na construção dos processos de ensino e aprendizagem do grupo, no qual o papel do adulto é o de promover um equilíbrio entre a liberdade e os limites, para que as crianças se sintam seguras para explorarem os seus interesses (Epstein e Hohman, 2019, p. 64). Neste sentido, a questão de investigação é “*De que forma o grupo de crianças e a educadora do Jardim de Infância do contexto da prática pedagógica II percecionam o brincar e o brincar na natureza?*”.

## 2.2. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Para responder à questão supracitada, centrei-me nos seguintes objetivos de investigação:

- 1) Ampliar conhecimentos sobre o brincar e sobre o brincar na natureza;
- 2) Compreender como os participantes do grupo de crianças do Jardim de Infância da Prática Pedagógica II percecionam o brincar e o brincar na natureza;
- 3) Compreender como é que a educadora do Jardim de Infância da Prática Pedagógica II perceciona o brincar e o brincar na natureza e promove tempo e espaço para o brincar;
- 4) Compreender como é que as crianças do grupo do Jardim de Infância da Prática Pedagógica II brincam em diferentes tempos e espaços do quotidiano educativo, inclusivamente no espaço natureza;
- 5) Compreender os benefícios do brincar em momentos de exploração livre.

### *2.3. Contexto do Estudo e Participantes*

O presente estudo foi concretizado durante a PP, em JI II. Deu-se lugar numa instituição pública pertencente ao meio rural de Leiria. O grupo de crianças de Jardim de Infância que frequentava esta instituição tinha a oportunidade de usufruir do espaço total, consoante a sua rotina, uma vez que era o único grupo existente na instituição. A mesma era constituída por 4 áreas (sala principal, sala de refeições/atividades, polivalente<sup>8</sup> e o exterior). Ao nível dos recursos humanos, podia contar com 4 funcionários, nomeadamente uma Educadora de Infância responsável por planear e desenvolver atividades com o grupo de crianças, uma Assistente Operacional que acompanhava e colaborava com o grupo no desenvolvimento das atividades e 2 Colaboradoras da Componente de Apoio à Família, que auxiliavam na hora de refeições e no período após o horário letivo. Na equipa pedagógica, também estavam incluídas a professora de música e a professora de dança. Cada uma juntava-se ao grupo para realizar propostas ligadas às suas áreas, uma vez por semana.

Como era minha intenção compreender melhor como o grupo brincava e qual era a sua perceção sobre o brincar e o brincar na natureza, optei por observar e registar momentos livres ocorridos no espaço exterior da instituição e no polivalente. O exterior era equipado com um piso (almofadado), um escorrega, um balouço e uma casa de brincar. O acesso à rua era feito através de um portão que era trancado no início das atividades e aberto através de um interruptor que se encontrava no interior da sala principal, sempre que fosse necessário, o que permitia uma maior segurança no controlo das entradas e saídas. O Polivalente era um espaço que pertencia ao exterior, no entanto, devido às condições meteorológicas e à necessidade de mudança de ambiente, foi construído um anexo. O mesmo funcionava como arrecadação e como espaço para as crianças movimentarem-se livremente e de forma segura. O grupo também tinha à sua disposição diversos brinquedos, nomeadamente baldes de praia, carros, triciclos, bicicletas, bonecas, loja, pinos, arcos, entre outros.

Refletindo sobre as condições da investigação, em relação ao tempo e à organização a estabelecer para o brincar do grupo de crianças, o presente estudo tem como participantes

---

<sup>8</sup> Polivalente é o termo utilizado para um anexo construído num momento posterior, localizado na instituição.

5 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. De modo a assegurar uma resposta à questão, foi pertinente escolher mais 2 elementos suplentes que auxiliariam na recolha de dados, caso houvesse necessidade, como, por exemplo, no caso de algum elemento faltar. Acabando por ficar 7 elementos do grupo como participantes. Dentro deste grupo de crianças havia dois elementos que estavam pela primeira vez na instituição e os restantes estavam no seu segundo ano letivo. As crianças presentes neste estudo faziam parte de um grupo de 25 crianças com idades entre os 3 e os 5 anos. Os mesmos apresentavam interesses ligados: 1) à natureza, tais como insetos, animais, exploração de água, recolha de elementos naturais, entre outros; 2) à expressão motora, como, por exemplo, correr, jogos de educação física e sociais, andar de triciclo e bicicleta, entre outros.

Para além do supracitado, solicitei a participação da educadora do grupo em questão, uma vez que tenho como objetivo compreender a sua perspetiva sobre o brincar e o brincar na natureza e clarificar como o promove. É uma profissional com muita experiência, que privilegia o brincar nas suas propostas, bem como a autonomia e a vontade de cada criança. A instituição não tinha nenhuma metodologia implementada, no entanto, a educadora privilegiava o trabalho por projeto.

#### 2.4. *Paradigma de Investigação*

Na visão do historiador Thomas Kuhn (1962), paradigma é um “conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (como citado em Coutinho, 2014, p. 7).

O estudo aqui retratado baseia-se nas conceções de vários intervenientes sobre o brincar e o brincar na natureza, o que requer uma análise detalhada destes para compreender melhor este fenómeno. Neste sentido, o paradigma a que se recorreu e que melhor se enquadra nesta investigação é o paradigma qualitativo. Este paradigma permite a integração do investigador no ambiente dos sujeitos, de forma decifrar e reconhecer o significado dos diversos acontecimentos relacionados com o estudo (Latorre et al., 1996, p. 42, como citado em Coutinho, 2014, p. 16). Por outras palavras, “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenómenos, que são explorados a partir da perspetiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (Sampieri,

Collado e Lucio, 2013, p. 376). Este paradigma trata os problemas de uma forma específica e aprofundada (Dias, 2019, p. 84).

Na mesma linha de pensamento, Prodanov e Freitas (2013) relatam que a pesquisa qualitativa foca na problemática e no seu significado. Normalmente, é escolhido para pesquisas interpretativas e descritivas. A nível da recolha de dados, o investigador recorre ao ambiente que envolve a problemática como fonte principal, objetivamente (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70). Já a análise é influenciada pelos dados recolhidos, pela extensão da amostra e pela teoria sobre o assunto (*Idem*, p. 113).

## 2.5. *Método*

Em relação ao método de estudo, recorri ao método descritivo exploratório. Como é referido por Vilelas (2009), o estudo exploratório “tem como principal finalidade a formação de conceitos e ideias, capazes de tornar os problemas mais precisos” (p. 119). Baseia-se, ainda, em dados recolhidos da observação de circunstâncias reais, com intuito de alcançar novos conhecimentos, a partir da explicação ou comparação de estudos de um conceito (Lopes dos Reis, 2018, p. 77).

Para além disto, este estudo tem também um carácter descritivo, uma vez que procura compreender as características de um fenómeno, sujeito ou grupo (Dias, 2009, p. 79). Isto é, “pretendem analisar como se manifesta um fenómeno pormenorizadamente através da avaliação de um ou mais atributos” (Vilelas, 2009, p. 120). Este pressupõe um conhecimento prévio do objeto de estudo, que, neste caso, é o brincar e o brincar na natureza.

## 2.6. *Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados*

Como já foi referido anteriormente, este estudo é de carácter exploratório-descritivo. Assim sendo e de acordo com Carmo e Ferreira (2008), as técnicas utilizadas para a recolha de dados nestes estudos são questionários, entrevistas ou observação da situação no contexto real (p. 231). A partir desta informação, para ter um maior contacto com a realidade e para dar resposta aos objetivos de investigação, definiu-se a realização de dois inquéritos por entrevista. Realizou-se uma entrevista a cada criança do grupo de participantes da investigação e outra à educadora responsável do grupo em questão. Para

além disto, estabeleceram-se 9 momentos de observação de brincadeiras por parte do grupo, em momentos de exploração autónoma.

O inquérito por entrevista trata-se de uma técnica sistemática de recolha de dados (Carmo e Ferreira, 2008, p. 139). Sousa e Baptista (2011) definem-na como “conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas” (p. 79). Para a concretização deste processo, Carmo e Ferreira (2008) apresentam alguns procedimentos a ter em conta que ocorrem antes, durante e no final das entrevistas. Os autores em questão referem que antes da entrevista, o investigador tem de definir os objetivos, construir um guião, escolher os entrevistados e por fim, prepará-los informando-os do que irá suceder. Passando para entrevista, os autores descrevem algumas ações que levam à eficácia da mesma, nomeadamente: 1) Ter uma questão inicial que ajude a que o entrevistado entre dentro do assunto a ser tratado; 2) O entrevistador necessita de escutar o entrevistado de modo a não cortar a sua palavra. Para isso, tem de dar tempo ao mesmo para adaptar e exprimir; 3) Controlar o fluxo de informação; 4) Caso existam questões delicadas, o investigador tem de enquadrá-las, normalmente, no final, uma vez que existe uma maior confiança. Por fim, os autores recomendam ao entrevistador registar os comportamentos e reações do entrevistado, ao longo da entrevista para ter uma maior noção da autenticidade das respostas obtidas (Carmo e Ferreira, 2008, p. 152).

Quanto à observação, esta é destinada aos investigadores que visam estudar o comportamento humano, por outras palavras “consiste em solucionar, provocar, registar e codificar o conjunto de comportamentos e dos ambientes (...) que estão ligados aos objetivos da observação no terreno” (Weick, 1968, como citado em Fortin, 2009, p. 242). Neste sentido, o investigador, como observador, tem duas formas de ação, especificamente a participante e a não-participante (Bogdan e Biklen, 1994, p. 125). De modo a não obstruir a ação natural da criança, o papel de observador não-participante foi o que mais se enquadrava. Conforme Ampudia de Haro et al. (2016), para uma observação participante requer um registo estruturado de acordo com os objetivos da investigação (p. 101). Para isto, os autores abordam o “caderno de campo”, servindo como um meio para registos descritivos das situações observadas (Idem).

## 2.7. *Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados*

Em relação à análise de dados, pode-se dizer que é um procedimento de procura e organização dos dados recolhidos ao longo da investigação com o objetivo de compreender o objeto a ser estudado (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205). Para este efeito, recorri à análise de conteúdo. A mesma “abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificativas a respeito da origem dessas mensagens” (Vilelas, 2009, p. 333). Krippendorff (2004) refere ainda que esta técnica está destinada a áreas como relações sociais, comportamentos públicos, realidades institucionais, entre outros (como citado em Sampaio e Lycarião, 2021, pp. 22-23).

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo está organizada por três fases, nomeadamente a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (Bardin, 1977, p. 95). A primeira fase, consiste em organizar as informações através da seleção e preparação dos documentos a analisar. A exploração do material refere-se à desmitificação dos dados. Por fim, o tratamento dos resultados é a fase das apresentação e validação dos resultados obtidos (*Idem*, p. 95-101).

## 2.8. PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Ao longo deste ponto irei apresentar todos os procedimentos tomados para concretizar esta investigação. De acordo com Coutinho (2014), uma investigação deve ser planeada desde o início até ao último pormenor, de forma a ter resultados relevantes e consistentes para a investigação que pretendemos (p.52). Para isto, foi necessário criar um conjunto de planos que serão apresentados de seguida.

Após ter identificado a questão de investigação, estabelecidos os objetivos, foi necessário informar e solicitar o consentimento da participação dos participantes para prosseguir com a investigação de forma ética. Houve, então, o cuidado em criar um documento destinado aos encarregados de educação, no qual se informava a questão de partida, o assunto de investigação, as técnicas e métodos utilizados para a recolha de dados, bem como se solicitava o consentimento da participação e a utilização dos dados das crianças<sup>9</sup>. Num momento posterior ao da confirmação da disponibilidade de participação das crianças e do consentimento de todos os pais, iniciei o processo da recolha de dados

---

<sup>9</sup> Ver Apêndices 6- Autorização para a realização do Relatório.

através da construção de um plano da observação<sup>10</sup>, bem como um guião da entrevista para as crianças<sup>11</sup> e para a educadora<sup>12</sup> (conforme a tabela 3 e 4).

Como apresentado na Tabela 2, tinha como objetivo o registo observacional de 9 momentos, com referência a 5 crianças pertencentes ao grupo de Jardim de Infância, onde realizei a Prática Pedagógica. Este plano inicial foi ajustado à medida que realizava as observações, devido à falta de participantes ou a imprevistos de rotina. Apesar disso, foi possível recolher um total de 69 registos observacionais inerentes a momentos de exploração livre. Cada observação realizada teve a duração de 5 minutos, assim sendo, foram recolhidas 5 horas e 45 minutos de observação. O período de observação decorreu entre o dia 28 de novembro de 2022 e o dia 11 de janeiro de 2023, sempre entre as 10h30 e as 11h00 e/ou entre as 13h30 e as 14h00. O período de observação incidiu neste horário, visto que eram os momentos livres/ momentos de exploração autónoma de cada criança previstos na rotina deste Jardim de Infância. Num segundo momento, com o objetivo de compreender o que é que o grupo de crianças e a educadora percecionavam sobre o brincar e brincar na natureza e como poderia criar um maior espaço para o brincar na minha prática futura, entrevistei a Educadora de Infância e o grupo de crianças participantes do estudo.

Como apresentado nas tabelas 2 e 3, os guiões da entrevista foram criados com base nos objetivos desta investigação e seguindo a estrutura de inquérito por entrevista<sup>13</sup> apresentado por Carmo e Ferreira (2008). Iniciei ambas as entrevistas apresentando o assunto e questionando a concordância para gravar as respostas das crianças com o telemóvel.

---

<sup>10</sup> Ver Tabela 2- Plano de observação

<sup>11</sup> Ver Tabela 3- Guião do inquérito por entrevista ao grupo de crianças

<sup>12</sup> Ver Tabela 4- Guião do inquérito por entrevista à Educadora de Infância

<sup>13</sup> Ver o ponto 2.6. Técnicas e Instrumento de Recolha de dados

Tabela 2- Plano de observação

<i>Momento de observação</i>	<i>Data de realização</i>	<i>Local</i>
1.º momento de observação	07 de dezembro, das 10h30 às 11h	Polivalente
2.º momento de observação	07 de dezembro, das 14h00 às 14h30	Polivalente
3.º momento de observação	12 de dezembro, das 14h00 às 14h30	Polivalente
4.º momento de observação	03 de janeiro, das 10h30 às 11h	Polivalente
5.º momento de observação	03 de janeiro, das 14h00 às 14h30	Exterior
6.º momento de observação	04 de janeiro, das 10h30 às 11h	Exterior
7.º momento de observação	09 de janeiro, das 10h30 às 11h	Exterior
8.º momento de observação	10 de janeiro, das 14h00 às 14h30	Polivalente
9.º momento de observação	11 de janeiro, das 14h00 às 14h30	Exterior

Cada bloco de perguntas iniciou com uma questão introdutória que tinha como propósito aprofundar determinado tema. A entrevista decorreu nos dias 16 e 23 de março de 2023, das 11h00 às 12h00, atendendo à disponibilidade do grupo participante e da educadora.

De modo a garantir um ambiente calmo propício para o pensamento, a entrevista foi feita na sala de refeições. Cada entrevista teve uma duração de aproximadamente 15 minutos, tanto no caso das crianças participantes, como da educadora. Somaram-se um total de 90

minutos de entrevistas. Recorri à gravação de áudio, utilizando o telemóvel, para garantir dados mais objetivos.

Tabela 3- Guião do inquérito por entrevista ao grupo de crianças

<i>Bloco</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Questões orientadoras</i>
A- Iniciação e legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar do que trata a entrevista;</li> <li>- Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</li> </ul>	Eu estou a fazer um trabalho muito importante para a minha escola, sobre o brincar e o brincar na Natureza. Para isso, eu preciso de fazer algumas perguntas. Será que podes ajudar-me? Posso gravar a nossa conversa?
B- Brincar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir o brincar;</li> <li>- Perceber como é que a criança brinca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostas de brincar?</li> <li>- O que é para ti brincar?</li> <li>- Como brincas?</li> <li>- Com quem brincas?</li> <li>- Onde brincas?</li> <li>- Qual é o lugar que mais gostas de brincar? ´</li> <li>- Qual é a tua brincadeira favorita?</li> </ul>
C- Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender se a criança conhece o conceito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sabes o que é a natureza?</li> <li>- Gostas da natureza?</li> </ul>
D- Brincar na Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>•O que é o brincar na natureza;</li> <li>•Que tipos de brincadeiras realizam;</li> <li>•Como brincam;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincas na natureza?</li> <li>- O que é para ti o brincar na natureza?</li> <li>- A que é que brincas quando estás na Natureza?</li> <li>- Quais as brincadeiras que gostas mais?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que aprendizagens realizam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como te sentes ao brincar na Natureza?</li> <li>- O que costumavas descobrir quando estás na Natureza?</li> <li>- Em que sítio brincas mais? (Achas que brincas mais na rua ou dentro da sala?)</li> </ul>
E- Papel do Educador	- Identificar a influência do papel do educador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E os adultos? O que é que achas que eles deviam de fazer nesses momentos de brincadeira? E na Natureza?</li> <li>- Achas que te dão oportunidade para brincar?</li> <li>- Brincam contigo?</li> <li>- O que sentes quando os adultos brincam contigo?</li> </ul>
F- Final: Agradecimentos e Validação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar do fim da entrevista;</li> <li>- Agradecer a participação.</li> </ul>	<p>Já não tenho mais perguntas. Muito obrigada pela tua ajuda e participação no meu trabalho.</p>

Tabela 4 - Guião do inquérito por entrevista à Educadora de Infância

<i>Blocos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Questões orientadoras</i>
A- Início: legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar os objetivos da entrevista;</li> <li>- Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</li> </ul>	Para concluir e obter o grau de mestre em Educação em Pré-escolar, estou a realizar um relatório, que irá incluir uma investigação no âmbito da Prática Pedagógica. Tenho como objetivo compreender qual é a perceção das crianças sobre o brincar e o brincar

		<p>na Natureza e como o adulto pode ter uma ação promotora de aprendizagem e de desenvolvimento no brincar da criança. Para tal, gostaria de proceder à recolha de dados que se prende com a realização de uma entrevista à Educadora do grupo de crianças do Jardim de Infância (JI).</p> <p>Neste sentido, aceita colaborar com este processo? Autoriza a gravação desta entrevista?</p>
B- Brincar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir o brincar e o brincar na natureza;</li> <li>- Identificar a influência da natureza na criança;</li> <li>- Identificar o papel da educadora no Brincar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é o brincar para si?</li> <li>- Para si, o que significa o brincar na natureza?</li> <li>- Que importância atribui ao brincar?</li> <li>- Na sua perceção, o que é que a natureza oferece para as crianças e para o seu desenvolvimento?</li> <li>- Que oportunidades de brincar na natureza são oferecidas às crianças no contexto de Jardim de Infância?</li> <li>- Como estão organizadas as rotinas para que a brincadeira ocorra?</li> <li>- Como é planeado um momento de brincadeira no exterior?</li> <li>- Quem participa nas brincadeiras?</li> </ul>
C- Final: agradecimentos e validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar do fim da entrevista;</li> <li>- Agradecer a participação.</li> </ul>	<p>Já chegámos ao fim das perguntas. Muito obrigada pela sua colaboração e participação no meu trabalho.</p>

O período da realização das entrevistas coincidia com o período de Prática Pedagógica, por esta razão duas colegas de curso estiveram a intervir no contexto. De modo a não prejudicar o trabalho das mesmas, nem o processo educativo do grupo, tive de alterar o plano e optar por realizar este momento nos dias que não havia PP. Para além disto, o horário das 11h00 ao 12h00 coincidiu com o de preparação da sala de refeições para o almoço, o que dificultou a concentração do grupo, pois havia sempre adultos a passar. Apesar deste contratempo, o grupo demonstrou interesse em partilhar as suas memórias e ideias sobre a natureza, o que auxiliou o processo.

Após a recolha de dados, passei à análise dos mesmos recorrendo à técnica de análise de conteúdo. Estando de acordo com Bardin (1977), organizei os dados recolhidos na entrevista por categorias, que foram pré-estabelecidas previamente ao inquérito e ajustadas posteriormente, em consonância com as respostas das crianças<sup>14</sup>.

Relativamente aos dados recolhidos durante a observação, realizei uma interpretação inicial dos diversos momentos autónomos das crianças<sup>15</sup>, numa tentativa de os organizar e compreender à luz da questão de investigação. No entanto, foi uma recolha onde pude retirar um conjunto extenso de dados, ou seja, um momento podia encaixar em diversas categorias. Por esta razão, optei por selecionar momentos-chave, de acordo com os objetivos deste estudo e com as categorias estabelecidas no inquérito (conforme o Apêndice 7). Assim, foi possível relacionar os dados, de forma a complementarem-se e gerar uma inferência. Tal como refere Bardin (2016), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (como citado por Sampaio e Lycarão, 2021, p. 22).

---

<sup>14</sup> Ver Apêndice 8- Análise à Entrevista às crianças

<sup>15</sup> Ver Apêndice 10- Análise de momentos de observação

## CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo deste ponto irei apresentar os resultados do estudo, tendo em consideração a análise dos diferentes dados recolhidos entre dezembro de 2022 a fevereiro de 2023. Tendo em conta a recolha de dados e os objetivos do presente estudo, este ponto será dividido em três outros pontos, nomeadamente “Brincar”, “Brincar na Natureza” e “Função do adulto no Brincar”. No primeiro ponto, irei apresentar a perceção das crianças e da educadora de infância sobre o brincar, bem como identificar alguns tipos de brincar referidos pelas crianças e evidenciados nos momentos de exploração livre. No segundo ponto, irei apresentar a perceção das crianças e da educadora de infância sobre o brincar e os contributos da natureza na vida da criança. No terceiro ponto, irei apresentar a perceção das crianças sobre a função do adulto, bem como as dificuldades e soluções que o mesmo encontra para conseguir proporcionar estes momentos ao ar livre.

### 3.1. BRINCAR

#### 3.1.1 CONCEITO

O início da entrevista foi marcado por uma certa indefinição por parte das crianças em relação ao conceito do brincar, demonstrada pela incerteza ao responder: “A: Não sei. [Então, disseste que gostas de brincar. A que é tu brincas?] Aos jogos de plasticina” (ECA, Bloco A, 23/03/2023). A confusão ocorreu não por ser uma palavra desconhecida para elas, mas por possuir uma definição variada e própria de cada sujeito. Baseando-me na análise da entrevista<sup>16</sup> e após este momento inicial, foi possível perceber que 5 de 7 crianças associam o brincar a uma ação, tal como desenhar, jogar, brincar ao faz-de-conta e recolher elementos naturais. É pertinente referir que 2 crianças acrescentaram o brincar com alguém, por outras palavras, uma ação realizada a pares (recolher búzios) ou em grande grupo. Uma criança referiu que brincar se realizava num local específico, por exemplo, no exterior e na sala de atividades.

No decorrer da entrevista, houve o cuidado de analisar não só as respostas, como também as expressões do grupo de participantes. Ao questionar a educadora sobre “O que é o brincar?” a mesma respondeu com entusiasmo, demonstrando a importância que é dada

---

<sup>16</sup> ver Apêndice 7- Análise da Entrevista às crianças

ao brincar neste contexto. Mesmo com algumas dificuldades, a educadora aproveitava qualquer momento como uma oportunidade para valorizar o brincar nas rotinas das crianças. Para ela, o brincar era visto como uma ação que dava sentido à Educação Pré-Escolar. Refere a educadora:

*“O brincar é a base de tudo. Se não for através do brincar, não faz sentido o pré-escolar. Portanto, é a brincar que as crianças aprendem, que as crianças adquirem competências, que as crianças entram... é sempre através do brincar. De outra forma, não faz sentido”* (Entrevista da Educadora: Bloco A, 16/03/2023).

Neto (2020) tem uma definição semelhante, referindo que o brincar é imprescindível na vida da criança (p. 18). Para este autor, o brincar livre é uma das ações mais importantes e essenciais para a “estruturação do processo de desenvolvimento” (Idem, p. 44). Ainda, de acordo com L’Ecuyer (2023) “as crianças pequenas possuem um instinto de curiosidade realmente admirável e surpreendente diante das coisas pequenas, os detalhes que fazem parte do quotidiano...que a leva a descobrir o mundo” (p. 16). O mesmo autor afirma que para isto ocorrer é necessário ser livre em todos os níveis (Idem, p. 59) e é neste processo que o brincar tem um grande papel. Ao brincar, a criança realiza a ação com prazer, “a pessoa realiza com o coração, põe nela imaginação, criatividade, interioriza-a, faz dela sua” (L’Ecuyer, 2017, p. 60).

Em relação à análise dos momentos de observação, foi possível identificar momentos coincidentes com as respostas dos participantes nos momentos de entrevista. Vejamos os seguintes excertos:

*“Criança MQ abraça MR, colocando os braços à volta da cintura. Depois olha diretamente nos olhos dela e num momento posterior começa a balançá-la de um lado ao outro. MR afasta a Criança MQ, empurrando-a com as duas mãos e diz: “Jogo das amigas”. MA e Criança MQ que sorriam, saltam e fazem o som: “YAY””. (Notas de Campo da Investigadora, Criança MQ, momentos de observação do dia 10/01/2023, 13h30)*

*“O GS ruge para as quatro crianças e levanta as duas mãos em forma de garras. Elas começam a correr para o outro lado da sala. A MQ ao observar o acontecimento, começa*

*a gritar: “Amigas, tomem o parafuso. Apanhem” e atira-o, enquanto a Criança MA e a MR estão no outro lado. As três ficam novamente juntas, mas o GS aproxima-se delas. A Criança MA começa a fugir para o outro lado”. (Notas de campo da investigadora, criança MA, momentos de observação do dia 10/01/2023, 13h35)*

Nestes dois excertos, podemos ver uma brincadeira que começou por uma conversa entre duas crianças e evoluiu para uma brincadeira em grande grupo, onde todos participam. Ao longo da brincadeira, as crianças dramatizavam cenas de forma criativa e espontânea, criando papéis como um monstro e as amigas. O grupo desenvolveu uma ideia e, recorrendo à imaginação, vivenciou um momento de prazer e libertação, onde fizeram uso das suas aptidões físicas, cognitivas e sociais.

Para a criança, o brincar é muito mais que um veículo, é uma ação de preferência, são momentos partilhados e realizados em qualquer lugar. Na mesma linha de pensamento, Silva et al. (2016) sustentam que o brincar é uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (p. 105). Acrescenta-se que as “crianças que brincam são mais felizes e são intrinsecamente mais motivadas para a aprendizagem: sonham, planeiam, experimentam, lidam com as emoções, desenvolvem a memória e o raciocínio” (Marques, 2019, p. 23).

### *3.1.2. Tipos de Brincar*

Durante as entrevistas, as crianças listaram algumas brincadeiras, nomeadamente duas crianças referiram brincadeiras relacionadas com expressão motora; uma criança refere a exploração das instalações do parque da instituição, outro elemento refere brincar às construções com a sua colega, recorrendo a elementos naturais e duas crianças não responderam à questão.

É de evidenciar que brincar com os amigos, jogar às apanhadas, às escondidas e ao futebol, procurar caracóis, andar no escorrega e brincar no exterior foram ações identificadas não só ao longo das entrevistas, como também nos momentos de observação das crianças.

Nas observações realizadas foram identificados ainda outros tipos de brincadeiras<sup>17</sup>, nomeadamente jogos sociais (ex. macaquinho ao chinês, escondidas, salto sobre obstáculos, futebol, brincadeira de faz-de-conta), jogos de educação física (ex. brincar às apanhadas, jogos de luta e perseguição), brincadeiras exploratórias e brincadeiras construtivas (ex. construções, exploração dos elementos naturais). Ao analisar os momentos de observação, compreendi que as crianças não brincam por tipologias isoladas, ou seja, as crianças quando estão em momentos de exploração autónoma, a brincar livremente, diversificam o seu modo de brincar.

### *3.1.3. Brincar Individual e o Brincar em Grupo*

Avançando para a próxima problemática, o brincar individual ou em grupo, todos os participantes (7) disseram que brincavam com alguém, mais especificamente, uma das crianças acrescentou que nunca brincou sozinha, duas crianças referiram que brincavam com quase todas as outras crianças e as restantes quatro aprofundaram a questão, referindo o nome dos colegas com quem costumavam brincar. É de salientar que este tópico foi um ponto sensível nos momentos de brincadeira e até discutido entre o grupo e os adultos, ao longo do período de recolha dos dados. Esta discussão iniciou-se a partir de uma partilha de algumas crianças que se sentiam afastadas e isoladas das brincadeiras de grupo.

Para discutir esta problemática, acho essencial focar-me na análise dos momentos de observação da participante Ml. Ao analisá-los pude verificar que no início esta criança se isolava e era excluída pelo grupo durante as brincadeiras no polivalente, consequentemente, causando-lhe mau estar (algo proferido pela mesma), algo também demonstrado pela sua expressão facial. Pude evidenciar nos 2 excertos mencionados de seguida, alguns sinais deste mesmo desconforto:

*Situação A: “Fecha as portas e coloca-se de joelhos, andando com o carro de uma extremidade do banco a outra, passando para a parede. Com as duas mãos passa o carro pela parede fazendo ondas, até chegar à mesa onde está a ocorrer o jogo e empurra*

---

<sup>17</sup> ver apêndice 9- Análise de momentos de observação

*alguns elementos, passando o carro por cima dos objetos (produtos da instituição: pacotes de leite, papel higiênico, entre outros)”* (Notas de campo da investigadora, criança MI, momentos de observação do dia 07/12/2022, 10h50).

*Situação B: “A Criança MI encosta o ombro contra a parede, observa os colegas que estão a brincar no chão e, ao mesmo tempo, bate com uma argola laranja contra a parede repetidamente. Depois vai para o meio da sala e olha ao seu redor, depois corre até ao banco. A mesma fica sentada, a olhar para uma direção e a balançar com as pernas*“(Notas de campo da investigadora, criança MI, momentos de observação do dia 12/12/2022, 13h40).

Num momento posterior à primeira situação, a criança em questão evitava qualquer interação, contudo observava com interesse o jogo que decorria entre um grupo. A mesma retirou o brinquedo das mãos de uma criança e após uma negociação começou a brincar com ele individualmente.

Na situação A, a criança passava com o carro à frente dos colegas, o que pareceu uma tentativa de chamar atenção dos mesmos. Na situação B, a criança passou os cinco minutos de observação, analisando os colegas e a explorar desinteressadamente o arco que se encontrava na sua mão. Carvalho (2006) define estes momentos como isolamento social que “pode ser entendido como um padrão comportamental persistente e que causa mal-estar, caracterizado por uma baixa frequência e duração de interações sociais, neste caso com os pares” (Carvalho, 2006, p. 1).

A brincadeira é uma ação que pode ser realizada individualmente ou em grupo, ou seja, se uma criança brinca sozinha não quer dizer que é “antissocial”. Até aproximadamente aos 3 anos, as crianças preferem brincar individualmente e só aos 4/5 anos é que começam a sentir necessidade de brincar em conjunto (Cordeiro, 2008, p. 335). No entanto, há que ter uma especial atenção quando este isolamento se torna algo contínuo e problemático para a criança em questão (*Idem*). Para além disto, nas respostas das crianças é evidente que o grupo salienta o brincar como uma ação conjunta, dando a entender a importância que o grupo dá a esta particularidade. Como referem Bilton et al. (2017) “As experiências de socialização contribuem para que, à medida que as crianças crescem e enfrentam situações diversas, sejam capazes de confiar nos outros e desenvolvam empatia pelas suas

necessidades ou dificuldades” (p. 90). Por outras palavras, “é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social”, possibilitando a criação de uma imagem de si e do outro (Hohmann e Weikart, 2009, p. 574). Assim sendo, se estas interações forem de cariz negativo, há uma grande possibilidade de as crianças perderem a segurança no meio envolvente.

No decorrer dos momentos de observação, este comportamento de isolamento foi atenuando, acabando por ser quase inexistente nas brincadeiras ocorridas no exterior. Verificou-se que o grupo acolheu todas as crianças que queriam participar nas brincadeiras, interagindo com todas, mesmo com quem não costumavam interagir. Podemos verificar isso no seguinte excerto:

*“Criança Mt chega com outro caracol e diz: “encontrei mais um”, na qual a Criança Ml responde: “coloca aqui, coloca aqui”, apontando para o espaço ao lado dos montes de folhas. Depois diz para o Criança Mt:” Não podemos mexer porque ele está a dormir”. Criança Mt olha para o adulto e diz: “A Ml está a fazer o bolo e eu estou a procurar caracóis””* (Notas de campo da investigadora, criança MQ, momentos de observação do dia 04/01/2023, 10h40).

Esta interação positiva, segundo Hohmann e Weikart (2009), estimula a criação de um ambiente propício para a criança desenvolver e prosseguir com as suas intenções e ideias (p. 574).

Não descurando a importância das atividades realizadas no interior, consegui observar que a Natureza proporcionou a este grupo uma oportunidade para se unirem perante um objetivo comum estabelecido ao longo do desenvolvimento de brincadeiras. Permitiu, ainda, divertirem-se, enquanto realizavam as suas descobertas e exploravam as suas curiosidades.

### *3.2. O BRINCAR NA NATUREZA*

#### *3.2.1. Conceito*

Ao serem questionados sobre o brincar na natureza, 2 crianças do grupo referiram que não sabiam o que era brincar na natureza, no entanto uma das crianças terminou a sua

resposta, partilhando uma memória de conforto vivenciada ao ar livre com amigos e com os seus pais:

*“A: Não sei. [Hoje já brincaste na natureza?] Sim, tinha lá um carrossel e eu brinquei no carrossel. Não estava proibido. O carrossel nem estava fechado, nem estragado, estava aberto. E fui lá, andei... esperei um menino sair do brinquedo para eu ir. Eu estava a ir e depois reparei que a L estava atrás de mim. Ela deu-me um susto” (Entrevista da criança A, Bloco D, 23/03/2023).*

Dentro dos restantes cinco elementos do grupo de participantes, 2 crianças associaram o brincar na natureza a uma ação realizada em conjunto. É importante referir que um desses elementos fez a mesma associação quando foi questionado sobre o brincar no geral. E as restantes 3 crianças proferiram que brincar na natureza era observar e brincar com os elementos naturais, bem como fazer brincadeiras e palhaçadas: *“MA: É fazer algumas coisas. Fazer brincadeiras e palhaçadas”*; *“F: É ver os passarinhos a voarem e as flores também” (Entrevista das crianças MA e F, Bloco D, 16/03/2023).*

Resumindo, este grupo de crianças vê o brincar na natureza como uma ação prazerosa realizada em conjunto, podendo recorrer a elementos naturais para enriquecer as suas brincadeiras. Para a educadora, o brincar na natureza possibilita à criança vivenciar experiências de descoberta, bem como a aquisição de competências. Bilton et al. (2017) defendem a importância das atividades vivenciadas ao ar livre, principalmente em contacto com os elementos naturais, uma vez que os sentimentos que prevalecem neste tipo de ambientes promovem uma relação positiva entre a criança e o meio (como citado em Neto-Mendes e Portugal, 2019, p. 191). A natureza e os seus elementos desafiam as crianças a aventurarem-se, possibilitando a observação e a investigação, bem como a aquisição do sentimento de pertença (Barbieri, 2012, como citado em Cocito, 2016, pp. 96-97).

Esta visão dos participantes sobre o brincar também se espelhou nos momentos de observação realizados, como podemos ver no seguinte excerto:

*“A Criança MA mostra as pedras a MR e o par começa a correr e vão até a uma poça de água. As duas baixam-se para enrolar as pedras na água. MR levanta-se, dizendo:*

*“Está muito sujo, vou meter ali” e leva para a poça que estava em cima do desenho do jogo da macaca. Ao reparar que um adulto se aproximava, o par olha para o mesmo e diz: “Ó S, foi aqui nós fomos salpicar. A B [outro adulto] estava aqui e nós estávamos aqui a saltar”. A Criança MA olha a rir para o adulto e diz: “Queres fazer igual”. As duas baixam-se, de seguida, para enrolar a pedra na água da poça. A Criança MA passa a mão no sítio onde deveria de estar a poça e depois diz: “Esta já secou”. As duas levantam-se e correm para a primeira poça. E enrolam, novamente, a pedra”.* (Notas do investigador, momentos de observação do dia 09/01/2023, 10h40)

À medida que as quantidades de poças de água aumentavam no exterior, o interesse do grupo em explorar as mesmas aumentava. Uma dessas explorações, era recolher pedras e lavá-las nas poças. Durante o momento apresentado no excerto, pude vivenciar um momento de brincadeira e “palhaçada”, entre um par de crianças e um adulto. As crianças tinham o propósito de assustar o adulto em questão e para isso selecionaram, organizaram e avaliaram paus e pedras para poderem cumprir o objetivo. Este momento demonstra como o espaço exterior promove a aventura e a descoberta, sobretudo quando inclui alguns elementos naturais (Velga, Guerreiro, Santos, Falque, Pomar, Almeida e Marmeleira, 2021, p.8). Hanscom (2021) acrescenta que “a brincadeira ao ar livre é um género de brincadeira que promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e motor nas crianças” (p. 15).

Voltando para a análise dos momentos de observação, apresento outro excerto que demonstra como o espaço exterior da instituição foi potenciador de diversas descobertas e aventuras para as crianças:

*“Ela tenta subir a coluna que se encontra no muro [este muro é pequeno no início do campo de futebol, mas vai ficando cada vez maior até chegar à parte que está ligada ao exterior da instituição]. Coloca o pé em cima da parte mais larga do muro, mas é muito alto. Ela observa o muro e a SA apareceu. A SA coloca o pé no muro e a MA diz: “Para, eu cheguei primeiro”. Depois da SA sair da zona mais larga, a MA coloca o pé na parte mais estreita e inferior do muro, ela puxa a vedação com as duas mãos e consegue subir. Ela dá meia-volta em cima do muro, segurando-se na vedação e senta-se”* (Notas de

campo da investigadora, criança MA, momentos de observação do dia 11/01/2023, 13h40).

A criança em questão ficou triste após um comentário de um colega e isolou-se do grupo. Ao observar ao seu redor, a curiosidade chamou-a e desafiou-a a subir o muro. Quando não conseguiu à primeira tentativa, observou novamente o muro e voltou a tentar. A sua recompensa foi o sentimento de conquista e a descoberta de um novo horizonte. Ela observou a vista em cima do muro e identificou detalhes que nunca tinha destacado antes. Outras crianças começaram a aderir à brincadeira, tornando-se numa aventura em grupo. Estar na natureza possibilita o envolvimento da criança em diversos tipos de brincadeira “que promovem a capacidade de adaptação a novas situações, a capacidade de perceber e gerir o risco, o desenvolvimento físico e o aperfeiçoamento das capacidades motoras” (Velga, Guerreiro, Santos, Falque, Pomar, Almeida e Marmeleira, 2021, p.8). Para além disto, o exterior forneceu desafio, experiência, descoberta, liberdade e segurança, possibilitando à criança o conforto e o à-vontade de brincar individualmente. Sobre isto, Hanscom (2021) acrescenta que o exterior promove uma variedade de possibilidades, de modo que a criança pode descontraír, inspirar, imaginar, criar e explorar. Ao avaliar os riscos e aceitar desafios as crianças desenvolvem confiança, isto é, percebem que conseguem ultrapassar obstáculos, mesmo os mais difíceis (pp. 100-102).

Partindo da perceção das crianças e da educadora sobre o brincar na natureza, dos autores citados anteriormente e dos momentos observados, posso afirmar que o exterior contribui para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Neste sentido, para perceber melhor de que forma, questioneí a Educadora num momento de entrevista. A mesma referiu que as crianças têm interesse em brincar e em realizar atividades relacionadas com a expressão artística. Muitas recolhem elementos da natureza, o que possibilita a elaboração de trabalhos, o que por sua vez favorece o desenvolvimento da criatividade. Para além disto, a natureza promove o bem-estar das crianças. De facto, ao observar os diversos momentos de exploração livre no exterior, pude identificar diversas situações onde o elemento natural aparece em destaque nas brincadeiras do grupo. Entendemos assim que não podemos negligenciar a importância que os elementos naturais tiveram no brincar, como podemos ver no seguinte excerto:

*“Criança MA ajoelha-se ao lado do banco dos amigos e arrasta alguns ramos de árvores pelo chão e entre o assento e a parede. Ao atirar o ramo, sai um monte de folhas e ela faz o mesmo processo duas vezes. Levanta o molho de folhas com uma mão, levanta-se do chão e vai deixá-lo na caixa de plástico ao pé do escorrega”* (Notas do investigador, momentos de observação, dia 03/01/2023, 13h35).

A criança estava a ter dificuldades em juntar o máximo de folhas com as mãos, ela soluciona o problema utilizando o ramo como vassoura. O elemento natural transforma-se num instrumento essencial para a brincadeira exploratória e simbólica do grupo. Durante o momento de observação da criança MA, os companheiros trabalhavam em conjunto com a mesma para assegurar a recolha de todas as folhas. Os problemas que surgem ao longo do brincar e com o manuseamento do brinquedo permitem um crescimento marcado pela procura de soluções e alternativas (Gomes, 2010, p. 46). Para além disto, as vivências com os elementos promovem a imaginação, uma vez que, na natureza, a criança não irá encontrar instruções e terá de agir e transformar os elementos à sua volta para brincar (Mirelles, 2016, como citado em Cocito, 2016, p. 98).

Recapitulando, ao longo da análise dos momentos de observação foi possível averiguar que o brincar na natureza promove a descoberta, a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, entre outras. A situação retratada no seguinte excerto, demonstra que também promove a consciencialização e o cuidado com o outro:

*“A Criança Ml baixa-se e junta uma folha e coloca-a em cima do muro da areia. Baixa-se, novamente, observa e começa a mexer em algo em cima do muro com o dedo indicador. MQ, que estava com a Criança Ml, diz: “Nós estamos a encontrar caracóis, porque estamos a fazer o bolo deles para eles comerem”. Enquanto isto, a Criança Ml continua a mexer nos caracóis e diz: “Cutchi, cuti”. Ela aponta para um monte de folhas e diz: “este é o almoço deles”. Aponta para o outro e identifica: “este é o bolo”. E aponta para o último e diz: “e o presente”* (Notas de campo da investigadora, criança MQ, momentos de observação do dia 04/01/2023, 10h40).

Podemos ver que este momento no exterior possibilitou à criança um espaço para ela imaginar, bem como o ganho da consciência da necessidade de cuidar dos seres vivos ao

seu redor. De acordo com Huggins e Wickett (2011) e Tovey (2011), a vivência de momentos na Natureza, onde se estimula “progressivamente um sentimento de pertença e familiaridade com o espaço, compreendendo o seu papel na relação com os seres vivos e assumindo responsabilidades na preservação e cuidado do mundo que a rodeia”, facilitará o desenvolvimento sustentável (como citado por Bilton, Bento e Dias, 2017, p. 31).

Este ambiente “oferece um potencial ilimitado às crianças. Torna-se um local onde as crianças podem relaxar a mente, inspirar-se, mergulhar fundo num mundo de imaginação” (Hanscom, 2021, p. 100). Por esta razão, achei pertinente questionar o grupo sobre as suas descobertas. Dentro do grupo de sete, três crianças mencionaram alguns elementos como peixes, folhas, pássaros, caracóis, árvores e borboletas. Acredito que se lembraram da ida ao jardim localizado perto da sua instituição, em setembro de 2022, o que demonstra como esta vivência no exterior marcou o grupo. Uma outra criança referiu que descobriu que o tempo está a melhorar e os dias estão a ficar mais longos. Refere-se assim à mudança da estação, do inverno para a primavera.

### *3.3. FUNÇÃO DO ADULTO NO BRINCAR*

A brincadeira é uma ação livre e espontânea da criança, o que não significa que seja um momento de descanso para o adulto. Em concordância com Silva et al. (2016), “é também fundamental o papel do/da educadora em “estimular o brincar através de espaços e materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas das crianças” (Silva et al., s.d., como citado em Silva et al., 2020, p. 72). Ao longo das práticas pedagógicas, pude verificar que um adulto consegue compreender melhor o grupo de crianças durante momentos de brincadeiras. Sobre este assunto Ferreira (2020) acredita que o brincar da criança é uma fonte de informação que permite ao adulto conhecer a criança a todos os níveis, recebendo também a oportunidade de obter uma visão do seu desenvolvimento (como citado em Martins e Neves, 2020, p. 122). Há uma necessidade urgente de sensibilizar os educadores para a importância da observação, do registo e do planeamento nos momentos de brincadeira, isto porque “para que o brincar tenha qualidade, é preciso um intenso planeamento do ambiente educativo, e essa é justamente a função das instituições” (Kishimoto, 2010, p. 4, como citado em Martins e Neves, 2020, p. 122).

Assim sendo, de modo a perceber se a presença do adulto era bem-vinda no momento de brincar das crianças em todos os contextos, questionei as mesmas nas entrevistas: “E os adultos? O que é que achas que eles deviam fazer nesses momentos de brincadeira?”. De sete crianças, quatro crianças referiram que o adulto devia trabalhar, enquanto as crianças brincavam. Houve até uma criança que acrescentou que o adulto não pode atrapalhar este momento, o que nos remete para a ideia de que o brincar é algo *sagrado*. Três das crianças disseram que os adultos deviam brincar com elas. Como descrito por Silva et al. (2020), é importante que o adulto observe e se envolva nas brincadeiras, mas sem interferir na ação da criança. Esta observação e envolvimento possibilita, ainda, que o adulto possa planejar com base nos interesses. Neste sentido, o adulto irá apoiá-las, motivando-as e desafiando-as a descobrir o mundo ao seu redor (p.72).

Ao analisar os momentos de observação, foi possível identificar diversos momentos, no qual o adulto foi participante ativo nas brincadeiras. Esta presença foi sempre bem-vinda, bem como solicitada pelas crianças, nos diversos momentos. Para além de promover segurança, o adulto teve a função de apoiar o grupo nas suas explorações:

*“Anda até aos vasos de plantas que marcam o limite do relvado. Passa a mão num dos ramos de uma árvore que brotava no vaso e diz: “isto é um pinheiro”. Começa a balançar o ramo e quando o tronco se solta da terra diz: “Olha, saiu”. O adulto questiona: “Este ramo é um pinheiro?” e a Criança Ml toca nas folhas [as mesmas têm um formato agulha como um pinheiro] da planta que está ao lado e diz: “Olha é igual a ele, o pinheiro”. Começa a esfregar o dedo indicador e o polegar na folha, enquanto observa a planta. Para de tocar na planta e se dirige, novamente para a fenda. Dobra os joelhos e toca com o dedo indicador no buraco. Ergue-se e bate com o pé no chão. Levanta uma pedra e mostra ao adulto, dizendo: “Tem aqui uma azeitona””* (Notas de campo da investigadora, criança MI, momentos de observação do dia 03/01/2023, 10h45).

No excerto apresentado, a criança observa ao seu redor e partilha com o adulto uma das suas observações, este, por sua vez, inicia uma conversa com a mesma e anota as suas ideias. Este foi um momento que podia ter sido desenvolvido numa atividade de exploração em grande grupo, ou até mesmo entre o adulto e a criança. Hohmann e Weikart (2009) partilham da mesma conceção que Sílvia (2020), considerando que o adulto deve apoiar a criança nos momentos ao ar livre e acrescentam a importância da participação

nas brincadeiras e nas observações da natureza, das conversas entre pares e entre criança e adulto e da motivação para ultrapassar barreiras (pp. 438- 441)

Tal como foi decretado pelo artigo 12.º da Convenção Sobre os Direitos da Criança (CDC), o adulto deve de “considerar que brincar implica uma organização estimulante do ambiente educativo” (como citado em Silva et al., 2020, p. 72). Como a educadora refere que o brincar está sempre presente no dia a dia das crianças, a sala foi organizada em áreas e foram criadas regras de utilização pelo grupo, para um bom funcionamento das mesmas. Ferreira (2010) defende que o espaço deve ser organizado com o objetivo de encadear a brincadeira e assegurar a existência de igualdade de oportunidades, bem como tempo suficiente para cada criança. Também acrescenta que o educador deve manter-se informado sobre o assunto, para que consiga dar o devido valor aos momentos de brincadeira (p.11). Para além de pesquisador, o educador deverá realizar outras funções ao longo do brincar. Primeiro, observar e recolher informações, após este momento inicial pode identificar estratégias para enriquecer o brincar e, só depois pode participar na brincadeira, essencialmente como mediador, se não for prejudicar o processo natural da brincadeira (*Idem*).

### *3.3.1. DIFICULDADES NO BRINCAR NA NATUREZA*

Quando se acrescenta a natureza à equação, a Educadora refere as dificuldades que sente para que estes momentos ocorram ao ar livre, nomeadamente as condições meteorológicas, devido à falta de vestuário próprio. Para além disto, a instituição localiza-se numa área afastada, o que os obriga a arranjar transporte sempre que querem conhecer melhor a comunidade, o que nem sempre é possível. Apesar destes sobressaltos, a educadora salienta que o grupo aproveita cada ocasião que seja favorável para sair. Como já pudemos verificar anteriormente, estas dificuldades não ocorrem só neste contexto. Bilton et al. (2017) partilha o projeto “Fora de portas”, realizado em 2011, no qual afirma a necessidade de comunicar os benefícios e a importância do brincar na Natureza aos pais, bem como solicitar o auxílio e a participação dos mesmos, para que, assim, seja um momento salvaguardado (p. 21).

#### CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dando por terminada a apresentação dos resultados, é fundamental centrarmos-nos na questão de partida e nos objetivos de investigação inerentes a esta mesma questão. Tendo como base a questão “*De que forma o grupo de crianças e a educadora do Jardim de Infância do contexto da Prática Pedagógica II percebem o brincar e o brincar na natureza?*” e os objetivos estabelecidos, irei apresentar as principais conclusões desta investigação.

Ao longo deste estudo, foi possível adquirir um maior conhecimento sobre o brincar e o brincar na natureza, compreender a percepção das crianças e da educadora sobre o brincar e o brincar na natureza, compreender como é que as crianças brincam nos diferentes tempos e espaços do quotidiano educativo e, ainda, compreender os benefícios do brincar.

A respeito da percepção das crianças sobre o brincar e o brincar na natureza, é possível confirmar que o grupo selecionado para o estudo acredita que o brincar é uma ação sagrada e prazerosa, realizada em conjunto. Ao ser concretizada na natureza, acreditam que é possível recorrer a elementos naturais e para eles, o exterior é um meio de descobertas e *palhaçadas*. Com base nos dados recolhidos e analisados, é possível concluir que este grupo, embora não compreenda bem o termo utilizado, tem consciência do que é a Natureza. As crianças retratavam a Natureza através de exemplos de elementos que fazem parte do local e de memórias vividas no mesmo. A educadora tinha uma percepção semelhante, porém ela acrescenta que ambas as formas de brincar são detentoras de potencialidades de aprendizagens e de desenvolvimento de capacidades para a criança, sendo a essência da Educação Pré-Escolar. Tal como nos apresentam os resultados deste estudo, este grupo necessita de mais tempo ao ar livre, no entanto é difícil de proporcionar, quando não há condições para assegurar a segurança das crianças. Isto é, devido à falta de vestuário adequado para as condições meteorológicas e à falta de transportes, não era possível proporcionar regularmente experiências ao ar livre a este grupo de participantes do estudo. Por esta razão, a educadora recorria muitas vezes ao polivalente e, sempre que havia condições, ao exterior.

Em relação à forma como as crianças brincavam nos diferentes tempos e espaços do quotidiano educativo, é possível concluir que o grupo de crianças participantes brincavam

maioritariamente em conjunto. As brincadeiras realizadas eram variadas, mas o grupo preferia a brincadeira simbólica/ faz de conta (“às amigas”, “aos monstros” e “aos bombeiros”), a brincadeira física (lutas, corridas, futebol), a brincadeira tradicional (apanhadas, escondidas e macaquinho ao chinês), desenhos e, essencialmente quando estavam no exterior, gostavam de brincar com triciclos, tiro ao alvo, recolha de pedras e folhas e chapinhar na água. Por fim, este grupo foi capaz de realizar diversas descobertas, enquanto brincava no exterior e no interior da instituição.

E é neste sentido que passo a falar dos benefícios do brincar na natureza para a criança. Através deste estudo, compreendi que o espaço onde é realizada a brincadeira influencia não só a ação, como também os sujeitos. Apesar do interior ser também um espaço rico para as crianças, apercebi-me que para este grupo de crianças era um espaço *opressivo*. Era onde passavam a maior parte do tempo, acabavam por ficar saturadas, inquietas, aborrecidas e muitas vezes tristes por passarem o seu momento livre no interior. As características do espaço também se apresentaram um fator menos positivo, uma vez que impossibilitava a liberdade de escolha em relação às brincadeiras, aos materiais e aos parceiros de brincadeira. Em contrapartida, quando iam para o exterior, foi possível verificar uma maior união do grupo. Por outras palavras, os pares de brincadeira mais facilmente se diversificavam e os grupos de brincadeira tornavam-se maiores. Para além disso, percebi que bastavam alguns momentos no exterior, ou seja, uma mudança de ambiente, para que os benefícios proporcionados pelo exterior se manifestassem também no interior. A brincadeira neste espaço exterior também promoveu uma maior consciencialização do cuidado pelo outro, com todos os constituintes da natureza, uma vez que o espaço apresenta naturalmente maior risco (muros altos, pisos acidentados ou escorregadios, ramos pontiagudos, entre outros) e uma diversidade de seres vivos (caracóis, aranhas, borboletas, joaninhas, entre outros). O risco revelou-se atrativo para as crianças que, com cautela, tentaram ultrapassar desafios.

Por fim, deixei o ponto “Conhecimentos sobre o brincar e o brincar na natureza” para último, porque este é uma compilação de tudo o que foi referido. É através do brincar que a criança adquire, de uma forma natural, os conhecimentos do mundo que a rodeia. As crianças irão reter esses conhecimentos e aprendizagens, pois foram adquiridos através de experiências simbólicas, onde estas foram os autores principais. Contudo, e apesar da

brincadeira ser uma ação natural da criança, não quer dizer que o adulto não tenha um papel importante. Tal como referi anteriormente, muitas vezes o espaço é inibidor da brincadeira da criança e é por esta razão que o adulto tem o dever de organizar consoante os interesses, as características e as possibilidades do grupo, sendo importante também que esta organização seja feita em conjunto com as crianças.

## CAPÍTULO 5- LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo do estudo, fui-me deparando com algumas limitações relacionadas, essencialmente, com a minha inexperiência enquanto investigadora. Primeiramente, não houve uma organização do tempo e, conseqüentemente, iniciei o estudo mais tarde do que estava planeado. Conseqüentemente, tive de reorganizar o prazo para a recolha de dados, planeado e estipulado por mim e pelas orientadoras, que, por sua vez, colocava em risco a qualidade dos dados para responder à questão e às atividades do grupo. Apesar disto, e em consenso com a instituição, foi possível visitar a instituição após terminar a PP e, assim, conseguir os dados necessários.

No que diz respeito à recolha de dados, senti alguma dificuldade em observar e registar toda a ação que decorria nos momentos destinados ao brincar. Recorri, por isso, à captação videográfica, que permitiu um olhar mais atento e uma perceção maior sobre as situações decorrentes. Ainda acerca dos momentos de observação, gostaria de referir que encontrei outra limitação: colocar-me no papel de investigadora observante. As crianças regularmente solicitavam a minha participação nas brincadeiras, o que pôs à prova esta minha capacidade de ser investigadora e paralelamente elemento pertencente ao grupo. Mesmo explicando às crianças que estava a realizar um estudo, o grupo começou a ver-me como um adulto presente só fisicamente, ou seja, alguém que não conseguia responder às suas necessidades. Contudo, após adaptarem-se à ideia, começaram a ver a minha recolha de dados como um meio para partilhar as vivências do quotidiano.

As condições meteorológicas acabaram por ser um outro entrave. Apesar de acreditar que as crianças podem brincar à chuva, estes momentos tinham de ser organizados de forma segura, o que não era o caso, uma vez que eram muitos os dias de chuva densa e o grupo encontrava-se constipado a maior parte do tempo, sem o vestuário necessário para as brincadeiras com água. Como foi impossível antecipar a possibilidade de irmos em todos

os momentos ao exterior, senti necessidade de analisar também os momentos no interior do polivalente. Este olhar permitiu-me conhecer melhor o brincar em ambos os ambientes – interior e exterior da instituição.

## Capítulo 6- Recomendações para estudos futuros

Durante a investigação, realizaram-se vários momentos de reflexão. Assim, importa destacar possíveis aspetos a ter em conta em futuras investigações.

Ao longo das entrevistas, foi possível verificar nas crianças algum desconforto ao serem questionadas, como se estivessem a ser avaliadas. Acredito que isto pode ter sido inibidor para partilharem as suas ideias sem medos e inseguranças. Para um estudo futuro, será interessante realizar o inquérito por entrevista em grupo ou em pares, para que se estimule a discussão e eventualmente se desencadeiem mais ideias sobre a problemática. Ao nível dos momentos de observação, teria sido interessante organizar o ambiente de outra forma, de modo a perceber como este pode influenciar a brincadeira, como, por exemplo, incluindo mais elementos naturais no interior do Jardim de Infância.

Para terminar, espero que este estudo possa desencadear novas problemáticas referentes ao brincar e ao brincar na natureza, principalmente na ótica da criança.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Acredito que o presente trabalho demonstra uma parte da minha evolução ao longo do meu percurso acadêmico. A realização do mesmo possibilitou uma reflexão, identificação e um registo sistemático das minhas experiências e aprendizagens concretizadas nos diversos contextos. Dissecar os meus pensamentos foi uma tarefa difícil, mas precisa para conseguir progredir e aprender com as minhas vivências, bem como interiorizar estas aprendizagens.

A Creche, de um modo geral, foi um contexto que me marcou pela positiva. Recebi e, acredito que, proporcionei momentos de aprendizagem, de animação, de segurança e criei uma ligação forte com as crianças. Tive a oportunidade de experienciar uma abordagem que me ensinou a ter uma escuta ativa no grupo, a ter paciência e a comunicar de forma não verbal, através da leitura do que o outro nos transmite pela postura, pelas expressões ou até mesmo pela ausência de algum sinal. Além do mais, tive o prazer de conhecer crianças que me ensinaram sobre o que é o carinho, a música, o estar presente, a brincadeira e o pertencer a um grupo.

Passando pelo contexto do Jardim de Infância, deparei-me com desafios diferentes. No privado, a abordagem era a mesma, mas tinha um modo diferente de trabalhar, uma vez que as crianças tinham uma comunicação avançada e outro tipo de experiências. Aqui compreendi o que era trabalhar por projetos. Pude presenciar o trabalho de uma educadora que possibilitava e fornecia um espaço para o grupo desenvolver as suas curiosidades e aprender sobre o mundo através deste mesmo sentimento. Foi também um contexto onde pude desenvolver as minhas capacidades de interação entre os colegas de trabalho, uma vez que compreendi a importância desta relação para o processo educativo das crianças. Para isto, foi necessário criar um espaço de cooperação, comunicação, reflexão de grupo e partilha. No público, deixei de ter uma abordagem que podia apoiar-me e senti como se tivesse voltado ao início. O grupo era diferente, tinha uma diferença de idades maior e outras necessidades. Neste contexto, aprendi sobre a necessidade de avaliarmos o nosso próprio trabalho através da reflexão, da observação e do registo. Foi necessário observar a minha prática e compreender se conseguia identificar os meus objetivos na mesma. Objetivos que acreditava ser aqueles que o grupo requeria e aqueles que estavam de

acordo com os meus princípios. Dentro destes, destaco o respeito pela criança, pela sua liberdade e pela sua identidade como um ser ativo e capaz.

E foi através desta mesma reflexão que nasceu o presente estudo, mais propriamente da vontade de conhecer e compreender o Brincar. Por esta razão, a investigação realizada fortaleceu a importância do brincar e atestou a ideia que o brincar é uma escola natural, gerida pela própria criança. Ao observar o grupo em um espaço livre, deparei-me com uma versão fascinada, curiosa, exploradora e animada de todas as crianças. Algo que não estava a proporcionar com as minhas propostas pedagógicas orientadas. Tive a sorte de ter um par pedagógico cooperativo, que observava e refletia comigo para melhorarmos, em conjunto, as nossas práticas profissionais. Para além de termos ficado inseridas numa equipa que nos apoiava, nos orientava e nos desafiava a melhorar.

Para além da importância da comunicação entre a equipa pedagógica, comecei a compreender a importância da vertente investigativa na pedagogia. De facto, para dar uma maior e melhor oferta educativa às crianças devo de estar atualizada para os temas ligados à área da educação. Estarmos preparados com a teoria, irá dar as ferramentas para proporcionar a melhor resposta às necessidades das crianças.

## Referências Bibliografia

- Ampudia de Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *INVESTIGAÇÃO em CIÊNCIAS SOCIAIS. Guia Prático do Estudante*. Pactor
- Angotti, M. (2002). *O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA. REVISITANDO TEORIAS, DESCORTINANDO PRÁTICAS*. Pioneira Thomson Learning.
- Bardin, L. (1977). *ANÁLISE DE CONTEÚDO*. Edições 70.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *BRINCAR AO AR LIVRE. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagens fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. UMA INTRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO*. Porto Editora.
- Brites, L. (2020). *Brincar é fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância*. Editora Gente.
- Cantante, M. (2018). *O TRABALHO EM EQUIPA: Relações de cooperação entre Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa* [Relatório de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Relatório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25521/1/Relat%C3%B3rio%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>
- Cardona, M., Lopes da Silva, I., Rodrigues, P., & Rodrigues, P. (2021). *PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*. Ministério da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO. Guia para Auto-aprendizagem* (2.º ed). Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Carvalho, R. (2006). Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (40), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2510/3502>
- Cocito, R. (2016). A NATUREZA COM ESPAÇO EDUCACIONAL: OPORTUNIDADES PARA A INFÂNCIA. *Colloquium Humanarum*, 13, 94-100. <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20NATUREZA%20COMO%20ESPA%C3%87O%20EDUCACIONAL>

UCACIONAL%20OPORTUNIDADES%20PARA%20A%20INF%3%82NCI  
A.pdf

- Comunidade Educativa. (2018). *Projeto Educativo “Entre mãos”*. Colégio Infantil Cubo Mágico.
- Cordeiro, M. (2008). *O LIVRO DA CRIANÇA. Do 1 aos 3 anos*. A esfera dos livros.
- Coutinho, C. (2014). *METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS: TEORIA E PRÁTICAS*. Edições Almedina.
- Dias, M. (2009). O Vocabulário do Desenho da Investigação- A Lógica do Processo em Ciências Sociais. Psico & Soma.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança*. Penso Editora.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O CURRÍCULO PRÉ-ESCOLAR HIGHSCOPE*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, A., Vitti, I., Garcia, B., Oliveira, B., & Vieira, M. (2019). RELAÇÕES ENTRE REGRAS E LIMITES COM O PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO DE CRIANÇAS ENTRE 3 E 4 ANOS. *Portal dos Psicólogos*.  
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1356.pdf>
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 12-13.
- Fortin, M. (2009). O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO da concepção à realização. Lusociência.
- Fortuna, T. (2004). *Vida e morte do brincar*. Editora da UFRGS.  
<https://www.ein.ufv.br/wp-content/uploads/2021/02/Jogo-vida-e-morte-do-brincar.pdf>
- Freitas, A. (2015). *De Memória. Autobiografia do brincar*. IPL- ESAD.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 45-46.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação infantil. Ensinando crianças em sociedade moderna*. Penso.
- Hanscom, A. (2021). *DESCALÇOS e FELIZES* (2.<sup>a</sup> ed.). Livros Horizonte.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.

[https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno\\_investigacao\\_aplicada\\_n5\\_84-94.pdf](https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf)

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educa a Criança* (5.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2010, novembro). BRINQUEDO E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. [Poster]. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Belo Horizonte. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Planeta.
- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lopes dos Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos. Guia Prático.* Edições Sílabo.
- Marques, I. (2019). *A BRINCAR TAMBÉM SE EDUCA*. Manuscrito.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, R., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, (6), 129-142. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad\\_6Educador.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf)
- Moran, J. (2012). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Papyrus Editora.
- Neto, C. (2020). *LIBERTEM as crianças. A URGÊNCIA DE BRINCAR E SER ATIVO*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais.
- Neto-Mendes, A., & Portugal, G. (2019). *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação*. Universidade de Aveiro.
- Oliveira, S., & Ribeiro, F. (2012). A CONSTRUÇÃO DOS LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPASSOS E DESCOMPASSOS ENTRE O DIZER E O FAZER. *Revista Lugares da Educação*, 2(2), 93-117. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/15422/8794>

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Artmed.
- Parente, C. (2017). *Observação e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. s/editor
- Pasqualini, J., & Eidt, N. (2016). Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In J. Pasqualini, & Y. Tsharo (Orgs.), *Proposta Pedagógica para A EDUCAÇÃO INFANTIL* (pp. 101- 148). [https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod\\_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf)
- Porto Editora – **recurso** no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/recurso>
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA E DO TRABALHO ACADÊMICO* (2ª ed). Universidade Feevale.
- Sampaio, R., & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Enap. [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise\\_de\\_conteudo\\_categorial\\_final.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise_de_conteudo_categorial_final.pdf)
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Penso.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2020). Os direitos da criança- uma leitura através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 1-100.
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O JOGO E A INFÂNCIA ENTRE O MUNDO PENSADO E O MUNDO VIVIDO*. De facto.
- Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. In Moyles, J. *A excelência do brincar*, (25-38). Porto Alegre.

- Soares, J. (2012/2013). *A hora do conto- A importância de contar histórias em contexto pré-escolar* [Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional.  
[http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/1302/1/TM-ESEPF-2013\\_TM-ESEPF-PE26.pdf](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/1302/1/TM-ESEPF-2013_TM-ESEPF-PE26.pdf)
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha (2.<sup>a</sup> ed). Factor.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Purificação Mil-homens., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Velga, G., Guerreiro, D., Santos, G., Falque, A., Pomar, C., Almeida, G., & Marmeleira, J. (2021). Programa OUT TO IN- A relação corpo-mente nos espaços exteriores. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA*, (122), 7-11.  
<https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-122>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Sílabo.
- White, J. (2014). *Playing and learning outdoors. Making provision for high quality experiences in the outdoor environment with children 3-7*. Routledge.

## APÊNDICES

### Apêndice 1- Reflexão individual de 25, 26, 27 de outubro, de 2021.

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica, inserida no mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, foi-nos solicitado a criação de uma reflexão sobre a minha semana de intervenção individual. Assim sendo, nesta reflexão irei abordar a minha perceção sobre as propostas elaboradas nesta semana, o que deve ser melhorado e as emoções presentes nos momentos.

No que diz respeito ao dia 25 de outubro de 2021, foi realizado a exploração de elementos da natureza com o intuito de dar oportunidade às crianças de explorarem, sentirem e identificarem os elementos que estavam presentes na caixa misteriosa. No início, a minha perceção sobre a intervenção tinha sido positiva, visto que achava que tinha corrido como pretendido. Isto é, as crianças conseguiram identificar os elementos que retiravam da caixa e, ainda, foi possível observar o entusiasmo das mesmas na participação. No entanto, durante a reunião e reflexão com a educadora cooperante percebi que tinha alguns pontos a melhorar, como ter explorado mais os elementos com as crianças e desenvolvido mais a proposta. Com isto pretendo referir que quando a criança ■ tirou um burro da caixa perguntei “É o quê? Que animal é esse?” e parei por aí, quando deveria ter continuado e perguntado sobre a cor, o som, entre outras coisas. Como não houve uma exploração mais vasta dos elementos, a provocação terminou antes do tempo previsto. Apesar de ter elaborado algumas questões para implementar no decorrer da atividade, não consegui desenvolvê-las, e isso fez com que ficasse desiludida com a minha prestação.

No que concerne ao dia 26 de outubro de 2021, este destinou-se à exploração de caixas de vários tamanhos e formas. Foi uma proposta muito rica para as crianças, uma vez que não só foi uma oportunidade para desenvolverem a sua criatividade, como também foi foco de interesse para quase todos. A razão de serem só alguns, remete para o facto de termos na sala crianças que se colocam num papel de observador, em vez de participativo e outras que foram para as outras áreas da sala, mas voltavam para a explorar as caixas. Após uma breve reunião com a educadora cooperante, compreendi que houve certos momentos que não estavam a correr como pretendido, como, por exemplo, no momento

destinado ao conto da história, foi notório que as crianças estavam vidradas no livro e não na história. Como solução a esta situação, deveria ter dramatizado a história através da variação da voz e de alguns gestos, para assim tentar captar a atenção das crianças. Outro aspeto referido durante a reunião foi a inadequação da minha postura no momento da exploração das caixas, dado que não dei a oportunidade às crianças para falarem sobre o que estavam a imaginar. Com efeito, deveria ter adotado uma postura mais dinâmica através do questionamento, como “É o quê?”, “O que é que estás a fazer?”, ou até mesmo “provocado” a imaginação das crianças, como, por exemplo a auxiliar educativa colocou uma caixa nas costas e perguntou “Isto é o quê?” o que levou a várias respostas.

É possível concluir que o aspecto que mais se destacou foi a inadequação da minha postura durante as intervenções e, como já foi referido em reflexões anteriores, este é um dos aspetos a resolver. Acho que a razão por detrás deste problema passa pelo facto de ser muito insegura, ter medo de errar, bem como não saber o que dizer. No entanto e como também já foi referido nas reflexões anteriores, irei trabalhar no mesmo, nas próximas intervenções.

Durante a minha terceira intervenção, no dia 27 de outubro de 2021, foi proposta a realização de dois percursos com estímulos sensoriais, com o intuito das crianças explorarem os materiais ao nível sensorial. Ao depararem-se com as caixas dentro da sala, as crianças mostraram muita curiosidade e interesse pelas mesmas, visto que era algo grande e novo na sala. Para introduzir os percursos, contei uma história de uma menina que adorava explorar o mundo e que ao passear com o pai no bosque, adormeceu e acordou em outro mundo. Neste, havia bolas de várias cores, as quais tinham de seguir para encontrar o caminho para casa. Durante este conto, ia variando a voz e utilizei bolas de cor variada (vermelha, verde, azul e laranja). Durante a realização dos percursos, procurei incrementar questões, envolver-me mais, interagindo e explorando com as crianças o que tinha proposto para elas. A título de exemplo, fui chamando por elas, enquanto as mesmas passavam pelas “janelas” de papel celofane no lado de dentro da caixa, colocava a minha cara na janela e perguntava que cor era, quando estavam a explorar a parte do algodão perguntei-lhes o que era e como se sentiam ao passar na mesma, entre outras questões. O que notei foi o facto de que algumas vezes não me respondiam ou o faziam muito baixo.

Importa, ainda, mencionar que obtive uma melhor percepção sobre os papéis de interveniente e de apoio/observadora. Dando continuidade a esta linha de pensamento, quando estou no papel de auxílio da minha colega [REDACTED], consigo observar melhor o que está a acontecer ao meu redor e perceber o que podemos melhorar e o que podemos continuar a desenvolver nas nossas intervenções. Como interveniente, preocupo-me, demasiado, em saber se a intervenção está a correr bem, se o meu discurso é o mais correto e se estou a conseguir cativar as crianças da melhor forma, que, conseqüentemente, fico muito preocupada, acusando tensão nervosa no decorrer da intervenção que, depois, não consigo ter uma percepção detalhada dos aspetos que correram bem, bem como dos aspetos a desenvolver e a melhorar, entre outros. Deste modo, o que me auxiliou durante esta semana foram os feedbacks que a educadora cooperante e a minha colega de estágio iam mencionando, o que permitiu refletir sobre os mesmos.

Termino esta reflexão com a seguinte ideia: “ninguém consegue trabalhar sozinho”. Como também foi referido na reflexão anterior e no seminário “O Educador de Infância: Identidades Profissionais Autênticas e (Trans)formativas”, da educadora Joana Luís, esta é uma ideia importante na nossa vida pessoal e profissional e foi o resumo da minha semana, precisei de ajuda em vários momentos e acredito que nada seria possível sem a mesma.

## Apêndice 2- Reflexão Individual de 8, 9 E 10 de novembro

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica, inserida no mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, foi-nos solicitado a criação de uma reflexão sobre a semana de intervenção (a 08 a 10 de novembro). Assim sendo, nesta reflexão irei abordar alguns aspetos que mais se destacaram nessa semana, a minha perceção sobre as propostas elaboradas no decorrer da mesma, o que deve ser melhorado e as emoções presentes nos vários momentos que a constituíram.

No que diz respeito ao dia 8 de novembro, este começou com um contratempo, uma vez que ao chegar à sala ■■■■ deparei-me com um porquinho da Índia e, por coincidência, um livro sobre os animais. Este elemento levou a uma exploração por parte das crianças que iam chegando e, em concordância com a educadora, alteramos a proposta para a exploração destes mesmos. Foi uma experiência boa, uma vez que partiu da iniciativa das crianças e nós, de modo a auxiliar as crianças, pegamos nesta para transformar numa oportunidade de exploração e aprendizagens. Mais um momento que, à semelhança da última semana, fez-me pensar no papel do educador, visto que uma pequena coincidência levou à curiosidade de várias crianças e a necessidade das mesmas em explorar. Isto torna mais evidente a importância do papel observador do educador e a sua sensibilidade, visto que se não identificasse esta oportunidade perdíamos momentos de aprendizagem. Quando falo da sensibilidade, refiro em relação à importância das interações no acolhimento, visto que houve uma preocupação pela educadora cooperante de comunicar com as crianças e compreender os seus atos. Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), “Os professores prestam atenção, constantemente, à atividade das crianças. Acreditam que quando as crianças trabalham em um projeto de interesse por elas, encontraram naturalmente problemas e questões que desejarão investigar. O papel dos professores é ajudá-la a descobrir (...)” (p.155). Apesar do autor falar sobre o papel do professor, acho que esta referência se adequa e comprova este momento.

Dando continuação ao que foi referido sobre a proposta do primeiro dia, deparei-me com alguns receios, nomeadamente se o animal fugisse da minha mão, se as crianças se magoassem, se não conseguisse dinamizar a exploração ou até magoar o animal com as minhas mãos. Contudo, a provocação ocorreu, na minha perceção, bem, visto que as

crianças se encontravam entusiasmadas e identificarem vários elementos dos animais, como o pelo, as orelhas e as patas.

No que concerne ao dia 9 de novembro, este dedicou-se ao rasgar de vários tipos de papeis. Comecei por contar a história “Ainda nada?”, com o intuito de dar a oportunidade às crianças de interpretar as imagens (a terra foi ilustrada como papel; a cova que o senhor Luís fez foi ilustrado como um rasgão no papel) e para compreenderem a importância do esperar. Variei a entoação da minha voz e interagi com as crianças no momento da história, contudo tive alguma dificuldade em captar a atenção das crianças em alguns momentos. Apesar disto, elas mostraram interesse na história, sobretudo quando se chamou a atenção delas para o facto de que a sementinha se ia modificando, à medida que a página ia passando. Passamos depois para o rasgar, aqui coloquei os vários tipos de papel no meio do grupo, no tapete da sala e as crianças pegaram logo para folhear. Curiosamente, no início, só estavam a passar pelas folhas observando o material, mas depois que a criança ■ começou a rasgar a revistas, as outras seguiram o exemplo. Como podemos observar, algo tão “pequeno” como este momento pode desencadear muitas outras reações, nomeadamente o amassar, o rasgar, o fazer “anjos de papel”, entre outros. Outra reação que destacou neste dia foi o da criança ■ que em vez de rasgar, ia ajuntando os papeis coloridos intactos e entregando-os a mim e à ■■■■■■■■■■, como se fossemos protegê-los ou guardá-los. Aqui, neste dia, há alguns aspetos que faria diferente se pudesse, como, por exemplo, em vez de colocar os papeis no chão coloca-los-ia nas mesas, visto que as crianças descobriram que conseguiam escorregar em cima das revistas e não quiseram outra coisa. Este aspeto não é mau, uma vez que as crianças aprenderem uma “característica” / “utilidade” do papel, no entanto, impediu a continuação do rasgar e amassar. Outro aspeto seria o facto de eu ter colocado muitos papeis em cima do tapete, que fez com que não utilizassem todos até ao fim.

Quanto ao dia 10 de novembro, este foi um dia de mudanças. Primeiro, como as crianças tinham poucos recortes para as colagens, decidi modificar a planificação e dividir o grupo de crianças, sendo que 6 iam rasgar nas mesas e as outras 6 iam realizar colagens, trocando depois as áreas no final. Contudo, era o dia do Atelier de artes e como íamos ficar sem 4 crianças na sala, a ■■■■■■■■■■ aconselhou-me juntar o grupo. Esta proposta possibilitou as crianças não só utilizar a sua imaginação, como também explorar as propriedades dos papeis, como, por exemplo, as crianças compreenderem que ao retirar o jornal do papel

autocolante, esse deixava vestígio. No início, as crianças mostraram muito interesse, porém quando viram que a maior parte do papel autocolante estava preenchido pelos recortes, focaram a sua atenção em outras áreas da sala. Para isto não voltar a acontecer, devia ter aumentado a zona de colagens, colando um pedaço maior do papel autocolante, ou até mesmo utilizado o tampo da mesa toda, que conseqüentemente aumentava a área de exploração das crianças. Também devia ter organizado e calculado melhor os materiais que iam ser utilizados neste dia, uma vez que foi preciso um ou dois rolos maiores do papel autocolante, em vez de dois pequenos. Este aspecto talvez não tivesse acontecido, se tivesse explorado mais a planificação.

Esta semana voltou a ser difícil, visto que senti mais as minhas inseguranças. Este sentimento dificultou a minha observação no que diz respeito a minha prática, pois este fez-me ver as situações com a cotação negativa. No entanto, enquanto escrevo esta reflexão, consigo perceber que apesar das minhas decisões não terem sido as melhores, em alguns momentos, conseguimos explorar, chegamos aos objetivos e que ocorreram momentos ricos de interação com as crianças. Este processo não está a ser fácil, mas tenho de tentar lutar com estas inseguranças para assim poder viver estas experiências no seu todo, transmitir às crianças a segurança que necessitam e, também, continuar este processo de mudanças.

### Apêndice 3- Reflexão de grupo de 4, 5 e 6 de outubro de 2021

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica, inserida no mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria, foi-nos solicitado a elaboração de uma reflexão sobre o trabalho efetuado na semana de 3 a 8 de outubro. Sendo esta uma reflexão em grupo, iremos tratar-nos pela terceira pessoa do singular e os aspetos que vamos de ter em consideração são os seguintes: referência a situações momentâneas ocorridas na instituição; entrada da Sara na quarta-feira, dia 6 de outubro; caracterização do grupo, bem como algumas ações/comportamentos observados do mesmo; relação interpessoal entre os dois elementos do grupo da Prática Pedagógica; e emoções sentidas durante esta semana.

No início da semana, ██████ presenciou o seu último dia de prática sozinha, visto que ██████ acabou o seu isolamento profilático na segunda-feira e marcou a sua presença na quarta-feira, devido ao facto de terça-feira ter sido feriado. Aproveitámos assim, estes dois dias para dar continuidade ao trabalho.

Aquando do começo da ██████ na instituição, esta sentiu entusiasmo e um pouco de nervosismo por ser o primeiro dia em que estava presencialmente, tendo em conta as informações e observações que tinham sido registadas e analisadas anteriormente. Algo que estava em mente era o facto de poder não conseguir integrar-se ao grupo e de este não se sentir à vontade ou até não conseguir adaptar-se a uma nova pessoa. Contudo, ao entrar na sala, foi muito bem recebida, tanto pela educadora e pela auxiliar educativa, como também pela maioria do grupo. Dentro deste momento, a ██████ percebeu que havia algumas crianças mais tímidas e reservadas e tentou sempre ter o cuidado de lhes dar o seu espaço, como, por exemplo, uma das crianças esteve sempre a observá-la, mas não chegava perto como as outras, nem lhe sorria. Uma das situações mais significantes desse dia foi quando chegou ao momento de colocar os babetes para o lanche e a ██████ em vez de lho colocar, perguntou se podia e recebeu uma resposta negativa, então foi tido o cuidado de referir que não fazia mal, que a criança podia tentar fazer sozinha e, caso fosse necessário, poderia pedir ajuda. Após algum tempo, a criança em questão começou a sorrir-lhe e a interagir.

No que diz respeito à ██████, das imensas ocasiões, a que mais lhe marcou esta semana debruça-se sobre a questão da partilha. Este aspeto é um tema delicado nestas idades, tal como foi mencionado pela ██████ no primeiro dia, é

difícil explicar a uma criança a importância da partilha. O tema sucede como consequência positiva das interações sociais e com o meio que nos rodeia, assim como ao aprender a relacionarmo-nos com os outros e o mesmo espaço, desenvolvemo-nos enquanto humanos, como é salientado na seguinte citação:

“As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2011:574 citado Rosa, 2014, p.6).

No grupo da sala [REDACTED] ainda se denota alguma dificuldade, essencialmente na partilha de objetos, pois dizem muitas vezes, “isto é meu”, e consequentemente afeta as próprias interações. Nestes casos, a [REDACTED] demonstrou o cuidado de explicar à criança o quão é importante a ação de emprestar ou dar ao outro, pois “as capacidades de interação são aprendidas e reforçadas através de processos interativos, através de “dar e receber” em contexto de brincadeira ou trabalho. As crianças aprendem a ser e a estar, com a experiência dos outros, em contextos com conteúdo, tendo um motivo para ser feito e aprendido, (...) (Kamii, 2003, citado por Rosa, 2014, p.7), realçando sempre a sensação prazerosa para ambas as partes, no entanto as crianças demonstram sempre uma certa revolta e persistência em ter de volta o pertence.

Enquanto grupo, presenciamos alguns momentos importantes, nomeadamente experiências de separação. Estes ocorrem principalmente à chegada das crianças na creche e refletem-se durante o dia. Por exemplo, uma das crianças ao chegar apresenta traços de choro e resistência a entrar na instituição, o que se trata de um processo normal, uma vez que a criança está a separar-se de uma figura de referência. Isto é, segundo [REDACTED], durante um momento de partilha na sala de aula, foi realçado que as experiências de separação podem ocorrer no momento de ir dormir, quando os pais vão trabalhar, ou até mesmo quando se ausentam, no parto, na ida para a creche ou jardim de infância, entre outros. As etapas que podem ocorrer durante este processo são: 1) Protesto, que está associado ao choro, para demonstrar que não está a gostar do momento; 2) Desespero, quando percebe que tudo o que está a fazer não está a receber o desejado resultado; 3) Desvinculação, quando a criança assimila a separação, compreende que não há mais nada a fazer e sofre inconscientemente. Deparando-me com esta situação, a educadora tem de

aceitar que este momento de separação existe, não podendo ignorar, nem disfarçar. Tem de demonstrar que está presente para a criança naquele momento, que a compreende e aos seus sentimentos e que não está sozinha.

Em virtude do mesmo, os pais podem:

“-Prepare-se primeiro a si próprios, para depois poder enfrentar os sentimentos do seu filho.

- Leia-lhe histórias sobre o assunto e sobre os aspetos atraentes de brincar com outras crianças.

- Apresente-o a pelo menos uma outra criança do infantário ou do grupo de brincadeiras. Convide-a para saírem juntos.

- Apresente-o antecipadamente à educadora ou à professora e faça que ele perceba que confia nessa pessoa. Fique lá com ele durante a primeira semana- até que ele se adapte. (...)” (Brazelton, 2021, p.418), entre outros.

Perante esta elucidação da professora, conseguimos identificar pelo menos dois casos do grupo da prática pedagógica e consentimos que as estratégias utilizadas não foram as mais corretas. Nos casos detetados, observamos determinadas manifestações referidas acima, ou seja, o choro e inquietação levando à desvinculação, na qual a educadora usa as suas próprias estratégias, como, por exemplo, acalmar-se fora da sala, lembrar que não terá acesso a certas coisas se não parar de chorar, relembrar das regras da sala, entre outras. Inclusive, esta criança chegou a vir ao nosso encontro com o intuito de saber onde estava a sua mãe e a resposta dada por nós foi: “Ela já vem”. De acordo com aquilo que aprendemos na aula e com o que presenciamos, refletimos que a estratégia para aquela situação não foi a mais correta. Sentimos, assim, alguma necessidade de melhorar e aprofundar o conhecimento sobre as adaptações da criança.

Em suma, no que concerne à relação interpessoal, no que diz respeito ao grupo, durante a prática pedagógica, podemos dizer que se baseia muito na comunicação, parceria e compreensão. Em relação ao primeiro, estamos sempre em diálogo uma com a outra, a partilhar experiências e a analisar cada momento da prática. Também se revelou importante ouvir o ponto de vista do outro da situação presenciada, isto porque somos pessoas diferentes, com diversas experiências e maneiras de pensar, que nos faz, por sua vez, evoluirmos ao nível pessoal e profissional.

#### Apêndice 4- Reflexão individual de 27, 28 e 29 de setembro de 2021

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica foi proposto a realização de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante as duas primeiras semanas e a minha percepção do que aconteceu. Estas duas semanas tinham como o objetivo a observação do contexto e a recolha dos dados.

Relativamente à primeira semana, começamos por uma apresentação do mestrado e pela distribuição das instituições pelos pares anteriormente estabelecidos para a prática. Durante esta reunião, senti-me um pouco receosa, uma vez que eu e o meu par tínhamos algumas restrições relativamente ao tempo e ao local onde poderíamos realizar a prática pedagógica. Apesar disto, tudo ficou resolvido e fomos direcionadas para um grupo de crianças com a faixa etária dos 2 anos do [REDACTED]. Após a primeira reunião com a professora supervisora, senti-me entusiasmada pelo começo desta nova etapa e de estar prestes a entrar em contacto com as crianças. Ao longo desta primeira semana, eu e o meu par [REDACTED] juntámo-nos para criar o nosso plano de observação. Para a realização do plano, tivemos como base alguns dos nossos trabalhos relativos a situações similares anteriormente realizados e que achamos eficazes para recolher um maior leque de informações. Contudo, na segunda reunião com a supervisora, na qual tivemos a refletir e partilhar todos os trabalhos, percebemos que o que estávamos a realizar era uma grelha de observação e não um plano de observação. Sendo que o mesmo é organizar/planificar a observação que temos de realizar, respondendo às questões “Onde?”, “Quem?”, “Quando?”, “Como?” e “Porquê?”. Após o mesmo, ponderámos e retificámos, conforme as conclusões da reunião, eu e a [REDACTED] formámos um plano com todas as melhorias que considerámos pertinentes.

Terminada a semana, fizemos o teste para Covid para assim entrar em prática com a segurança possível, tendo em conta a realidade em que estávamos a viver. Contudo, e apesar de ter recebido o meu teste negativo, e por ter estado em contacto com um caso positivo, comuniquei com o coordenador de curso e concordámos em começar o isolamento até contacto do delegado de saúde. Este facto só se confirmou no final do primeiro dia de estágio, o qual informei à Professora Supervisora. Após passar tanto tempo sem receber nenhuma informação, comecei a ficar nervosa, com medo, visto que tinha perdido algo tão importante como o primeiro dia de estágio e, embora tenha agido a pensar na segurança das crianças, tinha receio que achassem que a minha ação tinha

sido desnecessária. Por fim, tudo ficou resolvido e consegui ficar mais calma graças aos professores que conseguiram responder-me prontamente e estiveram sempre calmos relativamente à situação. Acabei por ficar em isolamento profilático, o que trouxe algumas restrições para a prática, não ia conseguir realizar a recolha de dados presencialmente, observar ou conhecer a instituição, e não poderia conhecer e criar afinidade com grupo de crianças. Posto isto, os meus receios esta semana passam por não conseguir compreender os interesses e as necessidades do grupo, bem como não ter a possibilidade de intervir, visto que vou ficar só um dia na instituição a observar. Contudo eu e a [REDACTED] mantivemos o contacto todos dias para assim poder estar a par dos acontecimentos, para refletirmos juntas e comunicar os dados recolhidos. A nossa comunicação durante esta segunda semana foi essencial não só para estar ao corrente sobre tudo e para me sentir mais envolvida, mas também para ir adiantando alguns trabalhos que teremos de realizar. A minha colega, durante o meu período de isolamento, foi incansável, foi uma excelente trabalhadora e parceira, sempre preocupada em partilhar vivências comigo, o qual foi essencial para que eu pudesse desenvolver o trabalho dessa semana.

Durante o isolamento, tentei sempre cumprir o horário da instituição para assim adaptar-me à rotina, para poder tratar os dados e para pesquisar sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças com 2 a 3 anos, sendo que, como não estava no contexto, tinha tempo para tal. Nem sempre cumpria o horário, pois sempre que precisasse ou conseguia desenvolver mais o trabalho, ultrapassava a hora de saída. Algumas emoções sentidas nesta última semana foram impotência, por não conseguir ajudar o meu par como poderia; pânico, pela situação toda e tristeza por não passar pelas vivências que as minhas colegas estão a passar. Tendo isto em mente, as minhas metas, para quando sair deste isolamento, são aproveitar momento do meu primeiro e único dia de observação antes de começar o período de intervenção para conhecer a instituição e o grupo de crianças, para ganhar e desenvolver as minhas experiências neste contexto e retirar todas as aprendizagens possíveis para assim dar uma melhor prática e responder melhor às necessidades e interesses das crianças.

## APÊNDICE 5 – PLANIFICAÇÃO DO DIA 21 A 23 DE NOVEMBRO

### **Fundamentação:**

No dia 20 de novembro, celebra-se o Dia Nacional do Pijama, que promove os direitos das crianças, mais especificamente o direito de a criança ter uma família. Durante esta data importante, as crianças tomam consciência da solidariedade para com outras crianças, da existência de crianças que não têm uma família biológica, mas que foram acolhidas. Podemos, assim, dizer que se trata de um dia lúdico, bem como educativo e solidário em torno das crianças. Inclusive, quando preparámos alguma visualização através do projetor, as crianças costumam referir que estão num cinema. Ainda, como foi referenciado na última avaliação “Foi perceptível que o estímulo visual, através do conjunto de imagens ou vídeos, capta a atenção do grupo”.

Na quarta planificação, realizaram-se algumas propostas sobre uma música “O Pinguim Serafim”, o que originou uma ideia para o projeto. Este é um “método de ensino e de aprendizagem que parte dos interesses e das necessidades dos alunos” (Ferreira, 2013, p. 318). Neste sentido, foi possível observar um foco de interesse e necessidade do grupo em torno da criação de histórias e da leitura. Mais propriamente, no dia referido no início deste parágrafo, propusemos que o grupo representasse a música em questão através de um desenho. Embora tivesse uma orientação, as crianças acabaram por recriar as suas próprias histórias através das personagens retratadas na música. Inclusive, na quinta planificação, propusemos a recolha de resíduos que foram espalhados pelo “senhor Poluidor”. O grupo criou histórias à volta do mistério do aparecimento da carta e como poderiam encontrar o “vilão”. Para além disso, verificamos que durante o brincar no espaço exterior, as crianças constroem as suas histórias através do faz de conta. De acordo com a OCEPE (2016), esta é “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias” (p. 52), e é por termos passado a semana a falar e a contar histórias de personagens malvadas, que as mesmas envolvem sempre um vilão, um mistério e uma aventura na sua própria brincadeira. As histórias são de grande interesse, necessidade e foco do grupo, uma vez que muitas vezes trazem de casa livros para serem lidos em grande grupo.

Posto o supracitado, no dia 21 de novembro, planeamos em conjunto com a Educadora um dia para celebrar o Dia do Pijama, no qual propusemos um desfile de pijamas, para assim todos mostrarem os seus pijamas ao som da música do Dia do Pijama. Esse para além de ser um interesse das crianças, também será importante para que cada criança se sinta especial, que pertence no grupo e para ter o seu tempo de foco. No período da tarde, iremos criar um momento de cinema, onde decorrerá a visualização do filme “Gru- O Maldisposto”. O mesmo conta a história de um vilão que, para conseguir o que quer, adota três irmãs. Esta animação demonstra as dificuldades que muitas crianças passam, principalmente na importância de terem uma família que as apoie e protejam. Os dias 22 e 23, serão destinados ao início do projeto, com o aparecimento da “Avozinha” que precisa do auxílio das crianças para novas histórias. O facto de utilizarmos uma personagem para iniciar uma proposta, pressupõe que a imaginação se ative, no sentido de criar uma história. Para além disto, foi verificado que captámos as crianças através do mesmo. Primeiramente e como “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução” (Munari, 1982 citado em Vasconcelos, 2011, p. 14), iremos concretizar uma chuva de ideias sobre como poderemos solucionar o problema e o que sabemos sobre o mesmo. Se ainda houver tempo, no dia seguinte, iremos realizar um mapa conceptual para definir “o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? (...) Que recursos podem oferecer a comunidade?” (Vasconcelos, 2011, p. 15).

Intencionalidades	Aprendizagens a desenvolver
<p>- Sensibilizar para a adoção de crianças e o conceito de família;</p> <p>- Promover a exploração de histórias;</p> <p>- Promover o gosto pela leitura e escrita;</p> <p>- Estimular a comunicação oral.</p>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter consciência de si como aprendiz;</li> <li>• Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros;</li> <li>• Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que lhe colocam;</li> <li>• Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;</li> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</li> <li>• Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</li> <li>• Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>• Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.</li> </ul> <p><b>Área de expressão e comunicação</b></p> <p><b>Domínio da Educação Artística</b></p> <p><b>Subdomínio das Artes Visuais (?)</b></p>

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa

### **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e finalidade);
- Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra).
- Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (consciência sintática).
- Identificar funções no uso da leitura e da escrita.
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.
- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.
- Aperceber-se do sentido direcional da escrita.
- Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância.

- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

**Área do Conhecimento do mundo**

- Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança;
- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles.

Data	Proposta/estratégias	Recursos
21/11/22	<p><u>11h-11h50</u></p> <p>Dado o momento do lanche e da exploração livre do exterior, o grupo irá encontrar uma passarela previamente preparada pelas mestrandas. Neste, iremos proceder ao desfile de pijamas. Cada elemento da sala desfilará o seu pijama, se assim preferir, ao som da música do dia do pijama.</p> <p><u>13h30-15h15:</u></p> <p>Este período será dedicado ao momento de cinema. No chão da sala, teremos mantas e almofadas para a sessão em questão, de modo que todos ficam aconchegados. Para além disto, o ajudante e o chefe do dia irão confeccionar as pipocas, distribuindo-as pelo grupo. Após o mesmo, dar-se-á a reflexão final, se assim for possível.</p>	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>- Educadora; Auxiliar Educativa; Professora de dança; Mestrandas; Grupo de crianças da Sala.</p> <p><b>Recurso materiais:</b></p> <p>- Projetor; computador; coluna de som; mantas; almofadas; passarela (tapete vermelho, fitas prateadas, luzes, mesas); pipocas; copo de pipocas.</p> <p><b>Recurso Espacial:</b></p> <p>- Sala.</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">22/11/22</p>	<p><u>11h00-11h45:</u></p> <p>Após a mestranda [REDACTED] explicar que a interveniente não irá poder comparecer na instituição, a mesma baterá à porta fantasiada de avozinha. Essa senhora explicará a sua incapacidade em encontrar histórias novas para contar aos seus netos e irá pedir o auxílio do grupo. Iniciaremos com uma chuva de ideias sobre a possibilidade de uma solução do problema, bem como o que sabemos sobre o mesmo.</p> <p><u>13h45-15h15:</u></p> <p>Este período, ocorrerá consoante a resposta do grupo à proposta do período da manhã.</p> <p>Assim, se a mesma for de desinteresse, passaremos à leitura da história “Somos um do outro” de Todd Parr, em três fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura).</p>	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <p>- Educadora; Auxiliar Educativa; Professora de música; Mestrandas; Grupo de crianças.</p> <p><b>Recurso materiais:</b></p> <p>Vestuário de avozinha (xaile e bengala); Saco das histórias; História “Somos um do outro” de Todd Parr; Papel cenário.</p> <p><b>Recurso Espacial:</b></p> <p>Espaço exterior ou Polivalente; Sala.</p>
---	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">16/11/22</p>	<p><u>9h00-10h00:</u></p> <p>A seguir ao acolhimento, iremos cumprimentar todos os elementos intervenientes, cantando a canção do “Bom Dia” com o auxílio do ajudante e do chefe. Os mesmos irão, depois, mostrar e explicar o seu registo do dia anterior. Posteriormente a este momento, iremos seleccionar aleatoriamente o novo ajudante e chefe do dia, recorrendo a dados (azul- ajudante; vermelho- chefe) e à lengalenga do “Gato Maltês”. Por fim, dar-se-á a recapitulação do que foi definido anteriormente sobre o projeto.</p> <p><u>11h00-11h45:</u></p> <p>Este período será dinamizado pela Mestranda [REDACTED].</p> <p><u>13h45-15h15:</u></p> <p>Neste período e consoante a reação do grupo, iremos proceder à continuação do projeto prosseguindo com as seguintes questões:</p> <p>O que vamos fazer? Como vamos fazer? Quem faz o quê? E quem nos pode ajudar?</p>	<p><b>Recursos humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora; Auxiliar Educativa; Professora de música; Mestrandas; Grupo de crianças.</li> </ul> <p><b>Recurso materiais<sup>18</sup>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais escolhidos pelas crianças</li> </ul> <p><b>Recurso Espacial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de atividades; Espaço Exterior.</li> </ul>
---	---	--

## **Referências Bibliográficas**

Katz, L., Ruivo, J., Lopes da Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

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

## APÊNDICE 6- AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO RELATÓRIO

Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação,

Sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Pretendo realizar uma investigação que integrará o meu relatório final da prática pedagógica com o objetivo de compreender qual é a perceção das crianças sobre o brincar e o brincar na Natureza e como o adulto pode ter uma ação promotora de aprendizagem e de desenvolvimento no brincar da criança. Para tal, gostaria de proceder à recolha de dados que se prende com a realização de algumas observações e a realização de entrevista às crianças, pertencentes ao grupo de crianças do Jardim de Infância (JI) da Barreira.

Deste modo, venho por este meio solicitar a autorização da participação do vosso filho (a) neste processo. Todos os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins académicos e serão confidenciais.

Com os melhores

cumprimentos, Sara Vieira.

---

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação da criança \_\_\_\_\_, do JI da Barreira, li e compreendi este documento.

Assinale com um X a sua resposta:

- Autorizo a recolha de dados no âmbito da investigação para fins académicos.
- Não autorizo a recolha de dados no âmbito da investigação para fins académicos.

Assinatura do Encarregado de Educação,

---

Data: \_\_\_/\_\_\_/2022

APÊNDICE 7- ANÁLISE CATEGORIAL DOS MOMENTOS OBSERVACIONAIS

<i>Categorias</i>	<i>Excerto do registo observacional</i>	<i>Descrição e interpretação dos momentos der observação</i>
<p>1. Definição de brincar</p>	<p>Situação A: “Criança MQ abraça MR, colocando os braços à volta da cintura. Depois olha diretamente nos olhos dela e num momento posterior começa a balançá-la de um lado ao outro. MR afasta a Criança MQ, empurrando-a com as duas mãos e diz: “Jogo das amigas”. MA e Criança MQ que sorriem, saltam e fazem o som: “YAY””. (Notas de Campo da Investigadora, Criança MQ, momentos de observação do dia 10/01/2023, 13h30).</p> <p>Situação A1: “O GS ruge para as quatro crianças e levanta as duas mãos em forma de garras. Elas começam a correr para o outro lado da sala. A MQ, ao observar o acontecimento, começa a gritar: “Amigas, tomem o parafuso. Apanhem” e atira-o, enquanto a Criança MA e a MR estão no outro lado. As três ficam novamente juntas, mas o GS aproxima-se delas. A Criança MA começa a fugir para o outro lado”. (Notas de campo da investigadora, criança MA, momentos de observação do dia 10/01/2023, 13h35).</p>	<p>Situação A: Duas crianças sussurram e riem uma para a outra. Parecem conseguir comunicar através dos olhares. Uma sugere brincarem ao jogo das amigas, mais conhecido, eu peço brincar ao faz-de-conta.</p> <p>Situação A1: A brincadeira que parecia de um par desenvolve-se naturalmente para uma brincadeira em grande grupo, onde uma criança interpreta o papel de <i>monstro</i> e as restantes são <i>os heróis</i>. Quando o <i>monstro</i> toca na <i>heroína</i>, ela tem de ficar em estátua, enquanto as</p>

		restantes tentem salvá-la com o auxílio da <i>varinha mágica</i> , o parafuso.
1.1. Brincar individual e brincar em grupo	<p>Situação A “Fecha as portas e coloca-se do joelho, andando com o carro de uma extremidade do banco a outra, passando para a parede. Com as duas mãos passa o carro pela parede fazendo ondas, até chegar à mesa onde está a ocorrer o jogo e empurra alguns elementos, passando o carro por cima dos objetos (produtos da instituição: pacotes de leite, papel higiênico, entre outros)” (Notas de campo da investigadora, criança Ml, 07/12/2022, 10h50).</p> <p>Situação B: A Criança Ml encosta o ombro contra a parede, observa os colegas que estão a brincar no chão e, ao mesmo tempo, bate com uma argola laranja contra a parede repetidamente. Depois vai para o meio da sala e olha ao seu redor, depois corre até ao banco. A mesma fica sentada, a olhar para uma direção e a balançar com as pernas “(Notas de campo da investigadora, criança Ml, 12/12/2022, 13h40).</p> <p>Situação C: “Criança Mt chega com outro caracol e diz: “encontrei mais um”, ao que a Criança Ml responde: “coloca aqui, coloca aqui”, apontando para o espaço ao lado dos montes de folhas. Depois diz para</p>	<p>Situação A: A criança observa os restantes colegas a brincar e afasta-se de quem se aproxima dela. Ganha interesse num carro que estava na posse da sua colega e negocia com a mesma. Passa o carro pela parede e pelos objetos, até chegar ao local onde os seus colegas brincam ao jogo da macaca. A criança empurra-os e passa à frente deles, atrapalhando o jogo.</p> <p>Situação B: A criança passa os 5 minutos de observação a olhar para os seus colegas. Tenta distrair-se com um arco, mas parece sem interesse.</p> <p>Situação C: No exterior, a criança e os colegas constroem uma casa para</p>

	o Criança Mt:” Não podemos mexer porque ele está a dormir”. Criança Mt olha para o adulto e diz: “A MI está a fazer o bolo e eu estou a procurar caracóis”” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 04/01/2023, 10h40).	caracóis. Eles recolhem elementos naturais e brincam ao faz de conta.
2. Conceito de brincar na Natureza	<p>Situação A: “A Criança MA mostra as pedras a MR e o par começa a correr e vão até a uma poça de água. As duas baixam-se para enrolar as pedras na água. MR levanta-se, dizendo: “Está muito sujo, vou meter ali” e leva para a poça que estava em cima do desenho do jogo da macaca. Ao reparar que um adulto se aproximava, o par olha para o mesmo e diz: “Ó S, foi aqui nós fomos salpicar. A B [outro adulto] estava aqui e nós estávamos aqui a saltar”. A Criança MA olha a rir para o adulto e diz: “Queres fazer igual”. As duas baixam-se, de seguida, para enrolar a pedra na água da poça. A Criança MA passa a mão no sítio onde deveria de estar a poça e depois diz: “Esta já secou”. As duas levantam-se e correm para a primeira poça. E enrolam, novamente, a pedra”. (Notas do investigador, momentos de observação do dia 09/01/2023, 10h40)</p> <p>Situação B: “Ela tenta subir a coluna que se encontra no muro [este muro é pequeno no início do campo de futebol, mas vai ficando cada</p>	<p>Situação A: Um par de crianças recolhiam pedras para assustar um dos adultos e lavavam-nas em poças de água. Não é a primeira vez que o grupo realiza esta ação. Tornou-se um hábito, sempre que há poças no exterior.</p> <p>Elas partilham um episódio, onde molharam o adulto em questão. Para elas, foi um momento de diversão.</p> <p>Situação B: A criança estava a brincar com um grupo e teve uma discussão com um colega. Triste, isola-se no exterior. Observa o exterior da</p>

	<p>vez maior até chegar à parte que está ligada ao exterior da instituição]. Coloca o pé em cima da parte mais larga do muro, mas é muito alto. Ela observa o muro e a SA apareceu. A SA coloca o pé no muro e a MA diz: “Para, eu cheguei primeiro”. Depois da SA sair da zona mais larga, a MA coloca o pé na parte mais estreita e inferior do muro, ela puxa a vedação com as duas mãos e consegue subir. Ela dá meia-volta em cima do muro, segurando-se na vedação e senta-se” (Notas de campo da investigadora, criança MA, momentos de observação do dia 11/01/2023, 13h40).</p> <p>Situação C: “Criança MA ajoelha-se ao lado do banco dos amigos e arrasta alguns ramos de árvores pelo chão e entre o assento e a parede. Ao atirar o ramo, sai um monte de folhas e ela faz o mesmo processo duas vezes. Levanta o molho de folhas com uma mão, levanta-se do chão e vai deixá-lo na caixa de plástico ao pé do escorrega” (Notas do investigador, momentos de observação dia 03/01/2023, 13h35).</p> <p>Situação D: “A Criança MI abaixa-se e junta uma folha e a coloca em cima do muro da areia. Baixa-se, novamente, observa e começa a mexer em algo em cima do muro com o dedo indicador. MQ que estava com a Criança MI, diz: “Nós estamos a encontrar caracóis, porque estamos a</p>	<p>instituição. O muro tornou-se um desafio, um obstáculo a ultrapassar para ver o exterior. A brincadeira individual desenvolveu-se para uma brincadeira em grupo.</p> <p>Situação C: Um grupo recolhe as folhas que estavam no chão do parque da instituição. Um adulto deixou dois cestos de plástico, onde as crianças largavam as folhas. Uma das crianças encontrou um obstáculo, o banco, que lhe impedia de recolher as folhas que estavam detrás do mesmo. Com o auxílio do ramo, ela arrasta as folhas até formar um monte e conseguir chegar com as suas mãos.</p>
--	--	---

	<p>fazer o bolo deles para eles comerem”. Enquanto isto, a Criança MI continua a mexer nos caracóis e diz: “Cutchi, cuti”. Ela aponta para um monte de folhas e diz: “este é o almoço deles”. Aponta para o outro e identifica: “este é o bolo”. E aponta para o último e diz: “e o presente” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, momentos de observação do dia 04/01/2023, 10h40).</p>	<p>Situação D: Um grupo recolhe elementos naturais, nomeadamente folhas e caracóis. Com estes eles brincam ao faz-de-conta. Tomam um especial cuidado do caracol.</p>
<p>3. Interação entre a criança e o adulto durante a brincadeira</p>	<p>Situação A: “Anda até aos vasos de plantas que marcam o limite do relvado. Passa a mão num dos troncos de uma arvore que brotava num dos vasos e diz: “isto é um pinheiro”. E começa a balançá-lo e quando o tronco começa a se soltar da terra diz: “Olha, saiu”. O adulto questiona: “Este ramo é um pinheiro?” e a Criança MI toca nas folhas [as mesmas têm um formato agulha como um pinheiro] da planta que está ao lado e diz: “Olha é igual a ele, o pinheiro”. Começa a esfregar o dedo indicador e o polegar na folha e observa a planta. Depois volta para a fenda e com o dedo indicador na mesma. Ergue-se e bate com o pé no chão. Levanta uma pedra e mostra ao adulto, dizendo: “Tem aqui uma azeitona”” (Notas de campo da investigadora, criança MI, momentos de observação do dia 03/01/2023, 10h45).</p>	<p>Situação A: A criança observa e explora o exterior. Aparenta estar segura, ao contrário dos momentos passados no interior. Ela observa alguns elementos do meio que encontrou e comenta com o adulto que a acompanha.</p>

APÊNDICE 8- ANÁLISE À ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

<i>Entrevistador</i> <i>a</i>	Sara Vieira		
<i>Entrevistados</i>	Grupo de 7 crianças (A, F, L, M, MA, Mls e Mt)		
<i>Data e local</i>	16/03/2023 e 23/03/2023, Instituição do grupo de crianças		
<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Descrição</i>	<i>Evidências</i>
Categoria 1: Brincar na percepção da criança	1.1. Definição do brincar	Local: Um elemento do grupo de 6 crianças associou o brincar ao local onde pode brincar.	“M: Brincar lá fora. Lá atrás [polivalente]” (Entrevista, 16/03/2023).
		Ação: Três crianças associaram brincar a uma ação (tipo de brincadeira), como por exemplo desenhar, jogar, brincar ao faz-de-	“MA: Gosto de fazer desenhos” (Entrevista, 16/03/2023). “F: O futebol. Brincar aos dinossauros, eu também gosto. Eu também, às lutas de água” (Entrevista, 23/03/2023). “L: Com o E, com os meus brinquedos e com os triciclos e com os jogos” (Entrevista, 23/03/2023).

		<p>conta e apanhar elementos naturais. Duas crianças acrescentaram uma ação realizada com os seus parceiros de brincadeira.</p>	<p>“Mt: (...) Brincar é... eu gosto de, à tarde ir apanhar os búzios com a SA” (Excerto de entrevista, 23/03/2023).</p>
	1.2. Tipos de brincadeira	<p>Do grupo de sete crianças, quatro listaram algumas das brincadeiras que realizavam ao ser questionadas sobre como brincam. Uma criança refere as idas às áreas da sala. E duas crianças não responderem à questão de como brincam.</p>	<p>“M: Apanhada, brinquei, joguei futebol, mais nada” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mls: Eu fico a escorregar no escorrega” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mt: Eu faço uma casa com a Mls. [E como é que fizeste?] Paus, pedras” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“L: Dançar” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“MA: indo para algumas áreas” (Entrevista, 16/03/2023).</p>

	1.3. Individualmente ou em grupo	<p>Todos os elementos do grupo referiram que brincam com alguém. Aliás, umas das crianças referiu que nunca brincou sozinha. Duas dizem que brincam com todas ou quase todas as crianças. E os restantes quatro elementos falaram dos colegas com quem brincam.</p>	<p>“M: Brinquei com o F, J, MR, MA. [Acrescenta que nunca brinca sozinha]” (Entrevista, 16/03/2023).  “MA: Com os meninos quase todos (Entrevista, 16/03/2023)”.  “Mls: Brinco com o Mt e outra vez brinco com a MA” (Entrevista, 16/03/2023).  “F: Com o J” (Entrevista, 23/03/2023).  “Mt: Com a Mls e a SA” (Entrevista, 23/03/2023).  “L: Com o E. [Só com o E?] Não, com todos” (Entrevista, 23/03/2023).  “A: Com a L e o D” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
	1.4. Locais para o brincar	<p>Ao serem questionadas sobre o local onde decorrem as brincadeiras, duas crianças referiram que brincam em todos os lugares e cinco crianças referem alguns dos</p>	<p>“M: Lá fora, lá atrás e também pinto” (Entrevista, 16/03/2023).  “MA: Na área dos desenhos [sala], aqui [sala de refeições ou acolhimento], mas lá do outro lado [sala de atividades] tem mais brinquedos Também brinco de jogos do chão” (Entrevista, 16/03/2023).  “Mls: Em toda a parte” (Entrevista, 16/03/2023).  “F: Em todo o sítio, no terreno. Lá fora [exterior], lá atrás [polivalente]” (Entrevista, 23/03/2023).</p>

		locais, nomeadamente em casa, na escola, no exterior e no polivalente.	<p>“Mt: Em casa do meu pai. Na escola, na rua, cá dentro [sala de atividades e sala de acolhimento]” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“L: Na escola. [Só na escola?] E também em casa. [E dentro da escola?] Na casinha” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“A: Aqui dentro [na sala de atividades e sala de refeições]. Lá fora [exterior do jardim de infância]” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
<p>Categoria 2: Preferência da criança</p>	<p>2.1. Tipos de brincadeira preferidos</p>	<p>Três crianças falaram ações relacionadas com expressão artística como desenho, pintura, manuseamento de plasticina e brincadeira faz-de-conta. Duas crianças referem atividades relacionadas com a expressão motora, como o futebol e brincar às apanhadas.</p>	<p>“M: Pintar. Na casinha e também lá fora [exterior do jardim de infância] e lá atrás [polivalente]. E nos jogos de chão. E ler livros” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“MA: Fazer desenhos” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“A: Plasticina. Lá em casa? Bebê <i>reborn</i>. Eu tenho lá uma bebê <i>reborn</i> que se chama Maria Eduarda que a Matilda escolheu o nome e depois ela sempre vê a bebê <i>reborn</i>. Depois fica feliz em pegá-la no colo. Sempre quando a vê. Chega da escola ,vê-la” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“Mls: Brincar às corridas, já disse. Eu brinco com a minha mana. Eu brinco às bonecas. É lá em casa. Sim, mas onde estão as bonecas? Eu também tenho a raia,</p>

		<p>Quatro crianças referem também o brincar com um brinquedo, um convencional (Bonecas, peluche) e o outro não convencional (elementos naturais).</p>	<p>a minha boneca favorita. Eu brinco às princesas também” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“F: O futebol” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“L: Com os meus peluches e com o JP [O JP?] É o meu peluche” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“Mt: Gosto de brincar com os caracóis e os búzios. Gosto de brincar na casinha” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
	<p>2.2. Locais de brincadeira preferidos</p>	<p>Duas crianças proferiram gostar de brincar no exterior. Duas preferem brincar em casa e não especificarem se é no interior ou no ar livre. As últimas duas crianças referem uma área da sala. No entanto, uma criança não respondeu.</p>	<p>“M: (...) Na casinha e também lá fora [exterior do jardim de infância] e lá atrás [polivalente]. E nos jogos de chão. E ler livros” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mt: Gosto mais de brincar lá fora [exterior do jardim de infância]” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“MA: Na área dos desenhos [sala de atividade]” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mls: Em casa” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“L: Em casa” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“MA: Na área dos desenhos [sala de atividade]” (Entrevista, 16/03/2023).</p>

			“A: Na plasticina. Aqui dentro [sala de atividades]” (Entrevista, 23/03/2023).
Categoria 3. Brincar na natureza, na percepção da criança	3.1. Definição do Brincar na Natureza	Uma das crianças mencionou uma memória com a família e amigos, ao ser questionada sobre o brincar na natureza.	“A: Não sei. [Hoje já brincaste na natureza?] Sim, tinha lá um carrossel e eu brinquei no carrossel. Não estava proibido. O carrossel nem estava fechado, nem estragado, estava aberto. E fui lá, andei... esperei um menino saia do brinquedo para eu ir. Eu estava a ir e depois deparei-me com a L atrás de mim. Ela deu-me um susto” (Entrevista, 23/03/2023).
		Duas das crianças associaram o brincar na natureza como uma ação realizada em pares/grupo (amigos). É importante referir que um desses elementos fez a mesma associação quando foi questionado sobre o brincar.	“M: Brincar com os amigos” (Entrevista, 16/03/2023). “Mt: É brincar com a SA e a Mls” (Entrevista, 23/03/2023).

		Três proferiram que era observar e brincar com os elementos naturais, bem como fazer brincadeiras e palhaçadas.	<p>“MA: É fazer algumas coisas. Fazer brincadeiras e palhaçadas” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“F: É ver os passarinhos a voarem e as flores também” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“L: Com folhas e também com as borboletas” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
	3.2.Tipos de brincar na natureza	Ao serem questionadas sobre o que é que brincam na natureza, foram referidas algumas brincadeiras, tais como desenho, jogos, explorações, brincar ao faz-de-conta, brincar com os amigos e atividades físicas.	<p>“M: Esta eu não sei. Pinteí lá fora com o giz, também brinquei ao futebol e ao jogo da apanhada. Encontro mais folhas, peixes” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“MA: Brinco com os amigos. Apanhada e às escondidas. [relembrei da visita ao Jardim do Visconde]. Nós encontramos uma passagem secreta, mas para a próxima temos de voltar lá para vermos o que está lá dentro” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mls: Eu brinco no escorrega, brinco de corridas, de caracóis. Eu procuro caracóis. Eu descobro folhas” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“F: Ao futebol, claro. Porque ando... porque estou a treinar com o J para sermos futebolistas do Benfica” (Entrevista, 23/03/2023).</p>

			<p>“L: Nós corremos e brincamos. Com o JP. Um boneco que não tem cabelo” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“A: Com o elefante de fazer assim [e balançou para a frente e para trás]. Na casinha. No escorrega. Ao pega-pega. Às escondidas. E brinco também com o meu carro” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
	3.3. Emoções que prevalecem na Natureza	<p>Ao serem questionadas sobre o que sentem ao brincar no ar livre, três crianças disseram que se sentem felizes. Para além disto, uma das crianças deste grupo também referiu que se sente como um caracol, sendo que este foi um dos elementos que a criança explorava enquanto brincava na</p>	<p>“M: Feliz” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“MA: Sinto-me bem” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mls: Um caracol. Feliz” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mt: Sinto melhor ao mexer nas árvores. Sinto que gosto mexer nas árvores” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“Mt: (...) [ficas zangado ao brincar?] Sim, quando eu não quero que a SA faz ish quando vamos para o comboio e eu fico zangando com a SA. [E já te sentiste feliz lá fora?] Sim, quando a SA e a Mls estavam a brincar comigo. [Ficaste muito triste?] Muito triste é eu a brincar com ninguém” (Excerto de entrevista, 23/03/2023).</p>

		<p>natureza. Quatro crianças referiram que se sentem bem. Uma das crianças refere que se sente melhor quando mexe nas árvores, no entanto é necessário referir que a mesma se sentiu confusa com a questão. No final da entrevista da criança em questão, a mesma acrescentou memórias/exemplos de quando se sentiu triste, zangado e feliz, quando brincava. (quando foi questionada se alguma vez sentiu estas emoções)</p>	<p>“L: Bom. [Já alguma vez estiveste zangada enquanto brincavas?] Não. [E feliz?] Sim. [E triste?] Não” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
--	--	---	---

	<p>3.4. Descobertas no exterior</p>	<p>Em relação às descobertas enquanto estão na natureza, três crianças referiram que costumam descobrir peixes, folhas, pássaros, caracóis, árvores e borboletas. Acredito que se lembraram da ida do grupo ao Jardim, onde se localiza um largo com peixes. Uma outra criança referiu que descobriu que o tempo está a melhorar e os dias mais longos, referindo-se à mudança da estação</p>	<p>“M: Peixes, folhas, pássaros e borboletas” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“MA: Costumo descobrir onde estão as folhas e onde estão paus” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“F: Que o tempo começa a ficar melhor e os dias começam a ficar ainda maiores” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“Mt: Caracóis e árvores” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“L: Descobrir onde estão os pássaros e onde moram os pássaros. E borboletas. E também pássaros” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“Observação: A: Oh Sara, sabias que quando nós estávamos a brincar os meninos chamavam a Lil lá fora e era uma minhoca que estava lá e os meninos viram a minhoca. Ela saiu do combustor com as folhas. Saiu, saiu do combustor e foi para a grama e eu fui ver e era de verdade. E era mesmo uma minhoca de verdade” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
--	-------------------------------------	---	---

		inverno para a primavera.	
<p>Categoria 4: Preferência das crianças</p>	<p>4.1.Brincadeira preferidas no exterior</p>	<p>Em relação às brincadeiras favoritas realizadas na natureza, foi referido o desenho no chão, jogos tradicionais, brincar com os amigos, explorar elementos naturais e do local e brincar à natureza.</p>	<p>“M: Pintar com giz” (Entrevista, 16/03/2023).  “MA: Brincar com os amigos à apanhada e às escondidas” (Entrevista, 16/03/2023).  “Mls: A brincadeira do escorrega” (Entrevista, 16/03/2023).  “F: O futebol, claro. É a minha brincadeira favorita” (Entrevista, 23/03/2023).  “Mt: Caracóis” (Entrevista, 23/03/2023).  “L: Brincar à natureza e escorregar” (Entrevista, 23/03/2023).  “A: De brincar ao pega-pega” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
<p>Categoria 5: Locais em que mais brincam</p> <p>⊗</p>		<p>Quatro crianças referiram que brincam mais na rua, enquanto três referem que brincam mais dentro da escola ou em casa.</p>	<p>“M: Na rua” (Entrevista, 16/03/2023).  “MA: Mais na rua” (Entrevista, 16/03/2023).  “A: Lá fora. Na rua “(Entrevista, 23/03/2023).  “F: Lá fora” (Entrevista, 23/03/2023).  “Mls: Em casa” (Entrevista, 16/03/2023).  “Mt: Em casa” (Entrevista, 23/03/2023).  “L: Na escola” (Entrevista, 23/03/2023).</p>

<p>Categoria 6: Papel do adulto nas brincadeiras.</p>	<p>6.1 Função</p>	<p>Quatro crianças referiram que o adulto devia trabalhar, enquanto as crianças brincavam. Houve até uma criança que referiu que o adulto não pode atrapalhar a criança, enquanto ela brinca. É importante referir que duas das crianças referiram ações que uma parte da equipa do contexto realiza, enquanto as crianças estão no momento livre. Três das crianças disseram que os adultos deviam brincar com elas. Porém, uma das</p>	<p>“M: Brincar connosco” (Entrevista, 16/03/2023).  “MA: Trabalhar e lanchar também” (Entrevista, 16/03/2023).  “Mls: Trabalhar. Mas é trabalhar em casa. A minha mãe faz laços também” (Entrevista, 16/03/2023).  “F: Limpar os pratos quando nós acabamos tudo e vamos brincar” (Entrevista, 23/03/2023).  “Mt: A ver. Deviam de brincar comigo” (Entrevista, 23/03/2023).  “L: Fazer uma casa com os filhos, uma casa de verdade” (Entrevista, 23/03/2023).  “A: Tinham de brincar sossegados. Não se atrapalha os meninos quando estão a brincar “(Entrevista, 23/03/2023).</p>
---	-------------------	--	---

		crianças deste último grupo mencionou primeiro que o adulto devia de observar, enquanto a criança brincava.	
8.1. Como fornecedor de experiências	Todos os elementos do grupo que foram entrevistados sentiram que havia oportunidades de brincar tanto em casa como na escola.	<p>“M: Sim” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“MA: Nós podemos plantar sementes ao lanche, e eles dizem não ou sim” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mls: Sim. Sempre” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“F: Acho. Foi marcar muitos golos. Correr lá fora” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“Mt: Sim” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“L: Sim. Também a minha mãe gosta de arrumar a casa comigo” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“A: Sim” (Entrevista, 23/03/2023).</p>	
8.2. Emoções que prevalecem com a	Seis dos elementos do grupo referiram que se sentem felizes com a	<p>“M: Feliz” (Entrevista, 16/03/2023).</p> <p>“Mls: Feliz” (Entrevista, 16/03/2023).</p>	

	participação do adulto no momento de brincadeira	participação do adulto nas brincadeiras. Uma das crianças mencionou uma memória do apoio do adulto.	<p>“F: Sinto-me muito feliz e também sinto a alegria a ficar mais feliz” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“Mt: Sinto que estamos a apanhar apanhada [atrapalhou-se com o conceito sentir] (...)” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“L: Lê uma história e quando estou com medo eles dão a mão” (Entrevista, 23/03/2023).</p> <p>“A: Sim” (Entrevista, 23/03/2023).</p>
--	--	---	---

#### APÊNDICE 9- ANÁLISE À ENTREVISTA À EDUCADORA

<i>Entrevistadora</i>	Sara Vieira
<i>Entrevistados</i>	Educadora A
<i>Data e local</i>	16/03/2023, Instituição do grupo de crianças

<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Evidências</i>
1. Percepção da educadora sobre o brincar	O brincar é um meio de aprendizagem para as crianças. É onde elas adquirem conhecimentos e competências. É a ação que dá sentido à Educação Pré-Escolar	“O brincar é a base de tudo. Se não for através do brincar, não faz sentido o pré-escolar. Portanto é a brincar que as crianças aprendem, que as crianças adquirem competências, que as crianças entram... é sempre através do brincar. De outra forma, não faz sentido” (Entrevista, Educadora A, 16/03/2023).
2. Percepção da educadora sobre o brincar na natureza	O brincar na natureza possibilita a criança vivenciar experiências de descobertas, bem como a aquisição de competências. É um interesse das crianças.	“Brincar na Natureza? Eu acho que eles a brincar na natureza, eles conseguem adquirir competências. O brincar trazem-lhes muitas oportunidades de descoberta. Traz tanta coisa” (Entrevista Educadora A, 16/03/2023).
3. Dificuldades para a concretização dos momentos de brincadeira na natureza	A educadora considera que o brincar na natureza tem um papel muito importante na Educação Pré-escolar, no entanto tem de haver condições favoráveis para que o mesmo ocorra. Uma dificuldade que a mesma encontrou trata-se do vestuário adequado das crianças. Como nem todos o tinham, nem todos podiam ir. A deslocação é	“O brincar na natureza é muito importante no pré-escolar. Nem sempre temos esta oportunidade, porque as condições meteorológicas, às vezes, não são favoráveis e as crianças não vêm preparadas para... com roupa e calçado adequado (...) Agora a

	<p>outra dificuldade. Mesmo tendo a necessidade e interesse para irem para outros sítios fora da localidade, não havia transporte seguro e adequado para levar o grupo de 25 crianças.</p>	<p>deslocação para fora da escola, nem sempre é disponível devido aquilo que já mencionei. Muitas vezes, as crianças não vêm preparadas com roupa e calçado adequado e mesmo que isso seja pedido, há crianças que não têm possibilidade de adquirir algum vestuário” (Excerto da entrevista, Educadora A, 16/03/2023)</p>
<p>4. Benefícios dos momentos na natureza no desenvolvimento da criança</p>	<p>As crianças têm um interesse em brincar e em realizar trabalhos no âmbito da expressão artística. Muitos recolhem elementos da natureza, o que possibilita elaboração de trabalhos, que, por sua vez, favorece o desenvolvimento da criatividade. Para além disto, a natureza promove o bem-estar das crianças.</p>	<p>“Os elementos da natureza, as crianças adoram brincar e trabalhar ou fazer trabalhos de expressão artística. Os elementos que se recolhem na natureza são muito bons para eles. Eles têm oportunidades de elaborem ... de criatividade. Favorecem a criatividade e o bem-estar geral das crianças” (Entrevista, Educadora A, 16/03/2023).</p>
<p>5. Quando é que a brincadeira ocorre</p>	<p>A brincadeira está sempre presente no dia a dia da criança. O grupo de crianças tem à sua disponibilidade as</p>	<p>“A brincadeira está sempre presente. Há momentos, ... a rotina, portanto, eles de manhã... a rotina geralmente...Têm as rotinas</p>

	<p>áreas da sala. Todas as podem utilizar, respeitando as regras de utilização.</p>	<p>diárias de manhã. As crianças que vêm antes das nove, brincam livremente e depois são orientadas para um determinado espaço, como não trabalham os vinte cinco ao mesmo tempo, por serem muitas crianças e não haver lugar para sentarem todos, as áreas estão constantemente abertas. Eles têm oportunidade de brincarem nas áreas livremente, tendo em conta sempre o número de crianças em cada área. Portanto respeitando as regras. Porque o brincar está sempre presente” (Entrevista, Educadora A, 16/03/2023).</p>
<p>6. O brincar estruturado e o brincar livre</p>	<p>De acordo com a Educadora, no exterior há a ocorrência de atividades livres e outras mais orientadas. Um exemplo prático da segunda, trata-se de um espaço de horta. Todas as crianças participam nas brincadeiras. Enquanto um pequeno grupo está a realizar alguma atividade, outro está a brincar.</p>	<p>“No exterior, há atividades livres e atividades mais orientadas. Depende do que se quer desenvolver. As histórias no exterior são planeadas. O espaço de horta no exterior é planeado. Há situações mais planeadas e há situações mais livres” (Entrevista, Educadora A, 16/03/2023).</p>

		<p>“(…) A horta, a plantação dos morangueiros envolveu as crianças, era uma atividade planeada, mas que não estavam todas a fazer ao mesmo tempo e à mesma há brincadeira livre também. Depois tem de haver o equilíbrio, porque vinte e cinco criança é muito complicado gerir a trabalharem ao mesmo tempo e elas não são máquinas nenhuma” (Entrevista, Educadora A, 16/03/2023).</p>
--	--	--

APÊNDICE 10- ANÁLISE INICIAL DE MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO

<i>Criança F</i>				
<i>Momentos/Data e Local</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observações</i>	<i>Contribuições da ação</i>	<i>Evidências</i>
1.º Momento: 07/12/2022- Polivalente	A criança F faz rodas. O colega J imita, mas cai no chão e grita. O mesmo sugere outro jogo, no entanto outra colega MR não pode brincar. A criança F parece ignorar, continuando a fazer rodas. Ele depois vai ter com o J e sugere brincarem “andar de mãos”. No entanto, o J estava atento a outra	A criança F é seletivo com quem brinca. Só brinca com o J. Só comunica com outros colegas porque necessitava da pá. Como ele quer brincar com o J, ele aceita outra brincadeira, mas não desiste da pá.	Comunicação	“A Criança F posiciona o seu corpo de frente para o seu colega e pergunta: “J queres andar de mãos?” e caminha atrás dele repetindo a mesma questão: “Queres andar de mãos? A treinar” “(Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 10h30).
			Jogo de atividade física	
			Motricidade grossa	“coloca as mãos no chão e, enquanto anda com elas para a frente, levanta os dois pés balançando-os para cima e para baixo, sem tocar no chão” (Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 10h30).

	<p>situação e não responde. A MR tenta auxiliar e brincar com a criança F, mas ele nega e corre para o perto do seu colega J. Ele observa o seu colega V a brincar e foca-se no objeto utilizado na brincadeira. Ele corre até ao local de arrumos e exige à colega “Eu quero a pá”. A mesma pergunta “O que é uma pá?” e a criança F explica através de gestos. Ele encontra</p>			
			<p>Relação com os pares</p>	<p>“A Criança F vai para trás do painel onde estão armazenados os brinquedos e começa a procurar alguma coisa com a sua colega MQ. Enquanto a sua colega procura, ele segue-a, mas não mexe no cesto. Depois espreita por detrás do painel e volta para a sua colega MQ seguido pelo J e diz “Eu quero a pá”. Este primeiro questiona “o que é uma pá?”, ao que a Criança F responde:” É uma coisa assim (debruça-se sob os cestos, apoia uma mão na parede e com a outra em punho fechado abana de um lado para o outro em perpendicular à parede)”. Depois diz: “eu</p>
			<p>Autonomia</p>	

	<p>uma pá, mas o J não encontra uma para si e sugere novamente brincarem às apanhadas e a criança F aceita. Ele vai até ao V e deixa a sua pá ao lado, sugerindo uma troca caso ele quisesse a pá.</p>			vou ter a vermelha” (Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 10h30).
			Solucionar problemas	“Depois diz: “eu vou ter a vermelha”, logo de seguida, a sua colega, que estava à procura, diz que encontrou a sua e quando foi para retirar, não tinha nada na mão, porém a Criança F tira uma verde e diz: “eu vi esta”. Vai ter com o colega que já tinha e diz: “V, emprestas esta ao J...”, antes de acabar, o seu colega nega e o J responde que queria era as quadradas. (V tem uma pá retangular)” (Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 10h30).
			Respeitar a decisão do outro	

				<p>“A criança F não responde e vai ter com V que tinha a sua pá, pega nela e toca na outra dizendo: “Também preciso de uma... Se quiseres trocar, esta fica aqui” e coloca a sua pá no banco” (Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 10h30).</p>
<p>2.º Momento: 07/12/2022- Polivalente</p>	<p>A criança F tenta desenrolar os fios. Depois de várias tentativas, pede ajuda a um adulto. Quando conseguiram tirar dois pinos, o mesmo equilibra-se em cima, colocando um pé em cada um e começa a andar à volta da sala</p>	<p>Ele experimenta primeiro e só depois de algumas tentativas, chama o adulto. Brinca só com um colega, o J. Demonstra orgulho em partilhar as suas descobertas, novos conhecimentos. O que por sua vez</p>	<p>Relação com o adulto</p>	<p>“Ele tenta retirar com as duas mãos puxando o fio de um lado do bloco, deixando cair antes de chegar ao fim do fio. Puxa outra vez pelo fio e sacode três vezes deixando cair no fim. Pega outra vez no fio e puxa com as duas mãos e quando o bloco pertencente a este fio bate no outro ele segura o fio com as duas mãos e tenta passar pelo gancho, porém não chega lá. Ele tenta novamente com as duas mãos puxar na direção contrária,</p>
			<p>Resolução de problemas</p>	

	cantando o hino de Portugal.	desenvolve a sua autoestima.		olha para trás e diz “Eu preciso de ajuda Sara, eu não consigo tirar”, diz enquanto desenrola os fios presos” (Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 13h30).
			Capacidade motora fina e grossa	“Desenrola um dos fios puxando-os para os lados opostos e coloca primeiro o pé direito. Posteriormente, com o auxílio da mão esquerda ajunta o fio do segundo bloco e com as duas mãos abre a abertura e coloca o seu pé esquerdo e começa a andar com as pernas esticadas para o outro lado da sala, desequilibrando-se pelo caminho, mas nunca caindo do bloco. Chega ao pé do seu colega de brincadeira que também está por cima de blocos e dá uma volta para ir para trás” (Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 13h30).
			Tentativa e erro	
			Brincadeira Exploratória	

			Cultura	“Percorre o caminho até ao outro lado da sala, enquanto canta o hino de Portugal num tom alto, olhando para os adultos e sorrindo” (Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 13h30).
			Autonomia	“e os dois vão até à zona das bicicletas. A Criança F tira um saco de areia e sem esperar pelo seu colega vai até ao quadro pendurado na parede e atira ao alvo” (Notas de campo da investigadora, criança F, 07/12/2022, 13h30).
	A criança F faz a vela à volta da sala. Ele cai	A criança F normalmente brinca	Avaliando o risco	“Corre em volta da sala, desviando-se de um grupo de crianças que estavam a

<p>3.º Momento: 12/12/2022- Polivalente</p>	<p>algumas vezes ou não termina a vela até ao fim, mas volta a tentar. Após ele parar para auxiliar numa situação, ele vai buscar um carro e junta-se a um colega. Os dois empurram os carros alternadamente. Numa das vezes, um dos carros passa por cima do tapete e os dois focam-se naquele local.</p>	<p>sempre com o mesmo colega. Este tinha faltado naquele dia. A criança F isola-se no princípio, iniciando a vela. Aperfeiçoando uma técnica que adquiriu há pouco tempo. Quando repara no colega a brincar com o carro ele aproxima-se e os dois parecem querer ver o quão longe o seu carro consegue ir. Quando se aproximam do tapete este impede o movimento do carro,</p>	<p>Motricidade grossa (corre, salto, roda)</p>	<p>brincar com os blocos de andar e ao chegar no lado oposto da sala faz a roda, ficando sentado. Levanta-se a sorrir, olha para a observadora enquanto levanta os braços e inclina o tronco para o lado. Porém, para quando uma criança se coloca à sua frente e outra atrás de si. Desloca-se para o lado esquerdo, faz o mesmo movimento e impulsiona-se para frente fazendo a roda “(Notas de campo da investigadora, criança F, 12/12/2022, 13h30).</p>
			<p>Jogo de atividade física</p>	
			<p>Persistência</p>	
			<p>Autoestima</p>	
<p>“As suas pernas ficam flexionadas e com as duas mãos no chão. Ao pousar os pés no chão, desequilibra-se no tapete e cai no chão. Quando isto acontece, ele segura-se, apoia-se com uma das mãos no chão e coloca a outra à frente da boca, rindo-se.</p>				

		<p>o que lhes proporcionam curiosidade. Quando este se altera pela força e movimento das crianças, traz um novo desafio para a locomoção do carro. Compreendem que a força exerce influência.</p>	<p>Relação com o adulto</p>	<p>Olha para a observadora, ainda a sorrir, e levanta-se. Vira-se para o seu lado direito e dá um passo à frente. Levanta os braços para cima e inclina o tronco para o lado esquerdo. Dando impulso, faz a roda para o lado direito. Ao fazê-la, as suas pernas ficam perpendiculares ao chão. Pousa os pés no chão e flexiona as pernas, sempre apoiando as mãos no chão. Levanta-se e faz o mesmo para o lado oposto “(Notas de campo da investigadora, criança F, 12/12/2022, 13h30).</p>
			<p>A aprender a partilhar e a escutar os colegas</p>	<p>“Após este momento, corre até duas crianças que estavam no lado oposto da sala e pega num carro que estava com uma delas. O par da mesma levanta a mão em direção ao carro e diz: “Dá-me”. A Criança F abaixa o tronco para ouvi-las, mas quando a mesma continua a brincar,</p>

				<p>ele começa a andar para zona que estava inicialmente terminando o caminho a correr” (Notas de campo da investigadora, criança F, 12/12/2022, 13h30).</p>
			Explora a influência da sua força na velocidade do carro	<p>“Com os joelhos fletidos, a Criança F coloca-se no mesmo nível do V e os dois impulsionam os carros em direções diferentes alternadamente, cruzando no meio da sala. (...) Dá meia-volta no mesmo lugar e volta a impulsionar o carro em direção a onde estava antes, olhando para o carro com as sobrancelhas levantadas. E, logo de seguida, corre atrás do carro. Quando este para no meio da sala, a Criança F volta a impulsionar o carro na direção da parede oposta. Porém, o carro rodopia no mesmo sítio” (Notas de</p>
			Brincadeira exploratória e Jogo social	
			Relação entre pares	

				<p>campo da investigadora, criança F, 12/12/2022, 13h30).</p> <p>“A Criança F dá uma volta à sala a correr e volta para a posição ao lado do V. Baixa-se junto à borda do tapete e impulsiona o carro por cima deste. O carro passa para o outro lado do tapete rodopiando pelo caminho. Vira-se para o colega e diz: “Olha para isto” e volta a impulsionar o carro. O par continua a impulsionar o carro alternadamente. Os dois estavam a movimentar-se com os joelhos à volta do tapete, que começa a dobrar, criando ondas. A Criança F e o V impulsionam os seus carros que são bloqueados por essas ondas. Na tentativa seguinte, a Criança F inclina o braço da mão que segurava o carro para trás e impulsiona o carro pelo tapete que para no</p>
--	--	--	--	---

				lado oposto do mesmo” (Notas de campo da investigadora, criança F, 12/12/2022, 13h30).
			Ultrapassar obstáculos (as ondas do tapete)	“A Criança F dá uma volta à sala a correr e volta para a posição ao lado do V. Baixa-se junto à borda do tapete e impulsiona o carro por cima deste. O carro passa para o outro lado do tapete rodopiando pelo caminho. Vira para o colega e diz: “Olha para isto” e volta a impulsionar o carro. O par continua a impulsionar o carro alternadamente. Os dois estavam a movimentar-se com os joelhos à volta do tapete, que começa a dobrar, criando ondas. A Criança F e o V impulsionam os seus carros que são bloqueados por essas ondas. Na tentativa seguinte, a Criança F inclina o braço da
			Brincar às corridas	

				mão que segurava o carro para trás e impulsiona o carro pelo tapete que para no lado oposto do mesmo” (Notas de campo da investigadora, criança F, 12/12/2022, 13h30).
4.º Momento: 14/12/2022- Polivalente	A criança F e o J fizeram rodas pela sala. Repetem o movimento várias vezes, desviando-se dos colegas sempre que necessário.	A criança F brinca novamente com o J. O J parece ter sido influenciado pelo F e está empenhado em aperfeiçoar o movimento. A postura da criança F, enquanto faz a roda, altera-se. Ganha força no braço e consegue realizar o pino e andar alguns	Motricidade grossa	“A Criança F aponta para em direção a um dos lados da sala e corre à volta da mesma com o J atrás dele [acompanhando o passo]. Ao longo desta corrida, vai-se desviando das crianças que estão no seu caminho. Na segunda volta da corrida, a Criança F corta caminho no meio do percurso e anda aos <i>zig zags</i> , desviando das crianças que estão a começar a andar com os cilindros de plástico” (Notas de campo da investigadora, criança F, 14/12/2022, 13h30).

		<p>paços antes de completar a roda. Quando o J se ausenta, a criança F fica sem interesse de continuar.</p>	<p>Avaliando o risco</p>	<p>“O J para no meio da sala e faz uma roda em direção da Criança F que se inclina para trás, desviando-se. Quando o J pousa os pés no chão, Criança F vira o corpo para o espaço vazio ao lado do J. Levanta os braços e inclina-se para trás e impulsiona o corpo para a frente apoiando as mãos no chão” (Notas de campo da investigadora, criança F, 14/12/2022, 13h30).</p>
			<p>Persistência</p>	<p>“Ao chegar ao tapete, o braço direito perde a força e flexiona, deixando a Criança F cair, ficando com o quadril no chão. Ele rola no tapete e levanta-se apoiando o joelho no chão. Volta a levantar os braços, a inclinar-se para trás e a impulsionar para a frente. Apoia as mãos no chão, andando dois “passos” para a frente. No segundo, volta a cair. O</p>
			<p>Coordenação e controle do corpo</p>	

				<p>mesmo levanta-se apoiando-se nos joelhos. Levanta os braços e anda uns passos para a frente. Havia algumas crianças nessa direção. Ele dá meia-volta e impulsiona o corpo para frente apoiando as mãos no chão [apoia-se mais no lado direito] mas cai. Na terceira tentativa, ele corre à volta do mesmo grupo de crianças e impulsiona o corpo para a frente, apoiando as mãos no chão. No entanto, cai com os joelhos no tapete. Ele rebola duas vezes e levanta-se apoiando as mãos no chão e saltando. Ele faz esses movimentos sucessivamente durante 1 min e 24 s, à volta de uma metade da sala. Na última tentativa, o seu braço direito cai e a Criança F cai. Ao levantar-se, começa a esfregar o seu pulso. Anda à volta desta metade e observa o J ir para a sala. Após esta interação, ele para e faz novamente a</p>
--	--	--	--	--

				<p>roda, inclinando o tronco para a frente, apoiando as mãos no chão e impulsionando na lateral. Uma das pernas vai mais à frente e pousa o pé no chão. A outra perna vai por cima do banco que estava à sua frente e bate com o pé no assento. Ao sentir, desvia o pé e pousa-o no chão. Nas próximas tentativas, a Criança F apoia as mãos no chão, mantendo a sua posição e as pernas vão de um sítio para o outro alternadamente, iniciando com a perna direita. Porém, pousa a perna esquerda no chão em vez do pé. Na próxima tentativa, ele volta a levantar as pernas alternadamente, ficando perpendicular ao chão, começando com a direita e terminando com a esquerda. Desta vez, ele pousa os dois pés no chão. Ele continua a fazer a roda sucessivamente durante vinte e sete</p>
--	--	--	--	---

				segundos” (Notas de campo da investigadora, criança F, 14/12/2022, 13h30).	
5.º Momento: 03/01/2022- Exterior	A criança F joga futebol com o J e a C. Ele recebe a bola e marca golo. Passa para o colega que leva o seu tempo a pegar na bola. A criança F chama-o à atenção, referindo que também quer a bola. J perde a bola e os dois competem para pegar na bola. No final, eles passam um ao outro e marcam golos.	Este jogo não tem as regras tradicionais, eles brincam com o objetivo de marcar golos (Treino). Desta vez, a C participa na brincadeira, mas tem um papel secundário. A criança F demonstra impaciência, não respeitando pelo tempo do outro. Ele partilha a sua frustração. A criança F e o J mantêm uma competição positiva,	Jogo de atividade física	“A Criança F está a jogar futebol com o J no campo existente na lateral do Jardim de Infância” (Notas de campo da investigadora, criança F, 03/01/2023, 10h30).	
			Jogo social		
			Aprender a partilhar o espaço e os materiais com os seus pares		“Dá uma meia-volta e observa o D que está recuando o seu triciclo para dentro do campo. Enquanto o observa, vai em direção ao J. O D acelera o movimento da rotação dos pedais, acabando por cruzar com o trajeto da Criança F. Este tinha acabado de se virar e recua alguns passos indo à volta do triciclo, e para no meio do campo (...) A Criança F levanta as mãos observando o D que estava deitado no meio do campo. E o J continua a falar com
			Autonomia		
			Resolver o problema		
Perceber que no jogo podemos perder ou ganhar					

		<p>motivando-se um ao outro. Demonstrar algum conhecimento sobre as regras/características do jogo.</p>	<p>a Adulta dizendo:” O D não pode estar ali” [quando estão a jogar futebol, por motivos de segurança]” (Notas de campo da investigadora, criança F, 03/01/2023, 10h30).</p> <p>“Quando a C devolve, a Criança F toca no braço do J que vai na direção da mesma. Quando chega, começa a dar pontapés constantes na bola que vai [curta distância] até ao degrau do muro e volta para ele. A Criança F que o observa diz: “OH J, PARA!”. O colega em questão não responde e ele continua: “JJ”. A bola foge do controlo do J, que vai atrás dela. Os dois cruzam caminho e o J empurra o seu ombro com a mão e dá um pontapé na bola, quando ele tenta apanhar a bola com o pé direito. A Criança F levanta as duas mãos, dá meia-volta e diz: “Opa!”,</p>
--	--	---	---

				enquanto o J vai buscar a bola. O J levanta a bola e vai para a frente da baliza, marcar golos. A Criança F vai ter com ele e diz: “J, também quero!” (Notas de campo da investigadora, criança F, 03/01/2023, 10h30).
			Motricidade grossa	“A Criança F corre para dentro da baliza, dizendo “Golo” e apanha a bola com o pé.
			Autoestima	Após conseguir controlar a bola com os pés, passa a bola para o J, que recebe com um pontapé para a baliza. A Criança F volta a pegar na bola e passa para a frente.
			Relação entre par	
			Competição	Quando começa a correr atrás da bola, o João empurra com o ombro e com o pé esticado movimenta a bola para a frente. A Criança F para no meio do caminho e o J continua a correr atrás da bola até à baliza. Quando a Criança F chega, o J diz:

				“2 a 0” (Notas de campo da investigadora, criança F, 03/01/2023, 10h30).
6.º Momento: 09/01/2023- Exterior	A criança F observa o local ao seu redor. Quando o adulto os relembra do triciclo, F começa a correr em conjunto com os seus colegas para apanhar um. Ele senta-se em todos e experimenta o volante de cada um. Chegando ao fim, ele repara que não sobrou nenhum triciclo. Triste, ele volta a observar o exterior até	O J, o colega com quem F brinca, faltou. Por sua vez, a criança F fica desamparado sem saber o que fazer. O facto de ele ter ficado sem triciclo fê-lo aprender uma lição sobre o partilhar o espaço e os brinquedos com alguém. Embora, ele tenha de zelar pelos seus interesses, tem de ter em conta que não é	Partilhar  Aprender com os erros	“O Adulto diz: “Quem quiser pode ir buscar o triciclo” [estes estavam guardados no polivalente e para as crianças poderem utilizar tem de destrancar a porta]. Todos, incluindo a Criança F, correram para o polivalente gritando: “Ehh!”. A Criança F agarra numa bicicleta azul que não tem pedais e senta-se nela. Move o volante para um lado e para o outro. Sai de cima dela e move-a até a parede, utilizando as duas mãos no volante. Dá uma volta pelas restantes bicicletas e observa-as. Ao sair do polivalente diz: “Eu não tenho” (Notas de campo da investigadora, criança F, 09/01/2023, 10h30).

	encontrar algo que lhe interessa.	o único que utiliza os brinquedos.  Ele demonstra alguma tendência a isolar-se, como, por exemplo, neste momento a Rt estava a segui-lo talvez a tentar interagir com o mesmo. A criança F ficou frustrado e em vez de comunicar com a Rt, comunica com o adulto.	Relacionamento com o par e com o adulto	“Dá uma meia-volta e observa o seu redor. Percorre o mesmo caminho, mas para e olha para um adulto e diz: “S, a Ri não para de seguir-me e seguir é feio “, nesse momento o Adulto incentiva-o a falar com ela e ele responde: “Seguir é muito feio” dirigindo-se para o adulto e não para a Ri. O mesmo ainda aponta para a Ri com a sua mão” (Notas de campo da investigadora, criança F, 09/01/2023, 10h30).
			Comunica os seus limites	
			Autonomia	
			Explora o ambiente	

				<p>e os seus colegas. Depois vai até ao degrau do muro e começa a tocar num monte de folhas que estão pousadas no mesmo. Levanta-se e sacode as mãos nas calças e uma na outra. E dá meia-volta e observa a M e a SM a andar de bicicleta” (Notas de campo da investigadora, criança F, 09/01/2023, 10h30).</p>
--	--	--	--	---

<i>Criança MQ</i>				
<i>Momentos /Data e Local</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observações</i>	<i>Contribuições da ação</i>	<i>Evidências</i>
1.º Momento: 07/12/2022- Polivalente	A criança MQ procura algo nas caixas de arrumos. Quando encontra objetos que lhe suscitam interesse, ela mostra ao adulto que a acompanha. Ela encontrou uma pá e começa a empurrar os objetos utilizando-a. No final, encontra outra pá e chama pelo colega F e refere “Está aqui”.	A criança MQ iniciou a procura com o objetivo de encontrar acessórios para brincar ao faz-de-conta. Contudo, o seu colega F solicitou uma pá vermelha e a criança MQ não sabia o que era e questiona sobre o objeto. O F explica fazendo os gestos.	Solucionar problemas	“Tenta agarrar num objeto com a mão da boneca, mas a boneca fica presa em outros objetos, então a criança MQ move-a para o balde e com as duas mãos livres agarra em duas formas para a areia” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 07/12/2022, 10h35).
			Seleção e organização	“Move os objetos com uma mão e segura-os para cima, enquanto a outra move formas de areia para o balde. Após este momento, Criança MQ vira-se para o lado oposto da caixa e começa a empurrar os brinquedos para cima com as duas

		<p>A criança MQ quando encontra uma pá, começa a fazer os mesmos gestos. No final, ela encontra uma pá vermelha e chama o colega de forma animada, como objetivo concluído.</p>	<p></p> <p>Interação com adulto</p> <p>Brincadeira exploratória</p> <p>Arranjar estratégias para tornar mais fácil e rápido a procura</p>	<p>mãos. Segurando com uma das mãos esses objetos, ela pega numas formas com uma mão e passa para a outra para colocar no balde, sempre olhando para os objetos” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 07/12/2022, 10h35).</p> <p>“Volta para a caixa que explora e retira uma pá vermelha, olha para trás e chama a sorrir “S!”. Segura a pá com as duas mãos (a mão esquerda na frente e a direita atrás) e começa a utilizá-la para empurrar os objetos que estão por cima. Na primeira vez tenta passar a pá por baixo do balde e depois empurra-o para cima, porém o balde volta ao mesmo sítio. A Criança MQ tenta mais uma vez e o balde salta para a</p>
--	--	---	---	--

					outra caixa. Coloca a ponta da pá dentro de um outro balde que se encontrava deitado na caixa, mas o balde volta à mesma posição” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 07/12/2022, 10h35).
					“Agarra em um balde e vira-se para a colega com a qual interagiu anteriormente, enquanto fazia movimentos de transporte para o recipiente em questão com o auxílio da pá e diz “Está aqui” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 07/12/2022, 10h35).
2.º Momento:	Questiona a colega se quer brincar ao “Macaquinho de	A criança MQ gosta de brincar com o adulto, no	Relação com o par e adulto	Partilhar as suas ideias e o seu conhecimento	“Criança MQ corre de um lado para o outro duas vezes. Depois, vai até à sua colega (MR) e pergunta se

07/12/2022- Polivalente	chinês”, mas a colega não responde. A criança MQ, então, pergunta ao adulto e explica como joga. Outros elementos do grupo juntam-se ao jogo. Ao longo do mesmo, a criança MQ organiza, guiando-os.	entanto desta vez pareceu que não queria brincar sozinha. Ela tinha o objetivo de brincar ao “Macaquinho de chinês” e vai à procura de soluções para conseguir jogar. Ao longo do jogo, ela soube guiar os colegas e demonstrou ser competitiva. Ela jogou com animação e até um pouco de		Brincadeira tradicional	podem brincar ao macaquinho de chinês, ao que ela não responde e corre para o outro lado. Criança MQ encosta-se à parede e pergunta à observadora se quer brincar ao macaquinho de chinês e passa a explicar, referindo: Tens de dizer 1, 2, 3 macaquinho de chinês. Depois nós temos de estar parados até chegar aqui e depois somos nós. Observador então questiona: Então quem é que quer... E ela interrompe dizendo: “EU! Vai lá para trás” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 07/12/2022, 13h35).
				Jogo Social	
				Situações de Jogo:	

		<p>impaciência em relação do tempo de preparação antes de uma nova jogada.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percebe que no jogo podemos perder ou ganhar</li> <li>- Segue as regras do jogo</li> <li>- Cooperar com os colegas</li> </ul>	<p>ficar. Depois vira para a parede e diz rapidamente: 1, 2 e 3 macaquinho de chinês. Vira e observa os seus colegas que estão parados. Aponta para a interveniente e diz a rir:” M (adulto)”. Salta a rir balançando o corpo e depois vira para a parede. Antes que começasse a dizer 1, uma das crianças chega à parede. Criança MQ diz “EHH!” enquanto troca de lugar, saltitando. Vai para o lugar ao lado da interveniente” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 07/12/2022, 13h35).</p>
			<p>Observação</p>		
			<p>Atenção</p>		
				<p>Motricidade grossa</p>	<p>“A MR vira para a parede e, enquanto diz 1, 2 e 3 macaquinho de chinês, Criança MQ dá um</p>

					<p>grande passo para a frente e fica em estátua, mas é apanhada a mexer-se pela MR. Faz um som e em simultâneo salta até ao seu lugar. Com um pé direito à sua frente, joelho fletido, movimenta o tronco para frente e para trás. E corre até à parede, conseguindo tocar na parede. Riu-se para a sua colega e trocam de lugar” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 07/12/2022, 13h35).</p>
				Comunicação.	<p>“No caminho de volta para o seu novo lugar, Criança MQ empurra as crianças para os seus postos e vai para o seu. Prepara-se e segura a mão da colega ao lado, que estava mais à frente, mas a mesma desvia-se e prepara-se para correr, porém</p>

					Criança MQ empurra-a para trás. A mesma olha para a Criança MQ que a observa. Quando a MR começa a contar, a Criança MQ corre para a parede e consegue chegar antes a MR virar” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 07/12/2022, 13h35).
3.º Momento: 12/12/2022- Polivalente	A criança MQ brinca ao faz de conta. Ela e duas colegas criaram um cenário de autocarro. Ela guiou as mesmas e faz de motorista. A colega que está atrás de si começa a mexer-lhe no cabelo. Quando a criança MQ tentar	A criança MQ não estava disposta a que mexessem no cabelo dela, mas deixa. Ao sugerir que trocassem, a colega não aceita e a criança MQ volta a aceitar. A criança MQ parece fazer de tudo para	Relação com o seu par e adulto	Trabalho em grupo	“À frente da área da loja no polivalente, havia quatro cadeiras posicionadas em pares. Criança MQ encontrava-se numa das cadeiras da frente, observando enquanto sorria, a interação das crianças que estavam atrás dela. As duas crianças tentavam colocar as suas cadeiras o mais próximo possível das cadeiras da frente. A MA ajuda a R orientando-a,

	<p>trocar de lugar, a mesma não aceita. As duas acabam por entrar em um conflito por causa da parceira do lado, e a colega saiu da brincadeira. A criança MQ vai atrás e tenta resolver a situação com sucesso. As duas voltam e começam a chamar pela adulta em conjunto.</p>	<p>manter a paz entre elas. Consegue identificar o erro/as emoções e corrige quando a mesma colega fica frustrada com as ideias opostas.</p>			<p>enquanto sai da cadeira, levanta-se e coloca a cadeira da R mais perto da cadeira da frente e depois a sua. Ao movimentar a cadeira, a Criança MQ diz: “Mais perto da R”” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 12/12/2022, 13h35).</p>
				<p>Imaginação</p>	<p>“Quando conseguiram, Criança MQ entrega um cartão verde à MA para entregar à R e vira-se para frente. Espera um momento e depois vira-se para trás, perguntando à R: “Onde está o cartão?” Pega-o da mão da R. E quando a R tenta segurar o cartão com força, a MA segura o braço da Criança MQ e diz: “Não, a R quê-lo”, ao qual a Criança MQ responde: “Temos pena”, ao pegar</p>
				<p>Brincadeira faz-de-conta</p>	

					<p>no mesmo para passar na máquina de compras. Após passar, devolve o cartão à R e olha para a MA a rir, as duas falam uma com a outra “(Notas de campo da investigadora, criança MQ, 12/12/2022, 13h35).</p> <p>(...)</p> <p>“As duas contam até 3 e começam a dizer coisas diferentes, a criança MQ a cantar a música do Bom dia e a MA a chamar pelo adulto. A MA diz: Não, é para chamar a M. As duas voltam a contar até três e chamam o adulto novamente. Porém, a mesma estava a tentar resolver um conflito que ocorria no outro lado da sala. Então as duas ficam a observar o que estava a acontecer. Quando o adulto</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>terminou, a MA diz a sorrir: “M, senta-te ao pé de mim” e a Criança MQ também bate no assento da cadeira e diz: “Senta-te aqui”. A Criança MQ sorri para o acontecimento. A MA fala sobre a ida do comboio até à escola e como conseguem completar tudo, ao que a Criança MQ responde que sim. Depois a Criança MQ olha para a cadeira da R, leva-se e começa a endireitar a mesma, dizendo: “A cadeira está mais para a frente” “(Notas de campo da investigadora, criança MQ, 12/12/2022, 13h35).</p>
				Autoconhecimento	<p>“Quando a mesma não pega, a Criança MQ vira a cabeça para</p>

				Dar a vez	olhar para ela, sem baixar os braços. A MA pega no objeto e diz: “Vira o cabelo” e em resposta, a Criança MQ vira a cabeça para a frente a sorrir, mas depois levanta-se e diz: “Não, agora trocamos”. A MA responde: “Não!” e a Criança MQ continua: “Não vais para a frente”. MA segura no braço dela e empurra-a de volta para a sua cadeira. Criança MQ volta a sentar-se” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 12/12/2022, 13h35).
				Resolver problemas	“a Criança MQ vira para trás e diz à R: “Vens para ao pé de mim?”. Quando a R começa a levantar, a
				Lidar com diversas opiniões	MA diz: “Não”, o que para a R. A Criança MQ quando vê a MA a

					<p>fazer beicinho diz: “A M [adulta que as acompanhava] senta-se ao pé de ti.”. A MA coloca a mão por cima dos olhos e abana a cabeça negativamente, baixando-a. A Criança MQ volta a repetir: “A M fica ao pé de ti”, mas a MA levanta-se com a mão por cima dos olhos e vai para a parede oposta e encosta as suas costas e mãos, cabisbaixa. A Criança MQ observa-a e vai ter com ela. Baixa o tronco e olha para ela por baixo e, olhando para a cara dela, diz-lhe algo. A MA volta para as cadeiras com a Criança MQ e senta-se no mesmo sítio “(Notas de campo da investigadora, criança MQ, 12/12/2022, 13h35).</p>
--	--	--	--	--	---

4.º Momento 14/12/2022- Polivalente	A criança MQ brinca às escondidas com os colegas. Há uma criança que conta, enquanto as restantes se escondem. A que conta nomeia as crianças à medida que as encontra. No final, ficaram sem saber se quem contava era a primeira a ser encontrada ou a última. Definiram que seria a última criança e limitaram a contagem referido até quando iriam contar.	É impressionante como eles conseguem brincar às escondidas numa sala pequena. Identificam, definem e cumprem com as regras. Eles chegam a um consenso em conjunto e não importam se ganham ou perdem. No final, a criança MQ volta a solicitar a	Brincadeira Tradicional: Brincar às escondidas	“Um grupo de crianças inicia um jogo, mais especificamente o jogo das escondidas. A Criança MQ está a esconder-se atrás da área da loja. Está baixada, entre as mesas e a loja, observando a criança que está contra a mesma parede a contar “(Notas de campo da investigadora, criança MQ, 14/12/2022, 13h35).
			Jogo social	
			Brincadeira em grupo	
			Motricidade grossa	” Quando este referiu os seus nomes, a Criança MQ correu até à parede onde o GS contava para dizer: “123 Criança MQ” antes dele. O GS chega antes da Criança MQ tocar na parede para dizer os nomes “(Notas de campo da investigadora, criança MQ, 14/12/2022, 13h35).

		participação do adulto.	Tomar decisões, em grupo	<p>“Criança MQ, então, saltita até à parede e toca com a sua mão para começar a contar. Endireita o cabelo e cruza os braços contra a parede, tapando os olhos, mas volta para trás para dizer algo. É interrompida pela MR que a empurra para a parede e diz: “Vai” [com a intenção de “Vamos lá começar”] Criança MQ volta a virar e diz: “Eu vou contar até...” e o GS sugere “10”, ao qual a Criança MQ responde com um grande sorriso “Não, até 5”. E os seus colegas fogem, enquanto ela conta “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, ...”. Antes de terminar a sequência é interrompida pela MR: “Calma! Criança MQ, Criança MQ, deixa-me decidir uma coisa “. Criança</p>
			Atenção	
			Agilidade	
			Relação com o par e com o adulto.	

				<p>MQ começa a contar, enquanto os restantes meninos se escondem. A Criança MQ vira-se ainda a sorrir para a colega que diz: “Quem for o último a ser... quem perder de nós é uma batata podre”. A Criança MQ volta-se para a parede e diz” 1, espera...” e corre até a MR que já estava a esconder. “Eu vou contar até 3” e volta a correr para a parede e conta: “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, prontos ou não aqui vou eu”. Ao terminar, corre para o final das mesas e começa a chamar pelos colegas à medida que ia os encontrando, iniciando pela MR. Por fim, a Criança MQ diz “Encontrei-te M” e explica ao adulto que estão a brincar às escondidas”(Notas de campo da</p>
--	--	--	--	--

					investigadora, criança MQ, 14/12/2022, 13h35).
5.º Momento: 03/01/2023- Exterior	A criança MQ brinca com a R e solicita a participação de um adulto. Ela tenta transportar as duas no seu triciclo, ela acelera os movimentos a pedalar, no entanto não sai do lugar. A	Com a interação inicial com o adulto, ela percebe que o peso influencia a velocidade do triciclo. Ela identifica a	Relação com adulto e com o par	<p>Motricidade grossa</p> <hr/> <p>Compreender a influência do peso na velocidade</p>	“Criança MQ está a conduzir um triciclo no exterior. Este está construído para poder transportar outra criança em pé. Porém, a Criança MQ estava com uma criança [R] e outro adulto atrás. Ela pedala, mas não sai do sítio. Quando o adulto sai, a Criança MQ começa a acelerar o movimento de rotação dos pedais e consegue sair”

	<p>adulta sai de cima do triciclo e a criança MQ consegue acelerar. Quando troca de lugar com a adulta, ela e outra colega juntam-se na plataforma, as colocam o pé no chão dificultando o movimento do triciclo.</p>	<p>emoção e respeita o limite do outro.</p>			(Notas de campo da investigadora, criança MQ, 03/01/2023, 10h35).
				Identificar a emoção no outro	“A R sai, para a adulta andar com a Criança MQ. Ela coloca os dois pés em cima da plataforma existente no triciclo. Quando a Criança MQ começa a andar rapidamente, a adulta começa a fazer sons de susto como: “Ah”, aos quais a Criança MQ ri e diz “Estamos a andar devagar” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 03/01/2023, 10h35).
				Empatia	

				<p>Momento de libertação</p>	<p>“A adulta sai e a Criança MQ troca de lugar com ela. Sai da bicicleta, passa as pernas alternadamente por cima do assento e vai para a plataforma a sorrir. A MR junta-se à Criança MQ colocando o braço nas costas dela. Quando a adulta inicia a partida, a Criança MQ e a MR começam a colocar o pé esquerdo no chão [travão]. Quando a adulta se levanta, a Criança MQ coloca o pé novamente na plataforma, antes da adulta virar a cara. A mesma pede a elas para saírem, para poder virar o triciclo.</p>
--	--	--	--	------------------------------	--

				Brincadeira Exploratória	Quando a adulta se senta no triciclo, as duas crianças esticavam as pernas esquerdas e pousavam os pés no chão. Ao iniciar a partida, a Criança MQ mantinha o pé pousado no chão e ria-se. Após saírem do campo, a Criança MQ e a MR mantiveram as pernas na plataforma e quando a adulto apresentava dificuldades para movimentar o triciclo, a Criança MQ e a MR impulsionaram com o pé esquerdo no chão” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 03/01/2023, 10h35).
6.º Momento: 04/01/2023- Exterior	Ela e as colegas brincam ao faz de conta. Com os triciclos vão à	Brincar ao faz de contam Trabalho em equipa:	Relação com o par	Motricidade grossa	“Criança MQ volta para o polivalente e pega na trotinete. Sai do mesmo acelerada. Coloca o pé direito na plataforma e com o

<p>procura de incêndios. Ao encontrá-los, colocam-se nos seus postos e “Apontam os dois dedos indicadores, com as mãos entrelaçadas, e diz “xxxx””. O grupo aumenta e distribuem locais para conseguirem apagar o fogo.</p>	<p>Decisão em grupo</p> <p>Distribuir funções</p> <p>Liderar/guiar o grupo: O J questiona como conseguem vê-lo e a criança MQ identifica o local e guia-o</p> <p>Imaginação</p> <p>Imitar a realidade</p> <p>Compreender a gravidade de um incendio e como podem extingui-lo</p> <p>Conhecimento</p>			<p>esquerdo, empurra o chão” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 04/01/2023, 10h30).</p>
			Brincar ao faz-de-conta	<p>“Ela percorre o canteiro de terra várias vezes ao lado da MR, depois encontra um adulto e grita: “Tem ali um incêndio! Nós somos as bombeiras”. Ela continua a andar na trotinete, acelerando os empurrões no chão, com a MR atrás. Chega até ao final do percurso e a MR diz: “Tu pagas aquele e eu pago esse”, levantando os braços para apontar as áreas. Ela empurra a trotinete até à porta da sala de refeições e aponta os dois indicadores, com as mãos entrelaçadas para o M que estava na porta e diz: “Xxxx”. Por fim, dá a</p>
			Imaginação	
			Identidade	
			Trabalho em equipa	
			Conhecimento sobre os incêndios	

		sobre o meio e sobre segurança.			<p>volta com a trotinete, enquanto diz: “Já está” e vai em direção ao canteiro de terra. No entanto, quando a MR grita em resposta: “Continua a ajudar”, a Criança MQ vai ter com ela que está a fazer a mesma pose, mas virada para o escorrega. Quando chega, sai da trotinete e diz: “Isto é muito! Abre para ainda mais fogo”. E as duas flexionam os joelhos e gritam:” XXXXXX”, balançando as mãos entrelaçadas de um lado ao outro. A MR grita: “Precisamos de ajuda”. Após alguns segundos, a Criança MQ agarra no volante da trotinete e diz: “Já está” começando a andar para fora. A MR responde “Esperamos que não haja mais” e faz o mesmo. A Criança MQ</p>
--	--	---------------------------------	--	--	---

					<p>percorre o percurso à volta do canteiro e para perto de um grupo. O J grita: “AHH tem ali um” e inicia a partida com a bicicleta até ao campo. Os restantes elementos do grupo vão atrás dele, incluindo a Criança MQ que grita: “AHHH, um incêndio”. Quando todos chegaram, as crianças começam a sair dos “Veículos” e o J diz: “Calma! Ainda não vi onde. Olha, temos de ver onde está o incêndio”. A Criança MQ responde “Eu vi”, enquanto a MR diz: “Eu estou a ver”. A Criança MQ começa a partida e diz: “É na Cruz da Areia” e começam todos a andar na direção oposta. Ela dá a volta ao canteiro e quando chega ao portão do Jardim de infância, param e a Criança MQ</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>grita: “Aqui”. A MR diz: “Nós precisamos de apanhar folhas”. O J responde: “Não! Não é folhas, é água”. A MR depois olha para os seus colegas e diz: “Agora cada um vai para um incêndio, boa?”, na qual o J que está à frente do grupo responde: “Mas depois onde vão tar todos os incendio?”. O J observa o grupo e começa a distribuir funções para os seus colegas: “V ficas ali. Criança MQ vais para ali. Tu ficas aqui. Tu vais para ali, ao pé do V”. A Criança MQ que observa os colegas grita para o V: “Vira para a relva”. O J grita: “Estão preparados? 1,2,3” E começam todos a fazer “XXXX”, com as mãos entrelaçadas e os dedos indicadores apontar para o meio do</p>
--	--	--	--	--	---

					relvado. O grupo formava um círculo e apontavam para o meio” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 04/01/2023, 10h30).		
7.º Momento: 09/01/2023- Exterior	A criança MQ andava de triciclo com a SM. Elas andavam às voltas pelo jardim e quando passa por um adulto diz: “tens de apanhar”. Ela dá mais voltas e depois para à frente do adulto e diz: “Agora tu é que conduzes e eu vou atrás de ti. Atrás do carro. Vai, vai conduzir”. Ao observar a	A criança MQ solicita sempre a participação do adulto. Ela identifica os sentimentos do outro e age consoante os mesmos. Escutou os colegas e deu a vez.	Motricidade grossa	Jogar às apanhadas	Jogo de Educação física	Orientação espacial	“Criança MQ acelera o movimento de rotação nos pedais e a SM salta na plataforma traseira do triciclo, inclinando-se para trás. Criança MQ desvia-se dos colegas que estavam no meio do campo, indo às voltas dos mesmos. Para virar de direção ela vira o volante todo para o lado esquerdo e dá uma volta completa. A Criança MQ chama o adulto e quando este vai ter com ela, a mesma foge com a bicicleta, dizendo: “tens de apanhar”. Anda até a adulta e diz: “Agora, tu é que conduzes e eu vou atrás de ti/atrás

	dificuldade do adulto, a MQ troca de lugar novamente.				do carro. Vai, vai conduzir”. Enquanto a adulta se senta no triciclo, a Criança MQ corre do ponto inicial, até ao final do campo. Quando a adulta inicia a partida, a Criança MQ observa-a a tentar andar e quando a mesma para depois de uns segundos, a Criança MQ ri-se e troca de lugar” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 09/01/2023, 10h35).
8.º Momento: 10/01/2023- Polivalente	A MR sugere brincarem ao “Jogo das amigas” e a MQ aceita animadamente. As duas escorregam pela parede e a MA transformasse na vilã. Quando a MR foge da	Brincar às amigas: “Brincar ao faz de conta”.  Seleção natural de quem é o vilão: É impressionante como todos entrem	Relação com o par	Brincadeira faz-de-conta	“Criança MQ abraça MR, colocando os braços à volta da cintura. Depois olha diretamente nos olhos dela e num momento posterior começa a balançá-la de um lado ao outro. MR afasta a Criança MQ, empurrando-a com as duas mãos e diz: “Jogo das

	<p>parede a MA agarra-a e puxa-a de volta para a parede. A MQ faz o mesmo, mas foi também capturada. A MR tenta puxá-la para fora e consegue libertá-la, mas voltou a ser presa pela MA. MQ volta para auxiliar a MR mas foi capturada. Esta luta entre as três ocorre sucessivamente, até que a MQ arranjou uma ferramenta para</p>	<p>em consenso sobre o rumo da brincadeira sem precisar de comunicar oralmente.</p> <p>Recorreu a um objeto que tinha uma função diferente, ou seja, esta não impede as crianças de imaginar, nem altera a brincadeira em função deste.</p>			<p>amigas”. MA e Criança MQ que sorriam, saltam e fazem o som: “YAY”” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 10/01/2023, 13h30).</p>	
					<p>Imaginação</p>	<p>“A MR volta novamente para perto das três e puxa a Criança MQ para fora e esta dá-lhe um parafuso que estava a utilizar para desprender as suas amigas. A MR pega nele e começa a passar nas mãos da SM, enquanto a Criança MQ agarra na MA e a prende contra a parede” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 10/01/2023, 13h30).</p>
					<p>Arranjar uma função diferente para um objeto</p>	

	<p>facilitar a libertação das amigas.</p>	<p>Há uma nítida animação entre os elementos do grupo, que riem enquanto lutam. Eles brincam lutando (Carlos neto).</p>		<p>Brincadeira de luta</p>	<p>“Quando ela se desvia da MR, a Criança MQ passa algo em cada mão da MR e depois diz: “Anda amiga”. A MR consegue fugir, mas a Criança MQ e a SM ficam presas novamente na parede. A MA agarra na Criança MQ e empurra-a para a parede e depois dá-lhe um estalo” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 10/01/2023, 13h30).</p>
<p>Jogo de atividade física</p>	<p>Identificar e exprimir sentimentos</p>	<p>“A Criança MQ coloca as duas mãos em cada braço da MR e a abana chamando pelo seu nome. Quando a MR abre os olhos, a Criança MQ cai no chão e fecha os olhos, em posição fetal. A MR ajoelha-se ao perto dela e abana-a. A Criança MQ rola, ficando com as</p>			

					costas viradas para o chão e a sorrir. A MR começa a chorar e diz: “Amiga”. A Criança MQ levanta a cabeça e diz a rir: “Feliz dia das partidas”. A MR abraça-a, fazendo o som: “YAY” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 10/01/2023, 13h30).
9.º Momento: 11/01/2023- exterior	MQ brinca em grupo. Eles encontrem uma melga e começam a fugir da mesma expressando o medo pela mesma. A MQ afirma “Ela é uma monstra”. O grupo guia e motivam uns aos outros para fugir	As crianças expressem os seus sentimentos, neste caso foi o medo pelas melgas. A partir deste iniciam uma brincadeira de faz-de-conta e às apanhadas. Eles	Relação com o par	Motricidade grossa	“A Criança MQ corre até ao E, a C, a MA e a SM que se encontram perto dos degraus do portão. Depois a MR se junta a eles. Os cinco observam a melga a aproximar-se e apontam para a mesma. A Criança MQ grita: “Ela é uma monstra” e os seis fogem do lugar” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 11/01/2023, 13h35).
				Lidar com o medo	

	<p>da melga. Quando ouro elemento entra na brincadeira ele torna-se no novo monstro. E as crianças começam a fugir dele.</p>	<p>brincam em equipa e auxiliam uns aos outros. E à semelhança das últimas brincadeiras, as crianças entrem em consenso e a brincadeira ganha um rumo diferente.</p>		<p>Brincar ao faz de conta</p>	<p>“Enquanto corriam, a MR afirma que não pode correr muito depressa e a Criança MQ responde: “Não, tu consegues!”. Só a Criança MQ, a MR, o E e a MA permanecem na corrida. A Criança MQ observa o caminho percorrido e as três correm até ao campo e voltam novamente aos degraus. A MR fala para elas, enquanto corre: “Isto, tem de haver um descanso”. Quando a Criança MA chega ao degrau, a MR diz “isto é um clube, ninguém nos apanha”. A Criança MQ começa a correr até ao degrau da segunda porta da sala de refeições. Entretanto, o GS junta-se à brincadeira e a MR diz para ele: “Não me apanhas”. Ele corre até elas e coloca o pé no degrau”</p>
	<p>Criação de regras</p>		<p>Motivação</p>		

					(Notas de campo da investigadora, criança MQ, 11/01/2023, 13h35).
				Atenção e observação	“A Criança MQ desce novamente e quando se apercebem que o GS estava longe a MR diz: “Boa, fogem” e começam a fugir. Ao chegarem ao escorrega, o GS corre atrás delas e a MA bloqueia o caminho. As três correm para o degrau e a MA fica à frente do degrau. Quando o GS se aproxima, a MA corre na direção dele” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 11/01/2023, 13h35).
				Corridas	

<i>Criança Mt</i>				
<i>Momentos /Data e Local</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observações</i>	<i>Contribuições da ação</i>	<i>Evidências</i>
1.º Momento: 07/12/2022- Polivalente	A criança Mt junta as peças. O B observa a construção e criança Mt aponta e refere: “É isto que quero, não é para fazer mal, ... Ele observa o seu trabalho para se certificar que vai de acordo com o objetivo. Demonstra orgulho no processo. Quando outro colega se	A criança Mt não impede o colega brincar com os objetos ou com ele, mas impõe limites. Ele observa o seu trabalho para se certificar que vai de acordo com o objetivo. Demonstra orgulho no processo. Quando outro colega se	Brincadeira construtiva	“Depois, anda até ao meio da sala, observando ao seu redor e volta para trás, olhando para a sua construção. Coloca a mão esquerda em cima dos blocos e olha para o B. Continua a observar a sua construção, alinhando as peças umas com as outras” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 07/12/2022, 10h40).
			Organização	
			Analisa o seu produto	

<p>Outra criança observa os colegas festejarem o final da construção e questiona-os se podem fazer de novo porque ele não fez.</p> <p>A criança Mt e os colegas começam a retirar as peças uma a uma. Ele observa os colegas que juntam as peças, auxilia colocando mais blocos. O grupo trabalha em conjunto, dando a sua opinião e alterando as posições das peças. No final, o grupo festeja o resultado.</p>	<p>aproxima, demonstra que sabe qual é o plano e o objetivo da construção. Os dois trabalham em conjunto, dando as suas opiniões e alterando a posição das peças.</p>	Comunicação	<p>“ele e o seu colega começam a recolocar os carros com as suas frentes viradas para o lado oposto deles, até que a GF diz: “Não, não é assim...é assim e começa a colocá-los com as frentes viradas para si. A Criança Mt pega num carro e coloca no bloco mais alto, virando a frente para si. No final as crianças envolvidas começam a saltar com os punhos para cima e a dizer: EHH!! Uma das crianças que está a observar e a brincar num outro grupo, vira-se para A Criança Mt e diz: “Podemos começar de novo, que eu não fiz” apontando para o sítio onde estava. Criança Mt acena, observando a sua construção e depois começa a retirar um bloco</p>
		Trabalho em equipa	
		Relação entre colegas	
		Autoestima	

				<p>de cada vez com os carros, ainda em cima” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 07/12/2022, 10h40).</p> <p>“A Criança Mt para e observa a construção, faz uma cara, olha outra vez para o seu colega e diz: “Dá-me”, mas o colega não lhe responde. Ele retira os blocos que estavam em cima até chegar ao bloco que estava deitado na horizontal, com a face maior virada para baixo (posição diferente das que estavam por cima). Depois pega no último e coloca-o na vertical com a face menor virada para baixo. A S coloca um carro em cima, enquanto A Criança Mt tinha ido</p>
--	--	--	--	--

				<p>buscar os outros blocos. Quando vira para a construção e o encontra diz: “Não, S!” E retira o carro do sítio. Os restantes amigos colocam mais dois blocos por cima e a Criança Mt observa, depois começa a posicionar os carros. O V começa a movimentar um bloco em cima dos carros e o M grita: Não! E afasta-o. O GF retira os carros, menos um. O J tenta colocar o bloco, mas é impedido pelo F e quando tenta novamente, a Criança Mt diz: “Tira o carro!” e tira o carro. O J diz: “Fica mais alto”. A Criança Mt observa e depois dá meia-volta pela construção, dá pulos a rir e diz para a observadora: “PERFEITO! AHHH!”” (Notas</p>
--	--	--	--	---

				de campo da investigadora, criança Mt, 07/12/2022, 10h40).
2.º Momento	A criança Mt salta os obstáculos com os seus colegas. Um dos elementos orientava-os e juntou um novo desafio /obstáculo. A criança Mt optou por não o ultrapassar, mas continua a fazer os restantes. No entanto, quando o colega insiste com os colegas, a criança Mt muda de atividade e vai até outro grupo.	Acredito que a criança Mt deixou de ter interesse no jogo quando o colega começou a restringir os movimentos.	Motricidade grossa	“Criança Mt está no início da fila e começa a saltar os obstáculos que foram construídos no meio da sala. Salta com os pés juntos e os braços esticados” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 07/12/2022, 13h40).
			Autoconhecimento	“A criança em questão sugere: “Têm de escorregar por aqui de baixo até ao cone (...)” e A Criança Mt segue com o olhar na direção que o mesmo aponta. Criança Mt volta para a fila e observa os seus colegas. A interveniente exemplifica o obstáculo novo. Criança Mt observa até chegar a sua vez. Na
			Ultrapassar obstáculos (medos)	

				primeira barra, ele salta com os dois pés juntos e a partir desta começa a saltar com um pé de cada vez, começando com o esquerdo. Porém, não realiza o obstáculo novo, sai olhando para trás (para o seu colega que estava a organizar o jogo) com as mãos entrelaçadas” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 07/12/2022, 13h40).
			Relação com par	“Observa e escuta as interações dos seus colegas que estão a brincar ao faz de conta. Ele tenta tirar algo do cesto que a MR tinha nas mãos e a mesma diz: “Tens de pagar”. Ele vai ter com a MR do outro lado, escolhe um brinquedo do cesto. A criança em questão
		Imaginação		
		Brincar ao faz de conta: imitar a realidade		

				pega no brinquedo e passa-o pelo tapete rolante, depois, pelo leitor de códigos por cima do produto, pelo cartão e dá o brinquedo juntamente com o cartão” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 07/12/2022, 13h40).
3.º Momento 14/12/2022- Polivalente	A criança Mt brinca às construções com SM.	Ele sente-se frustrado quando alguém altera a sua ideia.	Brincadeira construtiva	“Criança Mt e a S começam a juntar os blocos de plástico [dominó] deitados na horizontal, formando um retângulo” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 14/12/2022, 13h45).
			Organização	“A Criança Mt está a alinhá-los.
			Analisar o seu trabalho	Ele pega num cone e, com as sobranceiras franzidas, levanta-o do chão e olha para os blocos, mas pouso-o novamente. Vai para uma das pontas e a observa com a

				<p>sobrancelha franzida. Baixa-se, fletindo o joelho e movimentando um dos blocos que estava perpendicular a um dos blocos e coloca-o paralelo, abrindo um lado do retângulo. Depois pega noutro bloco e coloca-o nas pontas abertas dos dois lados” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 14/12/2022, 13h45).</p>
			Lidar com ideias diferentes	<p>“A Criança Mt coloca a mão em cima deste e outra empurra a mão do GF que está a tocar no outro bloco, gritando: “AHHH!”. A SA olha para o GS e grita. Depois pega no mesmo bloco e movimentando para o outro lado que estava sem nada. Criança Mt</p>
			Relação entre pares	

					corre até o bloco gritando:” AHH!” e agarra-o da mão da SA. Retorna a colocá-lo no lugar que estava. A SA pega no seguinte e puxa para ficar no lado do primeiro, mas Criança Mt tira-o das mãos e puxa o bloco ao mesmo tempo. A SA vai para o outro lado e Criança Mt continua até terminar a fila” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 14/12/2022, 13h45).
4.º Momento: 03/01/2023- Exterior	O adulto estava a recolher folhas no exterior, a criança Mt e alguns colegas começam a auxiliar. Eles não conseguem chegar às folhas que	Há um trabalho em equipa. Eles auxiliam-se uns aos outros. Identificação e resolução do problema.	Relação entre pares	Recolha de folhas	“Criança Mt corre até uma caixa de plástico azul, com as mãos fechadas cheias de folhas. A criança Mt baixa o tronco e larga as folhas na caixa” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 03/01/2023, 10h40).

	<p>estão em baixo do banco dos amigos e em conjunto encontram uma solução.</p>			Trabalho em equipa	<p>“Ele corre até ao banco dos amigos e junta o molho de folhas que a colega MA conseguiu juntar com um ramo. Ao correr até à caixa, olha para trás e diz: “Bom trabalho”. Criança Mt e a MA vão até ao banco e olham para trás do mesmo. V coloca a mão em cima do encosto e puxa para si. Criança Mt vai para o lado dele e coloca a mão em cima do seu braço, dizendo: “Deixa-me tentar”. Após isto, repete o movimento do V. Quando o banco não se move, Criança Mt vai ter com a MA que continua no lado do banco e diz: “Nós não conseguimos”. MA responde: “Já sei, eu limpo as folhas e vocês vão tirando”. Ela ajoelha-se ao lado</p>
Resolver problemas					
Autonomia					

					do assento do banco e começa a esfregar um ramo de árvore no chão. Criança Mt fica no lado do banco a apanhar as folhas que a MA empurra para o lado. Levanta com uma mão e corre para a caixa, segurando o chapéu com a outra mão. Ele faz o mesmo mais uma vez e, depois, corre à volta do escorrega apanhando as folhas que encontrava” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 03/01/2023, 10h40).
5.º Momento: 04/01/2023- Exterior	A criança Mt observa os seus colegas a brincarem aos bombeiros. Ele aproxima-se de um outro colega que fazia	Acredito que a criança Mt ficou sem saber o que fazer e quando encontrou o X que estava na mesma	Relação com o par	Imitação	“Criança Mt está ao lado do escorrega, observando os colegas a andar de trotinete e de bicicleta, a brincar aos incêndios. Ouvem-se gargalhadas, gritos e conversas sobre o mesmo assunto, quando o

	o mesmo. Eles dois começaram a imitar-se um ao outro.	posição, encontra. O quê?		grupo dá a volta para ir “cessar o fogo” para outro local. Criança Mt observa e segue o X que está a dar voltas à frente do escorrega. Quando o X olha para a pintura do jogo da macaca, a Criança Mt faz o mesmo. O X bate os pés e A Criança Mt repete. E ele faz este processo mais uma vez” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 04/01/2023, 10h40).
			Motricidade grossa	“A ML diz: “Criança Mt, podes-me empurrare?”. Criança Mt vai até à mota da ML e empurra-a constantemente com as duas mãos apoiadas na traseira, ao longo do percurso do canteiro de terra. No final deste, Criança Mt para e vai para a frente dela. A mesma

				levanta e baixa as pernas. A Criança Mt observa-a e volta a empurrá-la” (Notas de campo da investigadora, criança Mt, 04/01/2023, 10h40).
--	--	--	--	---

<i>Criança MA</i>				
<i>Momentos</i> <i>/Data e Local</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observações</i>	<i>Contribuições da ação</i>	<i>Evidências</i>

<p>1.º Momento: 07/12/2022- Polivalente</p>	<p>MA brinca sozinha e observa os colegas. Ela vai até a um adulto e comunica uma dor no seu pé. Outra criança inicia uma brincadeira com o adulto e a MA integresse auxiliando a R.</p>	<p>Ela brinca sozinha, mas parece desinteressada e observa os colegas que brinca em conjunto. Ela refere que lhe doi o pé, mas parece mais desconfortável em estar a brincar sozinha e o ambiente que se encontra. Ele parece animada em integrar-se numa brincadeira entre uma criança e o adulto. Demonstra também o interesse em participar, mas quando a R reclama, MA devolve-lhe sempre o arco. Normalmente, ela é muito protetora, no entanto uma possível razão de ela se submeter às exigências da R</p>	<p>Relação com o par e adulto</p>	<p>“Criança MA está sentada em cima das suas duas pernas, enrosca um parafuso na madeira com buracos, utilizando uma ferramenta com as duas mãos. Olha para o lado e observa os seus colegas. Arruma a ferramenta que estava a utilizar. Movimenta-se, dá meia-volta, ainda sentada no chão com as suas pernas para o lado, e observa novamente os seus colegas que brincam ao macaquinho de chinês” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 07/12/2022, 10h45).</p>
---	--	---	-----------------------------------	--

		está relacionada com o facto de ela não querer brincar sozinha.		<p>“A R dá um arco à observadora que tenta tirar, mas sem sucesso. R e Criança MA pegam de um lado e fazem força contrária à da Observadora. Recuperado, atiram outra vez o arco para a observadora e agarram novamente no arco fazendo força para a sua direção, rindo. Quando a Criança MA recupera o arco, dá-o à R que o atira outra vez para a Observadora” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 07/12/2022, 10h45).</p>
			Motricidade grossa	

2.º Momento	MA espera pela sua vez para saltar os obstáculos, quando uma bola cai ao pé dela. A criança que deixou cair sugere a MA participar e atirar a bola. Quando atira, as duas crianças e a R tentam apanhar. A MA apanha novamente, mas quando é chamada a atenção em relação ao cuidado que deve de ter com a R, ela começa a torcer para ela apanhar.	A MA é bastante protetora da R, no entanto é também competitiva. Ela controla a bola de modo a conseguir apanhar ou para dar oportunidade para outra pessoa apanhar. Ele prefere apanhar e dar à R. “A criança atira a bola na direção da R e do F. A mesma criança salta e diz: “Vai 1, 2, 3”. Porém Criança MA apanha antes da R e do F... A criança MA atira a bola perto de si e atira-se para apanhar. Levanta o disco e dá à R.”	Jogo social	“Criança MA salta na fila à espera da sua vez e observa os seus amigos, bem como as interações. Ela espera que todos passem pelo obstáculo e salta com os pés juntos, arrastando no final até ao cone com o auxílio dos joelhos “(Notas de campo da investigadora, criança MA, 07/12/2022, 13h45).
			Jogo de Educação Física	
			Situação de jogo: -Coopera com os seus colegas -Espera pela sua vez.	
			Identificação de número	“M diz “Passa tu...1, 2, 3 atira”. M faz duas rondas onde atira e a Criança MA vai atrás dela, apanhando a bola no final, deitando no chão” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 07/12/2022, 13h45).

			Relação entre pares	<p>“Vai atrás da bola, atirando-se ao chão e escorregando com o auxílio dos joelhos. Até que a M refere: “Deixa a R apanhar” e a Criança MA olha e atira a bola outra vez, na direção da R. Levanta e vai atrás da R. Salta e bate as palmas quando a R apanha a bola. Coloca as mãos nos joelhos e diz para a R: “Apanha”” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 07/12/2022, 13h45).</p>
			Empatia	
			Entreajuda	
			Escutar o outro	
			<p>Jogar em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar com os seus colegas;</li> </ul>	<p>“A R manda a bola em direção da Criança MA, que apanha e atira-a para perto de si. Uma criança que estava fora do grupo entra e vai</p>

			- Começar a entender que no jogo podemos perder ou ganhar.	buscar a bola ao mesmo tempo que a Criança MA e consegue apanhar. A Criança MA levanta-se num pulo. A criança afasta-se e atira a bola e Criança MA vai logo apanhar. Quando a outra criança alcança a bola, ela afasta-se e prepara-se para apanhar” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 07/12/2022, 13h45).
			Estratégia para alcançar um objetivo	“A mesma criança salta e diz: Boa, Boa... Vai 1, 2, 3. E a Criança MA atira a bola perto de si e atira-se para apanhar. Levanta o disco e dá à R. Coloca as mãos no joelho e olhando para a R

				diz: Vai 1, 2, 3. Quando a R vira-se todos os elementos viram-se rapidamente e correm atrás, depois dela atirar o disco para a sua frente” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 07/12/2022, 13h45).
3.º Momento: 12/12/2022- Polivalente	A criança MA estava sentada num banco a explorar a máquina de compras da loja. Um colega chega perto dela e aponta para a R e ela acena positivamente com a	Ela interage com algumas crianças, mas parece preferir estar mais isolada, estando focada na sua própria imaginação.	Contacto com diversas opiniões	“Criança MA e MR estão posicionadas frente a frente e a Criança MA está com a mão reta e perpendicular à boca e a sussurrar algo à MR. A MR flete e relaxa os braços, num movimento brusco, com os punhos cerrados e diz: “Não!”” (Notas de campo da

	cabeça e ele guia a criança até ao banco.			investigadora, criança MA, 12/12/2022, 13h45).
			Motricidade grossa	“A Criança MA saltita abrindo e fechando as pernas. Para e cruza os braços, abraçando-se. Rodopia e continua a saltar. Corre para o banco e senta-se, pegando na máquina de compras” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 12/12/2022, 13h45).
			Jogo de Educação Física	
			Interação com os pares	“O GF vai ter com ela e chama a sua atenção, apontando para a R. A Criança MA acena com a cabeça positivamente e GF

					guia a R para se sentar ao lado da Criança MA e sai” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 12/12/2022, 13h45).
4.º Momento 14/12/2022- Polivalente	A criança MA e alguns colegas escondem-se debaixo da mesa onde se encontra a SM. A mesma senta-se na cadeira à frente e elas começam a desequilibrá-la e a empurrá-la até ela dizer “Para”. Madalena para, mas depois pega no objeto de MQ e arruma.	A criança testa limites, mas respeita-os, quando eles são traçados.  Ela e as colegas demonstram cumplicidades nesta situação e animação.	Relação com par e com o adulto	Jogo social  Autocontrolo  Atenção	“A Criança MA está escondida debaixo da mesa com as pernas fletidas e com as mãos cruzadas nos joelhos, observando os seus colegas. A MR diz ao adulto: “Estamos todos escondidos da SM”. Le diz algo à Criança MA que responde com o dedo indicador à frente da boca, fazendo o som: “Shhh” e vira a cabeça apontando para a frente. A mesma observa a SM que

					<p>está encostada na mesa à sua frente, olha para a Le a rir e aponta na direção da SM” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 14/12/2022, 13h40).</p>
				<p>Testar e respeitar limites</p>	<p>“Estica a perna direita e desequilibra as pernas da SM duas vezes com o pé. Para e volta a fletir a perna. Depois, apoiando as duas mãos no chão, escorrega para perto da SM e caduca novamente. A SM não responde. A Criança MA apoia-se no seu joelho e toca nas costas da SM, chegando a empurrar a mesma. Ao sentarem-se de novo no chão, a Le e o GS</p>
				<p>Autoestima / Autoconhecimento/</p>	
				<p>Respeitar a identidade do outro</p>	

					<p>apoiam-se no joelho e tocam na SM, ficando à frente da Criança MA. Ela empurra as mãos no chão, levanta o quadril e diz: “Eu não estou a conseguir”. Quando os seus colegas voltam ao lugar, ela segura na perna da mesa e puxa o seu corpo para a frente. A Criança MA sorri e toca no bibe da SM quatro vezes, empurrando-a na última. Senta-se de novo. Quando a Criança MA se levanta novamente, a SM responde: “Para’” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 14/12/2022, 13h40).</p>
--	--	--	--	--	--

5.º Momento: 03/01/2023- Exterior	A criança MA e alguns colegas auxiliam um adulto a recolher as folhas do exterior.	<p>Identificação e resolução de problemas: Ela utiliza o ramo para retirar as folhas que estavam atrás do banco.</p> <p>Ela encontra uma aranha o que lhe traz medo, mas a forma como os colegas reagiram faz com que ela consiga continuar.</p> <p>Ela questiona quem é que quer ficar com o ramo e, como os dois queriam, ela faz pimponeta. A seleção acabou por ser calma, animada e amigável.</p>	Recolha de folhas	“Levanta o molho de folhas com uma mão, erga-se do chão e vai deixá-lo na caixa de plástico ao pé do escorrega” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 03/01/2023, 10h40).
			Trabalho em equipa	“Volta para o banco e arrasta novamente o ramo entre o encosto do banco e a parede, retirando mais um molho de folhas. Ele levanta-se rapidamente e diz: “Tem ali uma aranha, agora é a sério”.
			Lidar com o medo	Mexe no molho de folhas utilizando o ramo e depois afasta-se rapidamente e a gritar. O seu colega agacha-se e pega em algumas folhas.

				Ela vai para o outro lado do banco e começa a juntar folhas num monte” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 03/01/2023, 10h40).
			Dar a vez	“Para e diz, balançando o ramo: “Agora, vou fazer pimponeta para tirar, para fazer, para levar esses paus”. Começa a cantar “ <i>pi po neta</i> , lápis e caneta, quem vai ser, vai ser mesmo tu”, aponta com o pau e a pessoa que calhar não recebe o ramo. Faz este processo até restar uma criança só. Ela continua a recolher as folhas, apanhando-as com as mãos”
			Lengalenga	

				(Notas de campo da investigadora, criança MA, 03/01/2023, 10h40).
			Respeito pelo outro	“Ao regressar para o pé dos colegas, coloca as duas mãos nas costas deles e diz: “Eu vou embora, está bem?”, no qual os dois acenam positivamente com a cabeça. Ela então vai saltando até ao percurso ao redor do canteiro de terra” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 03/01/2023, 10h40).
			Relação com o par	
6.º Momento: 04/01/2023- Exterior	A criança MA transporta a R de triciclo pelo exterior. Diz trocaram de	A brincadeira dos colegas a interessa, mas depois quando vê que a R estava a necessitar dela,	Motricidade grossa	“A Criança MA está a andar de triciclo com a R atrás. Está a virar o volante para a direita para seguir o percurso
			Orientação espacial	

	<p>triciclo e ela incentiva a R a andar no novo. A mesma não sai do lugar, mas a criança MA auxilia realizando algumas brincadeiras como o brincar às apanhadas.</p>	<p>a Madalena vai ter com ela e ajuda-a a andar de triciclo.</p>	<p>Brincadeira exploratória</p>	<p>à volta do canteiro de terra” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 04/01/2023, 10h35).</p>
			<p>Relação com o seu par</p>	<p>“Enquanto a R está a subir para a trotinete, a Criança MA observa os seus colegas, mas quando vira vê a R com os dois pés em cima da plataforma virados para a Criança MA e com a mão esquerda no volante. A mesma, pega na mão direita da R e coloca por cima do volante. Sussurra-lhe algo e puxa o volante para o início do percurso dizendo: “Bora”. Quando a R chega ao início do percurso começa a andar</p>

				e a Criança MA bate palmas, observando-a. A R para a meio e olha para trás” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 04/01/2023, 10h35).
			Brincar às apanhadas	“Sempre que ela permanece num sítio, a Criança MA empurra o triciclo, colocando a mão direita nas costas da R. Chegando ao final, a Criança MA corre para a frente, vira as costas para trás e diz: “Cú, Cú”. Ela volta ao início e diz para a R: “Não me apanhas, R

			Jogo Social	[utilizando o nome no diminutivo]”. Para, observa a R, flete os joelhos, levanta os braços e com as mãos em concha, movimenta-as de forma alternada e diz: “Não me apanhas”” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 04/01/2023, 10h35).
			Empatia	“Quando a R vira para o percurso, a Criança MA começa a correr para o final da primeira parte do percurso. Para e olha para trás. Quando viu a R parada, corre para trás e diz: “R, está bem?”. A Criança MA começa a correr e a R vai
			Preocupação e cuidado com o outro	

				atrás. Ela para na segunda parte do percurso e olha para trás. A R continua a seguir a Criança MA, que flete os joelhos e faz os movimentos com cada mão próximas à face” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 04/01/2023, 10h35).
7.º Momento: 09/01/2023- Exterior	A criança MA estava a interagir com uma adulta e narra como salpicou a mesma ao saltar para dentro de uma poça. A MA tinha consigo algumas pedras e rolam as mesmas numa poça de água afirmando “Está	Há um trabalho em equipa com o objetivo de apanhar pedras e assustar um dos adultos. A recolha de elementos naturais leva as crianças procurarem nos lugares onde poderão estar, o que, por sua vez, leva ao aumento de conhecimento.	Relacionar com o par e com o adulto Jogo social	“Ela para à frente de uma adulta que estava a interagir com a MR. A mesma tinha chapinhado nas poças de água com um grupo de crianças, incluindo a Criança MA. A água tinha salpicado para o bibe da adulta. A Criança MA mostra as pedras a MR e o par começa

	<p>muito sujo, vou meter ali” e depois pousam no chão para secar. Elas vão até à adulta com as pedras e a mesma fecha os olhos e estendem as mãos. As duas colegas colocam as pedras na mão da adulta. Ela abre os olhos e expressa-se com medo, fazendo as duas crianças a rir. A MR sugere a MA para recolher todas para assustá-la novamente. A MR divide as funções, o que a MA</p>			<p>a correr e vão até a uma poça de água” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 09/01/2023, 10h40).</p> <p>(...) “Após este momento, levantam-se e começam a andar em direção à adulta que se tinha molhado e esta fecha os olhos, estendendo as duas mãos na direção do par. Este pousam as duas pedras na mão esquerda. Quando a adulta abre os olhos dá um salto como reação de medo e as duas crianças começam a rir. Criança MA estica o braço para agarrar a pedra que estava no punho fechado da adulta. A mesma estende</p>
--	---	--	--	---

	aceita e as duas começam a recolha.			e devolve a pedra” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 09/01/2023, 10h40).
			Narrar os acontecimentos	“Ao reparar que um adulto se aproximava, o par olha para o mesmo e diz: “Ó S, foi aqui nós fomos salpicar. A B [outro adulto] estava aqui e nós estávamos aqui a saltar”. A Criança MA olha a rir para o adulto e diz: “Queres fazer igual”” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 09/01/2023, 10h40).
			Brincadeira exploratória: Exploração do material em água	“As duas baixam-se, de seguida, para enrolar a pedra na água da poça. A Criança MA passa a mão no sítio

				<p>onde deveria de estar a poça e depois diz: “Esta já secou”. As duas levantam-se e correm para a primeira poça. E enrolam, novamente, a pedra” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 09/01/2023, 10h40).</p>
			Recolha de pedras	<p>“Criança MA observa a pedra na sua mão. Ela e a sua colega correm até ao relvado. Ao lado dos degraus, o par junta algumas folhas. A MR vira-se para a Criança MA e diz: “vamos juntá-las todas, para metermos medo à B, boa?”, na qual a Criança MA acena positivamente com a cabeça” (Notas de campo da</p>

				investigadora, criança MA, 09/01/2023, 10h40).
			Trabalho em equipa	<p>“O par corre novamente até ao degrau e a MR diz para a Criança MA: “Tu procuras pedras e eu apanho folhas”. A Criança MA senta-se e depois desce até ao local onde a MR está abaixada. Observa e levanta algumas pedras. Depois leva-as até ao último degrau, pousando-as. Ao avistar uma adulta ao pé do degrau, pediu: “S, não deixes ninguém nas pedras”. Após esta afirmação, faz esse processo mais três vezes. E quando está a recolher as</p>

				pedras afasta a terra com os dois dedos indicadores. A MR diz: “pronto o meu já está”” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 09/01/2023, 10h40).
8.º Momento: 10/01/2023- Polivalente	A MA fica frustrada por manter o papel ao longo da brincadeira. Ela estava sentada com as duas colegas que tentavam resolver o problema. O GS aparece e uma das crianças nomeia-o o novo “monstro”. O mesmo inicia a brincadeira	O grupo identifica e soluciona o problema, através da comunicação. Eles brincam aos monstros (luta): imitam a realidade ou aquilo que observam na televisão.  Eles utilizam o arco para outro efeito (prender as pessoas).  As crianças estavam a brincar, no mesmo local há mais que 2	Solucionar problema	“A MR e a MQ estão sentadas no banco e a Criança MA e a L estão à frente delas. Uma adulta tenta resolver um conflito que tinha gerado durante uma brincadeira. A MQ diz: “Nós estávamos a brincar uma brincadeira”. Enquanto isso, a Criança MA coloca as mãos na barriga da MR e faz o som: “ <i>Cutxi, cutxi</i> ”. A MR
			Narrar os acontecimentos	
			Vivenciar e experienciar diversas formas de realidade	

	<p>dramatizando.</p> <p>Quando ele apanha as duas colegas, a MA corre para salvá-las. As três apontam ferramentas para o “monstro” e expressam “Pow, pow”. O grupo inteiro apanha o GS e passam arcos pela cabeça dele. Uns adultos informam-lhes sobre o perigo.</p>	<p>h, o que deixou o grupo cansado das ações. As crianças já não estavam avaliando o risco e brincavam sem limites.</p>		<p>abraça-a e puxa-a para o seu colo. A MQ olha para o par e diz: “o GS é que era mau”” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 10/01/2023, 13h35).</p>
			Brincar ao faz-de-conta	<p>“O GS ruge para as quatro crianças e levanta as duas mãos em forma de garras. Elas começam a correr para o outro lado da sala. A MQ ao observar o acontecimento, começa a gritar: “Amigas, tomem o parafuso. Apanhem” e atira-o, enquanto a Criança MA e a MR estão no outro lado. As três ficam novamente juntas, mas o GS aproxima-se delas.</p>
			Jogo de Educação física (lutas)	
			Motricidade grossa	

				A Criança MA começa a fugir para o outro lado” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 10/01/2023, 13h35).
			Avaliação de risco	“Enquanto isto, todos apanham o GS e passam arcos por ele, para prendê-lo. Um dos adultos, ao observar a brincadeira, aborda-os falando no risco e todos tiram os arcos” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 10/01/2023, 13h35).
	A MA ficou triste porque a MQ disse-lhe	Ocorreu uma situação que a deixou triste e para superá-la ela	Lidar com as emoções	“A Criança MA fica triste, porque a MQ diz que ela não

<p>9.º Momento: 11/01/2023- Exterior</p>	<p>que ela não podia ficar sempre triste. Ela vai até ao muro da instituição e tenta subir o lado mais alto, mas não consegue. Ela observa-o e volta a tentar colocando o pé na parte baixa e puxa-se recorrendo à grade. Ela observa o horizonte e identifica alguns elementos que não tinha reparado antes. Esta experiência chama atenção a mais colegas. Ela troca de lugar com a MR e observa novamente o</p>	<p>isola-se. Ela experimenta e realiza uma ação de risco, testando limites. Ela não desiste e tenta de outra forma subir o muro. Percebe que é necessário exercer força com os braços e puxar utilizando a grade. Ela partilha este conhecimento com os outros colegas. Ela orgulha-se do seu feito. Ela tem como objetivo observar o horizonte e com isto ela identifica características e elementos do ambiente.</p>		<p>podia ficar sempre triste” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 11/01/2023, 13h40).</p>
			Motricidade grossa	<p>“Ela tenta subir a coluna que se encontra no muro [este muro é pequeno no início do campo de futebol, mas vai ficando cada vez maior até chegar à parte que está ligada ao exterior da instituição]. Coloca o pé em cima da parte mais larga do muro, mas é muito alto. Ela observa o muro e a SA apareceu. A SA coloca o pé no muro e a MA diz: “Para, eu cheguei primeiro”. Depois da SA sair da zona mais larga, a MA</p>
			Tentativa e erro	
			Relação com o par	
Autoestima				

	horizonte com a nova altura.		Brincadeira exploratória	coloca o pé na parte mais estreita e inferior do muro, ela puxa a vedação com as duas mãos e consegue subir. Ela dá meia-volta em cima do muro, segurando-se na vedação e senta-se” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 11/01/2023, 13h40).
			Descoberta	“A MA levanta-se novamente, coloca os braços levantados ao mesmo nível que os seus ombros e segura-se na vedação. Observa o horizonte e diz ao adulto: “Eu consigo ver aquela árvore verde”, apontando para o pinheiro que se encontra no campo ao lado

				do Jardim de Infância. Ela ainda acrescenta, sorrindo: “É grande”” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 11/01/2023, 13h40).
			Curiosidade	“Ela coloca o seu pé esquerdo na parte mais estreita do muro e pergunta à MR: “Nós podemos trocar?”. A MR aceita, baixa-se para saltar, levanta o pé esquerdo e salta impulsionando o seu corpo com a mão no muro. Enquanto isso, a MA salta em pé, utilizando primeiro o pé esquerdo. Ela vai ter com a MR, diz “Vai para aquele” e dá um pequeno empurrão nas costas. A MR troca com
			Observação	

				<p>a MA. Para subir, a MA coloca a parte inferior na parte mais larga do muro e puxa-se, segurando-se na vedação. Quando consegue levantar-se no muro, diz: “MR consegui”. Ela observa o horizonte e depois salta para o chão” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 11/01/2023, 13h40).</p>
			Experimental	<p>“Ela anda até a seguinte zona larga do muro, que é maior, em comparação à anterior. Ela segura na vedação com as duas mãos e coloca o pé no muro. Ouve-se algum adulto a falar sobre outra situação</p>
			Aumentar o nível de dificuldade	
			Relação com o par	

				<p>que decorre no mesmo local e ela olha na direção da voz. Pousa, novamente, os pés no chão e anda até à zona mais baixa do muro, passando pela MR. Ela segura na vedação, coloca o pé em cima da zona larga. Coloca o pé na zona estreita do muro e segurando-se na vedação, começa a andar no muro em direção do próximo espaço largo e assim sucessivamente. Mais duas crianças juntam-se ao desafio. A Criança MA diz ao V: “Tens de fazer muita força”. O F, que estava no campo, pergunta à Criança MA: “Podem sair, que nós</p>
--	--	--	--	---

				<p>queremos jogar futebol?”. A Criança MA nega e continua a andar pelo muro, um passo de cada vez. A MA pede à MR que ande para a frente, mas esta diz que não consegue. Quando a MA chega perto da MR, a mesma continua. A L tenta subir a zona mais larga do muro ao pé da MR e esta diz: “Não, L, não sobes”. A L vai para o final e junta-se a eles” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 11/01/2023, 13h40).</p>
--	--	--	--	--

<i>Criança Ml</i>				
<i>Momentos /Data e Local</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observações</i>	<i>Contribuições da ação</i>	<i>Evidências</i>
1.º Momento: 07/12/2022- Polivalente	A criança Ml observa os seus colegas e senta-se no banco. Uma colega observa ao seu lado os brinquedos que estava a utilizar. A criança Ml pega no cesto e a colega fica triste, mas aponta o carro para uma troca. A criança Ml fica animada e começa a brincar com o carro, passando pela parede e pelos objetos dispostos em cima das mesas à volta da sala, passando por um grupo que obstrui o seu caminho.	A criança Ml isolou-se afastando-se da sua colega. Acredito que no início ela estava aborrecida e sem ideias para o que fazer até que viu o carro. É importante verificar que ela também se sentiu posta de parte e quando conseguiu um dos objetos, a mesma passou pela frente dos colegas que brincavam em grupo e manteve-se no mesmo lugar para chamar a atenção dos mesmos.	Relação com o par e adulto	“Criança Ml observa os seus colegas que estão a jogar às estátuas e está posicionada perto dos elementos que estão no jogo, puxando a sua bochecha com a sua mão. Coloca as duas mãos e puxa com mais força a bochecha. Vira para trás e senta-se no banco na outra extremidade da sala, retirando as mãos da bochecha e passando a mão pelo cabelo. Já sentada, observa outra vez os seus colegas, com
			Compreender as suas emoções	
			Autoconhecimento	
			Segurança	
			Brincadeira individual	

				<p>as mãos postas juntas no seu colo. Uma colega aproxima-se com um cesto e quando o coloca no banco, Criança MI arrasta-se para o lado oposto, impulsionando com as mãos no banco” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 07/12/2022, 10h50).</p>
			Relação com o par e adulto	<p>“Criança MI agarra pelas portas do carro de brincar e movimenta-o ao longo do banco. Depois, mostra à observadora, dizendo: “Olha aqui!”. Abre a porta e aponta para os elementos do interior do</p>

				carro” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 07/12/2022, 10h50).
			Brincadeira individual	“Fecha as portas e coloca-se de joelhos, andando com o carro de uma extremidade do banco à outra, passando para a parede. Com as duas mãos, passa o carro pela parede fazendo ondas, até chegar à mesa onde está a ocorrer o jogo e empurra alguns elementos, passando o carro por cima dos objetos (produtos da instituição: Pacotes de leite, papel higiénico, entre outros)” (Notas de

				campo da investigadora, criança MI, 07/12/2022, 10h50).
2.º Momento	A criança MI está a brincar com alguns brinquedos de transportes. Ela empurra o camião pelo chão e pelos arcos que estão sobrepostos. Ela utiliza a pá para transportar o carro. Depois abre as portas do camião e empurra um carro dentro.	A criança MI está a brincar sozinha, utiliza a sua imaginação. Ela parece estar a repetir o que já observou, isto é, a imitar a realidade quando ela utiliza a pá para derrubar os arcos e transportar o carro. Ela também recorre ao carro para descobrir o que cabe dentro do camião, explorando cada detalhe.  P.10 falta a 2.ª parte	Brincadeira individual	“Criança MI está de joelhos no chão, sentada sobre os pés, com a mão num camião de brincar, passa de um lado para o outro” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 07/12/2022, 13h50).
			Lidar com as emoções	“Observa os seus colegas brincando e retira o carro da pá e coloca-o no compartimento que existe no meio do camião, empurrando-o pela porta” (Notas de campo da

				investigadora, criança MI, 07/12/2022, 13h50).
			Persistência	“Ela pega no caminhão e coloca-o dentro dos arcos grandes. Não coube e, conseqüentemente, a Criança MI transporta o caminhão até ao arco acima (médio) e continua a não caber. Então volta a tentar nos arcos seguintes, porém não chegou a pousar o caminhão no arco e coloca-o de volta no chão” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 07/12/2022, 13h50).
			Relação com o adulto	

			Imaginação	<p>“A observadora aproxima-se da Criança MI e a mesma a diz: “Vai ficar aqui, vai saltar para aqui e aqui é os piquenos” (apontando para os arcos). Criança MI pega nos outros arcos pequenos e grossos e coloca cada um em cada grupo de arcos (3 tamanhos) e diz: “Aqui são as camas! E os carros vão para aqui!”” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 07/12/2022, 13h50).</p>
			Partilha as suas ideias	

3.º Momento: 12/12/2022- Polivalente.	A criança Mi observa os colegas a brincar, enquanto manuseia um arco com os pés.	A criança MI isola-se e observa os colegas. Ela parece estar aborrecida e triste. Quando se vê no foco do adulto inicia interação, sendo que este está dentro do conforto dela.	Compreender as suas emoções	“A Criança MI encosta o ombro contra a parede, observa os colegas que estão a brincar no chão e, ao mesmo tempo, bate com uma argola laranja contra parede repetidamente. Depois vai para o meio da sala e olha ao seu redor, depois corre até ao banco. A mesma fica sentada, a olhar para uma direção e a balançar com as pernas” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 12/12/2022, 13h40).
			Observação	
			Coordenação	“Com o pé direito puxa o arco até si. Com a ajuda

				do pé esquerdo para segurar um lado do arco, ela empurra-o para cima, utilizando o pé direito. O arco fica em pé, entre os seus pés. Deixa cair, baixa o seu tronco e levanta o arco” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 12/12/2022, 13h40).
4.º Momento: 03/01/2023- Exterior	A criança MI explora o ambiente. Recolhe pedras, mostra ao adulto e guarda no bibe. Identifica uma das plantas como pinheira.	Ela aparenta estar mais animada e liberta nos momentos livres no exterior.	Brincadeira exploratória	“A Criança MI senta-se numa mota de brincar que está “estacionada” no exterior. Depois corre à volta do canteiro de terra, observando o seu redor” (Notas de campo da
			Exploração do ambiente	
			Motricidade grossa e fina	
			Ligação com a natureza	

				investigadora, criança MI, 03/01/2023, 10h45).
			Relação com o par e com o adulto	“Avista a observadora e corre até ela, abraçando-a. Puxa as folhas que estão no arbusto e depois corre até à segunda parte do exterior. Abaixa-se e arrasta a mão pela fenda no chão. Levanta algo e mostra à observadora” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 03/01/2023, 10h45).
			Brincadeira exploratória: Exploração e recolha de pedras	“Observa uma pedra e a coloca no bolso do seu bibe. Volta para a fenda e com o dedo indicador e o polegar começa a tirar

				<p>uma pedra de um buraco. Deixa-a de lado, mas volta a pegar para mostrar à observadora. Anda até ao limite do cimento e olha para o chão com buracos formatados em losangos. Ela baixa-se e junta outra pedra, colocando-a no seu bolso. Dá uma meia-volta e ajoelha-se ao lado do limite, observando a fenda que se inicia nesse ponto. Puxa com uma mão cheia, uma pedra. Levanta-se e observa o relvado” (Notas de campo</p>
--	--	--	--	---

				da investigadora, criança MI, 03/01/2023, 10h45).
			Exploração e identificação das plantas	“Anda até aos vasos com algumas plantas que marcam o limite do relvado. Passa a mão por uma peça de madeira espetada na terra e diz: “isto é um pinheiro”. E começa a balançá-lo e quando este começa a se soltar diz: “Olha, saiu”. O adulto questiona: “Este ramo é um pinheiro?” e a Criança MI diz a tocar nas folhas (as mesmas têm um formato agulha como um pinheiro) da planta que está ao lado: “Olha é
			Observação	

				<p>igual a ele, o pinheiro”. Começa a esfregar o dedo indicador e o polegar na folha e observa a planta. Depois volta para a fenda e com o dedo indicador na mesma. Ergue-se e bate com o pé no chão. Levanta uma pedra e mostra ao adulto, dizendo: “Tem aqui uma azeitona”” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 03/01/2023, 10h45).</p>
	A criança MI observa atentamente o seu redor. Ela e		Imaginação	“A Criança MI baixa-se e junta uma folha e a coloca
			Trabalho em grupo	

<p>5.º Momento: 04/01/2023- Exterior</p>	<p>os colegas procuram folhas e caracóis para a festa de aniversário do caracol.</p>	<p>Há uma organização tanto do projeto como nas funções do grupo</p> <p>Conhecimento sobre animal</p> <p>A preocupação com o bem-estar do animal.</p>	<p>Brincadeira Construtiva</p>	<p>em cima do muro da areia. Baixa-se, novamente, observa e começa a mexer em algo em cima do muro com o dedo indicador. MQ que estava com a Criança MI, diz: “Nós estamos a encontrar caracóis, porque estamos a fazer o bolo deles para eles comerem”. Enquanto isto, a Criança MI</p>
--	--	---	--------------------------------	--

			Brincadeira faz-de-conta	continua a mexer nos caracóis e diz: “Cutchi, cuti”. Ela aponta para um monte de folhas e diz: “este é o almoço deles”. Aponta para o outro e identifica: “este é o bolo”. E aponta para o último e diz: “e o presente”” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 04/01/2023, 10h40).
			Relacionamento com o par e com o adulto	“Criança Mt chega com outro caracol e diz: “encontrei mais um”, na qual a Criança MI responde: “coloca aqui, coloca aqui”, apontando para o espaço ao lado dos

				<p>montes de folhas. Depois diz para o Criança Mt:” Não podemos mexer porque ele está a dormir”. Criança Mt olha para o adulto e diz: “A Mel está a fazer o bolo e eu estou a procurar caracóis”” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 04/01/2023, 10h40).</p>
			Lidar com o medo	<p>“A Criança MI anda e observa o muro. De repente, grita: “Ahh uma aranha” e começa a correr” (Notas de campo da investigadora, criança MQ, 04/01/2023, 10h40).</p>
			Avaliar o risco	

			<p>Conhecimento sobre os animais</p>	<p>“Escorrega no piso molhado e cai no chão. O adulto repete que no piso preto não se pode correr, porque está molhado e escorregadio. A Criança MI então encontra outro local para colocar os caracóis e diz: “Aqui no chão, porque eles gostam do sol”. MQ e a Criança MI pegam nos vários caracóis, um a um e colocam no cimento ao lado do piso preto, ao sol. A Criança MI diz novamente: “Eles gostem muito do sol”” (Notas de campo da investigadora,</p>
--	--	--	--------------------------------------	--

				criança MQ, 04/01/2023, 10h40).
6.º Momento: 09/01/2023- Exterior	A criança MI empurrava a moto de ML. As duas crianças são interrompidas pelo GF que as manda parar. Enquanto o GF e a ML interagem, a MI observa o seu redor e os seus dois colegas. Quando o GF sai do caminho, as duas fogem. A MI dirige e guia a ML pelo percurso, sem olhar para a frente. Elas batem contra o triciclo da frente. A MI olha e, depois deste momento, ela começa a observar o caminho. Quando os colegas da frente pararam, a MI para e espera pelas mesmas. Quando	Ela foca-se muito nos elementos naturais ao seu redor. Ela aprende com os erros, ela andava sem olhar para o caminho. Ela começa a observar o caminho, quando bate contra um colega, percebeu que estava distraída. Ela comunica a sua vontade, mas acaba por aceitar a da colega.	Motricidade grossa	“A Criança MI empurra a moto da ML, apoiando as duas mãos na traseira, inclinando o corpo para a frente e fazendo força com as pernas fletidas” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 09/01/2023, 10h45).
			Imaginação	“A Criança MI e a ML continuam o seu percurso até serem bloqueadas pelo GF que está estacionado no final da primeira parte do percurso do canteiro. O mesmo grita: “Stop! De

	<p>chegou o momento de reiniciar o caminho, a MI pede para trocarem, mas a ML nega.</p>		<p>Brincadeira faz-de-conta</p>	<p>pé ML!”. Após ter iniciado a interação, anda para trás com o triciclo e vira para a frente, na mesma direção que a ML andava e diz-lhe: “Tu vais para a prisão”. Quando a ML pergunta o porquê, o mesmo responde:” Porque estás a andar muito depressa” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 09/01/2023, 10h45).</p>
<p>Jogo social?</p>	<p>“Enquanto isto decorre, a Criança MI observa a interação e toca nas rodas.</p>			

				<p>Quando o GF sai do caminho, a Criança MI esfrega as mãos uma na outra a rir e começa a empurrar a moto aceleradamente. A ML vira o volante para a esquerda, seguindo o corredor de cimento à volta do canteiro de terra. Antes de completar a curva da segunda parte do percurso, a Criança MI para e aponta para outra direção, dizendo: “Não ali, nós vamos por ali”” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 09/01/2023, 10h45).</p>
--	--	--	--	--

			Jogo de Educação física: Corrida	<p>“A ML responde: “Então vamos” levanta-se e começa a virar o carro de direção, andando com os pés e utilizando o volante para virar a roda. Enquanto isso, a Criança MI, estava com as pernas afastadas e fletidas. A ML depois de virar, senta-se e grita: “Vai, vai” e a Criança MI anda mais um pouco, empurrando a moto. A ML vira o volante para a direita, fazendo a moto dar uma volta e entrar novamente no percurso do centro de terra. A Criança MI ao entrar neste percurso,</p>
			Avaliando o risco	

				<p>começa a acelerar o passo, empurrando a moto. A Ri estava a percorrer o mesmo percurso num triciclo e olhar para trás. A ML e a Criança MI bateram contra o triciclo dela e a Criança MI para e levanta a cabeça, olhando por cima do ombro da Criança MI quando aconteceu. Quando a Ri continuou no seu caminho, a Criança MI volta a empurrar a moto, mas a andar e a olhar constantemente por cima do ombro da ML. Quando o triciclo da Ri parou,</p>
--	--	--	--	---

				uma segunda vez, ela para” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 09/01/2023, 10h45).
			Dar a vez	“A Criança MI diz para a ML: “Agora sou eu”, ao que a ML respondeu: “Não, agora sou eu” e observa o céu”
			Brincadeira Exploratória: Exploração dos materiais	“Criança MI olha para a mesma e vai ter com ela, baixando-se ao pé da poça. A mesma pega no barco e movimenta-o sobre o pavimento, batendo constantemente com ele na poça. Ela levanta-o da poça e olha para a parte de baixo do

				<p>barco. A MF agarra no barco e a Criança MI levanta-se e corre na direção da ML. A Criança MI observa os colegas que estão a brincar na casinha, esfregando uma pequena pedra entre o indicador e o polegar” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 09/01/2023, 10h45).</p>
			Comunicação	<p>“A ML vai ter com ela, pega no braço e puxa-a em direção do triciclo. A Criança MI corre atrás dela e diz: “Agora sou eu”. Porém, a pedra cai e quando ela foi pegar na</p>

				pedra, a ML senta-se no triciclo. A Criança MI começa a empurrar o triciclo, mas para, para mostrar a pedra” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 09/01/2023, 10h45).
7.º Momento: 10/01/2023- Polivalente	A MI espera pela sua vez para realizar o percurso de obstáculos. Ela e a ML estalam os dedos e ML repara numa característica nos dedos da ML questionando se a mesma já partiu algum por serem tortos. Quando chega a sua vez, ela salta com os dois pés juntos. Ela volta para a fila e aperta as suas bochechas.	Ela brinca com o corpo e experimenta os sons. Esta experiência leva ao conhecimento do corpo humano e à partilha e desenvolvimento no relacionamento entre pares. As interações decorreram com animação entre os elementos.	Motricidade grossa	“O grupo construiu um percurso com obstáculos, utilizando estacas encaixadas nos buracos dos blocos de plásticos. (...)  A Criança MI dá meia-volta e espera até o colega, que estava à sua frente, terminar. Ela salta o primeiro obstáculo com

	<p>Uma colega que a observa ri-se e imita. Quando chega novamente a vez da ML, ela volta a saltar, mas começa com o pé esquerdo e alterna nos saltos. No final, repara que não saltou a segunda parte do percurso e volta para trás, saltando para dentro dos arcos com dois pés.</p>			<p>os dois pés juntos e olha para o adulto a sorrir. Depois prossegue, saltando sempre com os dois pés juntos, até ao último, onde passa primeiro o pé direito e depois o esquerdo. Ela corre até ao final da fila” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 10/01/2023, 13h40).</p>
			<p>Brincadeira exploratória: Explorar os sons do seu corpo</p>	<p>“A Criança MI encontra-se na fila para o percorrer e, atrás de si, está a ML. As duas estalam os dedos, utilizando o dedo médio e o polegar. A ML agarra as mãos da Criança MI com</p>
			<p>Observação</p>	

				<p>as duas mãos e diz: “os teus dedos estão tortos. Partiste uma?”, ao que a Criança MI responde “Sim”, acenando positivamente com a cabeça. A ML pergunta: “Porquê?”” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 10/01/2023, 13h40).</p>
			Relacionar com o par	<p>“Ela observa os seus colegas. Ela aperta as suas bochechas, estica o tronco e olha para a L. As duas começam a rir e a L olha para trás e repete” (Notas de campo da</p>

				investigadora, criança MI, 10/01/2023, 13h40).
			Autoestima	“Quando chega a vez da Criança MI, ela anda até ao arco, ficando com as pontas dos pés em cima do arco. E quando salta, pousa os pés no mesmo sítio. Desequilibra-se e cai. Ela volta a levantar-se e pula com os dois pés juntos para o segundo. Já para saltar para o terceiro, ela flete as pernas e dá um grande salto com os dois pés juntos, pousando no meio do arco. Ela sorri e vai até ao final da fila” (Notas de campo da

					investigadora, criança MI, 10/01/2023, 13h40).
				Respeitar a sua vez	“Ela observa os colegas que estavam a saltar os arcos e corre até ao final da fila, que estava a formar-se no segundo percurso” (Notas de campo da investigadora, criança MA, 10/01/2023, 13h40).
8.º Momento: 11/01/2023- Exterior	A criança MI, juntamente com mais algumas crianças, estão a recolher pedras na caixa de areia e lavá-las nas poças de água que se formaram no exterior. Após as lavarem,	Esta brincadeira leva a compreender os benefícios e as outras funções da água. A	Relação com o par	Recolha de pedras	“A Criança MI, a MQ e o B estão abaixados na zona da caixa da areia a mexer na areia. A Criança MI levanta-se do chão com uma pedra na mão e

	transportam as pedras para um local ao sol.	compreender também a influência do sol.  A MI demonstra-se focada na ação e extremamente conectada com a natureza.			esfrega-a na outra mão” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 11/01/2023, 13h45).
				Brincadeira exploratória: Explorar os elementos naturais.	“Ela corre até uma poça, onde estão outros colegas e todos rolam as suas pedras na água” (Notas de campo da investigadora, criança MI, 11/01/2023, 13h45).
				Observação	“A SM diz: “A água já está a ficar suja”, a MQ responde “A minha estava muito” e a Criança MI acrescenta “A minha também estava”” (Notas de campo da

					investigadora, criança MI, 11/01/2023, 13h45).
--	--	--	--	--	--

<i>Criança A</i>				
<i>Momentos /Data e Local</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observações</i>	<i>Contribuições da ação</i>	<i>Evidências</i>
1.º Momento: 12/12/2022- Polivalente	A criança A e outros colegas realizaram construções com pinos e arcos. Ela salta por dentro de arcos. Depois ela observa a sua colega que movimenta as peças. No final, as crianças são informadas de que estava a chegar a hora de ir para	A criança A orgulha-se do seu feito, comunicando para o adulto. (a importância do feedback e da atenção do adulto). Quando ela necessita de ajuda ela pede à L. A L é uma das crianças mais próxima dela e que é também mais velha.	Brincadeira construtiva	“A Criança A está no meio de uma estrutura construída por ela e alguns colegas, feita de blocos de plástico. A mesma puxa um para a frente e para trás “(Notas de campo da investigadora, criança A, 12/12/2022, 13h50).

	a sala e elas começaram a arrumar.		Motricidade grossa	<p>“Depois gatinha, saindo da estrutura, puxando com os joelhos um dos blocos, quebrando a formação. Vai para dentro de um arco e salta para outro arco com os dois pés juntos. O arco a seguir estava mais distante, ela olha para ele e flexiona os joelhos, mas para. Depois salta com o pé esquerdo primeiro. Para os seguintes três arcos, ela salta com os dois pés. Olha para um adulto e refere: “Eu fiz!””</p> <p>(Notas de campo da</p>
Observação	Autoestima			

				investigadora, criança A, 12/12/2022, 13h50).
			Relação com par	“Vai ter com a L que estava a colocar cones dentro dos arcos e pega num cone, o qual a L derruba com a sua mão. A Criança A junta-o do chão e coloca-o no último arco. A L que estava a levantar o penúltimo arco, volta a colocá-lo na fila. A Criança A retira o cone que colocou no último e o posiciona no penúltimo arco” (Notas de campo da investigadora, criança A, 12/12/2022, 13h50).

				<p>(...)</p> <p>“Ela tenta colocar um verde, levantando os calcanhares, mas não chega a colocá-lo no gancho. Troca o arco de mão e tenta tirar o arco azul, mas este é bloqueado pelo arco verde. Criança A tenta passar o arco verde no meio do azul e não consegue [tem os dois o mesmo tamanho]. Ela atira-o para o chão e tenta com o azul, levantando os calcanhares, mas não consegue. Vai até um</p>
--	--	--	--	---

				<p>grupo de crianças e olha para a L, mas a mesma estava ocupada, então volta a atenção até à Le e estendo o arco dizendo: “Podes arrumar isto?”. A Le pega no arco e vai até ao gancho com a A atrás dela. Ela tira o arco grande do gancho e coloca o pequeno. Enquanto a Le, volta a colocar o grande no gancho, a A segura os mais pequenos e interage com a Le que chamou o par”(Notas de campo da investigadora, criança A, 12/12/2022, 13h50).</p>
--	--	--	--	---

			Autonomia	<p>“A Criança A observa-o, mas vai até os últimos arcos pequenos e levanta-os do chão. Vai até ao gancho onde ficam armazenados, normalmente, os arcos e começa a colocá-los um a um, em conjunto com o D” (Notas de campo da investigadora, criança A, 12/12/2022, 13h50).</p>
			Organizar	

<i>Criança L</i>					
<i>Momentos</i>	<i>/Data e</i>	<i>Descrição</i>	<i>Observações</i>	<i>Contribuições da ação</i>	<i>Evidências</i>
<i>Local</i>					

<p>1.º Momento: 10/01/2023- Polivalente</p>	<p>A criança L espera pela sua vez para saltar o obstáculo. Ela empurra a colega que se encontrava à sua frente e estava distraída. A mesma repreende-a. A L inicia o percurso, saltando com os dois pés. No final, volta para a fila e guia a colega que estava distraída para o final da fila, colocando a mão em cima do seu ombro. Quando chega a sua vez, ela tenta saltar de costas para o obstáculo, mas cai. Ela tenta uma segunda vez e cai novamente. À terceira,</p>	<p>Com a interação inicial, a L percebeu o seu erro e na segunda vez ela guia, respeitando a criança. Experimenta um novo movimento e embora não tenha conseguido na primeira tentativa, ela volta a tentar.</p>	<p>Respeitar o outro</p> <p>Jogo de Educação física</p>	<p>“A Criança L está na fila para percorrer os obstáculos. A ML encontra-se à sua frente e é a seguir, mas está a observar algo a decorrer ao seu lado. A Criança L empurra-a para a frente e a ML fala “PARA” e começa a saltar. Enquanto isso, a Criança L coloca as mãos na cintura, a observar a sua colega a realizar os obstáculos” (Notas de campo da investigadora, criança L, 10/01/2023, 13h40).</p>
---	---	--	---	--

	ela salta de frente para o obstáculo.		Jogo social	“A Criança L inicia o percurso, saltando o primeiro obstáculo com os dois pés juntos. O adulto desafia-a a saltar só com um pé. Ela salta sobre o segundo obstáculo com os dois pés juntos e quando pousa no chão, levanta e flete a perna direita. Ela repete o mesmo movimento até o final, depois sai pela direita” (Notas de campo da investigadora, criança L, 10/01/2023, 13h40).
			Motricidade	
			Orientação espacial	
			Relação entre pares	“A A e a SM estão a observar algum acontecimento que

				decorria atrás delas. A Criança L coloca as mãos em cima de cada braço da A e guia-a até à fila, fazendo depois o mesmo com a SM. Depois, baixa-se atrás do par. A A olha para trás e foi para trás da L. A SA repete a ação da A e as duas ficam atrás da Criança L que se levanta e começa a rir” (Notas de campo da investigadora, criança L, 10/01/2023, 13h40).
			Experimentar	“A mesma salta sobre o obstáculo de costas e tropeça na trave caindo.

			Lidar com o erro.	Ela ri-se e levanta-se. Faz o mesmo para o segundo obstáculo e volta a cair. Depois, dá meia-volta e salta com os dois pés juntos para os últimos dois obstáculos” (Notas de campo da investigadora, criança L, 10/01/2023, 13h40).
2.º Momento: 11/01/2023- Exterior	A L anda de trotinete à volta do jardim. Ela observa o grupo de colegas que brincavam às apanhadas com um “monstro”. Ela vai atrás dos mesmos e questiona duas vezes sobre o que	Ela comunica o seu desejo. Também demonstra o cumprimento de limites estabelecidos pelo grupo e o adulto com o objetivo de manter segurança. No entanto, demonstra não	Brincadeira exploratória	“A Criança L anda com a trotinete à volta do canteiro de terra”  (Notas de campo da investigadora, criança L, 11/01/2023, 13h30).
			Motricidade grossa	

	<p>estão a brincar. Ela também comunica o seu desejo em participar. Após o colega dizer que podia, ela entra na brincadeira.</p>	<p>respeitar o tempo de cada um, mas respeita os limites de cada um. Ela não empurra como fez no último momento.</p>	<p>Relação com o par</p>	<p>Avaliar o risco</p>	<p>“A mesma bate contra o triciclo da A, cerra os dentes e olha para o adulto a rir. Ela observa os outros colegas a brincar, enquanto espera pelos seus colegas. Quando todos começam a andar, a A permanece a olhar para os outros colegas, a Criança L começa a chamar pelo seu nome. As duas começam a andar e aceleram para acompanharem os seus colegas. Ao virar na curva do percurso, a Criança L diz para a SA: “Cuidado”” (Notas de campo da investigadora,</p>
--	--	--	--------------------------	------------------------	---

					criança L, 11/01/2023, 13h30).
				Brincar ao faz-de-conta	<p>“Depois, corre atrás de um grupo de crianças e pergunta ao F: “O que é que estão a brincar?”. Quando os mesmos não respondem, a Criança L corre atrás deles, até às traseiras e diz “O que é que vocês estão a brincar? Também quero”. O J responde a ela: “Aos monstros, a ML é o mostro”. Neste momento, aparece a ML a rugir, com as mãos entreabertas, no formato de uma garra. A Criança L grita e corre na</p>

					mesma direção dos seus colegas” (Notas de campo da investigadora, criança L, 11/01/2023, 13h30).
			Cumprimento de regras de segurança		“Os seus colegas vão para cima do piso preto e a Criança L sai da trotinete e vai atrás deles. No entanto, para e foi ter com um dos adultos. A mesma pergunta: “Já podemos ir para a parte da pedra?”, ao ter recebido uma resposta negativa, a mesma refere que os seus colegas o pisaram. A adulta volta a chamar atenção sobre o piso preto e a Criança L observa os
			Lidar com emoções (culpa ou preocupação)		

				seus colegas franzindo a sobancelha” (Notas de campo da investigadora, criança L, 11/01/2023, 13h30).
--	--	--	--	---