

Refletindo sobre a prática pedagógica e investigando sobre  
a utilização de materiais não estruturados em contexto de  
jardim de infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Diana da Cruz Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais e restantes familiares por todo o apoio que sempre me deram e por tornarem este sonho possível.

Gostaria de expressar a minha gratidão à Professora Doutora Marina Rodrigues, por todo o acompanhamento, disponibilidade, dedicação e também carinho demonstrado ao longo deste caminho que contribuíram para que me tornasse alguém melhor e com competências mais aprimoradas.

A todos os professores com quem tive a oportunidade de interagir durante este caminho, e que de alguma forma ajudaram no meu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

Agradeço do fundo do coração às educadoras que me acolheram nas suas salas: Joana, Sandra e Angelina. Estou sinceramente grata por todo o conhecimento que generosamente partilharam comigo, pelo carinho, paciência e sabedoria transmitidos. Muito obrigada!

Não poderia deixar de expressar a minha gratidão às minhas amigas e colegas de turma, pelos momentos incríveis que vivemos juntas, pelo apoio constante e pelas aprendizagens que compartilhámos. Agradeço especialmente às minhas amigas do coração: Ana Beatriz Silva, Ana Rita Antunes e Carolina Cabral, por todo o apoio, carinho, amizade e dedicação que sempre me ofereceram.

Por fim, mas também importante, quero agradecer a todas as crianças que fizeram parte desta aventura e me mostraram o mundo maravilhoso de educar.

Assim, o meu sincero agradecimento a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram ao longo deste percurso académico e me ajudaram a crescer muito a nível pessoal e profissional.

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este pretende apresentar o meu percurso de formação como educadora de infância e uma vertente como investigadora.

O relatório apresenta três partes distintas, a primeira onde reflito sobre a minha experiência em contexto de creche bem como algumas das aprendizagens construídas ao longo da experiência, de uma forma reflexiva. A segunda parte reflete acerca de um contexto de jardim de infância de vertente pública em que foi implementada a abordagem por projeto. Na terceira parte é abordada a experiência num outro contexto de jardim de infância de carácter público bem como as aprendizagens e desafios que a mesma trouxe.

A terceira parte para além da dimensão reflexiva, apresenta também um estudo de natureza investigativa, de carácter qualitativo, seguindo um paradigma interpretativo. Esta investigação foi desenvolvida com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e pretendeu investigar sobre as aprendizagens proporcionadas pela exploração livre de materiais não estruturados. Os resultados obtidos evidenciam que esta exploração promove aprendizagens no âmbito das diferentes áreas de conteúdo definidas nas OCEPE.

### **Palavras-chave:**

Aprendizagens, brincadeira livre, brincar, materiais não estruturados.

## ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report was produced as part of my Master's in Early Childhood Education. It aims to present my training as an early childhood educator and a focus on research.

The report is divided into three distinct parts. The first reflects reflectively on my experience in a daycare setting and some of the learning acquired throughout the experience. The second reflects on a public kindergarten setting where the project-based approach was implemented. The third part addresses the experience in another public kindergarten setting, as well as the learning and challenges it entailed.

The third part, in addition to the reflective dimension, also presents a qualitative research study, following an interpretative paradigm. This research was conducted with a group of children between the ages of three and six and aimed to investigate the learning provided by the free exploration of unstructured materials. The results demonstrate that this exploration promotes learning within the different content areas defined in the OCEPE.

### **Keywords**

Learning, free play, play, unstructured materials.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tabelas .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Abreviaturas .....	ix
Introdução.....	1
<b>PARTE I – A Prática Pedagógica em contexto de Creche: A Magia do Afeto .....</b>	<b>3</b>
<b>PARTE II – Prática Pedagógica em Jardim de Infância: A Magia da Descoberta</b> .....	<b>11</b>
<b>PARTE III – Prática Pedagógica em Jardim de Infância: A Magia das Peças</b> <b>Soltas</b> .....	<b>18</b>
Secção I- Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	18
Secção 2- Dimensão investigativa.....	27
Introdução.....	27
1.1. Contexto do estudo .....	28
1.2. Problemática e objetivos de investigação .....	28
1.3. Pertinência e relevância do estudo.....	29
2. Revisão da Literatura.....	30
2.1. Brincar .....	30
2.1.1. Definição de brincar .....	30
2.1.2. Importância do brincar .....	31

2.1.3. Papel do educador no brincar .....	32
2.2. Características da aprendizagem dos 3 aos 6 anos .....	33
2.2.1. Conceito de aprendizagem .....	33
2.2.2. Aprendizagem em jardim de infância/ dos 3 aos 6 anos .....	34
2.3. Materiais não estruturados.....	35
2.3.1. O que são materiais não estruturados .....	35
2.3.2. Potencialidades e vantagens da sua utilização.....	36
2.3.3. O papel do educador enquanto promotor de explorações com materiais não estruturados.....	37
3. Metodologia.....	38
3.1 – Opções metodológicas.....	39
3.2 – Participantes .....	39
3.3 – Procedimentos .....	40
3.4 – Métodos e técnicas de recolha de dados.....	43
3.5- Métodos e técnicas de análise de dados .....	43
4. Apresentação e discussão de resultados .....	45
4.1- Área de Formação Pessoal E Social.....	45
4.2. Área de Expressão e Comunicação .....	51
4.2.1. Domínio da Educação Física .....	51
4.2.2. Domínio da Educação Artística.....	53
4.2.3. Subdomínio das Artes Visuais.....	53
4.2.5. Subdomínio da Música .....	56
4.2.6. Subdomínio da Dança.....	57
4.2.7. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....	58
4.2.8. Domínio da Matemática .....	59
4.2.9. Área do Conhecimento do Mundo .....	61
Conclusões do estudo .....	65

Limitações e Recomendações.....	69
Considerações Finais .....	70
Bibliografia.....	71
Anexos.....	1
Anexo 1 .....	1

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- exploração livre de caixas de papelão .....	9
Figura 2- bichos-da-seda.....	16
Figura 3- experiências.....	23
Figura 4- votação .....	40
Figura 5- Área do Arco-íris.....	40
Figura 6- tecidos .....	41
Figura 7- materiais naturais .....	41
Figura 8- plásticos.....	42
Figura 9- papelão e madeiras .....	42
Figura 10- materiais acrescentados a pedido das crianças.....	42
Figura 11- colares de conchas.....	49
Figura 12- robô .....	54
Figura 13- torre de cones .....	60

## ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEPE - Mestrado em Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório é apresentado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O objetivo deste trabalho é documentar o meu percurso de aprendizagem durante as três Práticas de Ensino Supervisionado que tive a oportunidade de realizar. Estas, ocorreram em diferentes contextos: uma em creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e as outras duas em contexto de jardim de infância, ambas na rede pública. É de salientar que as duas primeiras práticas pedagógicas foram realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e a última prática pedagógica, depois de uma mudança de mestrado, foi realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Assim, o relatório está estruturado em três partes distintas:

A Parte I, intitulada *Magia do afeto*, reflete sobre a experiência vivida durante a Prática de Ensino Supervisionado em contexto de creche. Nela, são abordadas as características do contexto e as vivências mais significativas, com destaque para a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação, a documentação pedagógica, a reflexão, o olhar acerca da criança, a importância da pesquisa e o par pedagógico.

A Parte II, *Magia da descoberta*, concentra-se na reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionado realizada em jardim de infância, em contexto de rede pública. Esta seção, para além da caracterização do grupo de crianças, inclui uma reflexão fundamentada sobre o confronto entre as expectativas criadas e a realidade vivida, sobre a avaliação por portfólio, e sobre alguns desafios pessoais, relatando a minha experiência neste contexto educativo. Apresenta-se e reflete-se, ainda, sobre a implementação da metodologia de trabalho por projeto com o grupo de crianças.

Por fim, a Parte III, *Magia das peças soltas*, é composta por duas secções. A primeira é dedicada a uma reflexão sobre a experiência adquirida num outro contexto de jardim de infância da rede pública, abordando as especificidades desse contexto, as expectativas iniciais, os receios e desafios, as relações e interações, o processo de planificar, avaliar e

documentar com as crianças, a elaboração do portefólio e os contributos que esta experiência me trouxe na formação como futura educadora.

Na segunda secção da Parte III, é apresentado um estudo investigativo que se insere no paradigma qualitativo de carácter interpretativo, desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este estudo pretendeu investigar que aprendizagens ocorrem a partir da brincadeira com materiais não estruturados num grupo de pré-escolar. Esta secção encontra-se dividida em cinco capítulos, começando pela Introdução, que inclui a problemática, os objetivos de investigação e a pertinência e relevância do estudo. O segundo capítulo diz respeito à revisão da literatura que sustenta o estudo. Posto isto, é apresentada a metodologia onde são referidas as opções metodológicas, os participantes, os procedimentos e os métodos e técnicas de recolha e análise de dados. Segue-se a apresentação e discussão dos resultados e, finalmente, as conclusões do estudo.

No final do relatório, são expostas as considerações finais acerca das aprendizagens construídas ao longo da formação, com ênfase nas experiências mais marcantes desse trajeto.

## **PARTE I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE: A MAGIA DO AFETO**

Na primeira parte do presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES), *Magia do afeto*, serão refletidas as aprendizagens e experiências vividas ao longo da prática pedagógica em contexto de Creche. Nela irei refletir sobre a observação, a planificação, a intervenção, a avaliação, a documentação pedagógica, a reflexão, o olhar acerca da criança, a importância da pesquisa e o par pedagógico.

Tive a oportunidade de realizar esta prática pedagógica numa IPSS de Leiria, com crianças de idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Assim, a presente reflexão está relacionada com esta experiência, com as vivências que esta me trouxe e também com todas as aprendizagens que fui construindo. De modo a facilitar a leitura e a organização das ideias, o texto estará dividido em dez tópicos: contexto educativo, período de observação, planificação, intervenção, avaliação, documentação pedagógica, reflexão, o olhar acerca da criança, a importância da pesquisa e par pedagógico.

### **1- CONTEXTO EDUCATIVO**

No âmbito do 1º ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, realizei a Prática Pedagógica em creche. Esta prática ocorreu numa IPSS de Leiria com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. A instituição não se rege por nenhum modelo pedagógico específico, no entanto segue algumas ideias de vários modelos consoante o que consideram mais adequado. Este contexto foi uma nova experiência, pois nunca tinha lidado de forma tão envolvente com crianças desta faixa etária, foi uma prática em que experimentei e aprendi muitas coisas novas. A prática pedagógica é fundamental para a nossa formação como futuros educadores, pois “cria oportunidades de contacto com a comunidade educativa, oportunidades de conhecimento das diversas instituições, oportunidades de contacto com o contexto profissional e facilita o estabelecimento da articulação teoria – prática” (Gonçalves, 2014, p.33).

Esta prática foi realizada em pares pedagógicos o que achei muito interessante, pois permite que ocorra sempre a troca de ideias e de opiniões entre os dois elementos do grupo pedagógico. Tivemos, desta forma, a oportunidade de ver como o nosso par

pedagógico intervinha e de analisar a sua forma de agir, o que é muito importante para conseguir refletir sobre o que eu faria se estivesse no seu lugar ou o que não faria. Ao ver outra pessoa a intervir é, por vezes, mais fácil refletir sobre determinadas situações e perceber com o que nos identificamos mais. Para além disso é importante para que, como futuros educadores, desenvolvamos a capacidade de trabalhar em conjunto e de respeitar as ideias dos outros. O facto de esta experiência ser concretizada em pares poderia afetar o desempenho de algum dos elementos, visto que por norma há um elemento com uma personalidade mais extrovertida e que se destaca mais facilmente. No entanto, acho que não foi o caso, pois como cada elemento tinha a sua semana de intervenção foi possível que os dois se destacassem no seu tempo e respeitando sempre o espaço um do outro. Apesar de eu e o meu par pedagógico termos optado por continuar a realizar a planificação, a avaliação e a documentação pedagógica sempre em conjunto, respeitámos sempre os momentos individuais de intervenção. Estes momentos também foram importantes para que experimentássemos o papel do educador de forma individual e autónoma.

## 2- PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

As primeiras semanas desta prática foram de observação, com o intuito de conhecer melhor o contexto educativo e o seu funcionamento, mas também o grupo de crianças, as suas características, necessidades e interesses. Este período foi uma novidade para mim e para a minha colega de estágio, mas também foi uma novidade para as crianças, que para além de estarem em fase de adaptação tiveram de se adaptar a duas estranhas que começaram a participar na sua rotina. Neste período de adaptação, tentei enquadrar-me no novo contexto, participar na rotina do grupo e conhecer mais acerca de cada criança, as suas particularidades e a melhor forma de agir com cada uma delas perante determinadas situações. A observação é fundamental, pois “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (Marques et al., 2024, p.20). Esta observação foi quase sempre participante, visto que nestas idades a participação e a interação são fundamentais para conhecer com mais facilidade as crianças. No entanto, este processo de observação foi algo contínuo, isto é, durante toda a prática pedagógica recorreremos à observação a fim de melhorar a prática, e para além disso, para conseguir responder aos interesses e às necessidades que as crianças nos transmitiam de alguma forma nesses momentos de observação. Tal como refere Serrão (2009), “uma observação atenta do meio pode indicar ao educador pistas

para enriquecer a actividade desenvolvida, introduzindo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando as suas possibilidades de aprendizagem” (pp.33,34). Em concordância, Carvalho e Portugal (2017) referem que “a observação, enquanto processo principal de recolha de informação, constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p.22). Aprendi muito ao longo desta prática pedagógica acerca do processo de observação e dos métodos ou técnicas que auxiliam esta mesma ação. Percebi que a observação de uma simples ação ou momento nos pode transmitir muito acerca das crianças envolvidas, para isso é necessário o olhar de forma atenta e reflexiva. Senti que em contexto de creche nem todos os instrumentos de observação são adequados, pelo menos para mim não funcionaram tão bem. Inicialmente tinha um bloco de notas para apontar o que observava, no entanto nem sempre surge um momento apropriado para escrever quando se está com crianças pequenas. O meu foco era estar atenta e escutar o que as crianças queriam dizer ou transmitir, assim, um dos métodos que na minha opinião funcionou melhor foi o registo videográfico. Deste modo, consigo estar atenta ao que acontece e posso voltar a analisar mais tarde. Para além disso, aconteceu-me muitas vezes ver algo no vídeo que nem reparei no momento. Apesar de considerar este um dos melhores instrumentos de registo e facilitador do processo de observação, considero que não é correto andar sempre com o telemóvel ou máquina de fotografar atrás. Deste modo, recorri mais a este método nos momentos de propostas educativas planificadas por mim ou pelo meu par pedagógico e em vez de segurar o telemóvel, muitas vezes optei por deixá-lo pousado num bom ângulo de forma a não interferir no momento.

### 3- PLANIFICAÇÃO

A planificação é um instrumento fundamental para organizar as ideias e orientar o educador, devendo assim estar escrita de forma clara e explícita. Esta deve, ainda, ser flexível e ajustável ao contexto de modo a adequar o que estava previsto caso surjam imprevistos. Para além disso, a planificação não apresenta um modelo único e correto, visto que esta é a ferramenta do educador e deve assim apresentar o formato que este considera mais adequado e organizador. Neste contexto, eu e a minha colega de prática, elaborámos a nossa primeira planificação com base nos dados recolhidos anteriormente, ou seja, tendo em conta as informações retiradas ao longo do período de observação. Este processo de planificação permitiu-me a aquisição de novas aprendizagens, por exemplo a planificação deve ser um documento dinâmico e, portanto, ajustável e modificável de

acordo com as circunstâncias do momento. Aprendi, portanto, que embora inicialmente me preocupasse demasiado em seguir rigorosamente a planificação, a mesma deve ser flexível e, assim, adaptável às condicionantes que podem surgir ou às necessidades imediatas de determinada criança. Como menciona Portugal (2009), “é tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades” (p.13). No início, quando se falava de planificação o meu foco eram as propostas educativas, no entanto fui percebendo que os outros momentos da rotina são tão ou mais importantes, permitem conhecer muito sobre a criança e trabalhar o seu desenvolvimento a vários níveis. De acordo com Marques et al. (2024), a rotina em creche desempenha um papel fundamental no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como na sua sequência temporal dos seus vários momentos. Para além disso é a partir dos vários momentos da rotina que é possível promover e avaliar o bem-estar da criança, a capacidade de participação das crianças em práticas de cuidados, a sua iniciativa e autonomia (p.108).

#### 4- INTERVENÇÃO

Nas semanas seguintes ao período de observação, colocámos em prática o que tínhamos planificado, experimentando assim uma intervenção orientada de forma mais individual, isto porque em cada semana de prática pedagógica era uma de nós a intervir individualmente, apesar de estar sempre a outra para apoiar no que fosse necessário. Este foi um passo fundamental e a partir do qual percebemos muitas coisas, como a importância da preparação prévia dos materiais a utilizar ou da organização da sala, a importância de nos envolvermos no momento e no que está a acontecer sem grande preocupação em me cingir ao que estava pensado. Na realidade, compreendi que nem sempre corre tudo como planeado, as crianças são imprevisíveis e podem lembrar-se de coisas que ninguém se iria lembrar, originando uma prática mais desafiadora e enriquecedora para adultos e crianças. Na minha primeira intervenção pensei que iria agir de forma mais nervosa e tímida, no entanto não foi bem assim. Sinto que com as crianças posso agir naturalmente e de forma descontraída o que torna tudo muito mais fácil e maravilhoso. Além disso, fomos muito bem recebidas pela instituição e pelos adultos responsáveis da sala, o que contribuiu também para que me sentisse mais confortável. Tal como aconteceu no que diz respeito à planificação, no início pensei que a intervenção era o momento em que se concretizava a proposta orientada, mas é claro que isto não é

verdade. A intervenção do adulto nos diferentes momentos da rotina é muito importante e contribui para o desenvolvimento de várias competências ao nível do desenvolvimento da criança.

## 5- AVALIAÇÃO

A avaliação foi uma das minhas grandes dificuldades, pois era uma temática em que me sentia muito insegura e que procurei colmatar ao longo do processo. Para além das conversas com a supervisora e da bibliografia consultada, tivemos a oportunidade de assistir a um seminário bastante esclarecedor com a professora e investigadora Gabriela Portugal. Assim, aprendi que a avaliação deve ser feita a partir dos dados recolhidos através da observação e da interpretação dos mesmos, complementada com a reflexão sobre as implicações pedagógicas dessa interpretação de modo a dar resposta às necessidades avaliadas. De acordo com Marques et al. (2024), a avaliação não é classificar nem comparar as crianças, mas sim conhece-las, ou seja, perceber as suas características, interesses e necessidades, baseando-se na informação recolhida através dos processos de observação, escuta, registo e documentação (p.47).

O primeiro instrumento de avaliação que elaborei era de preenchimento rápido com cruces nos quadrados consoante o que se observava, mas rapidamente percebi que esse instrumento não era adequado à idade e aprendi que nesta faixa etária a avaliação faz mais sentido de forma descritiva. Com a descrição detalhada do que se observa é mais fácil interpretar e pensar nas implicações que isso trará e nas melhores estratégias a utilizar. A avaliação é um processo fundamental para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança bem como as suas necessidades. Assim, Carvalho e Portugal (2017) defendem que “a avaliação contribui para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto” (p.23). A avaliação faz parte de um ciclo contínuo, isto é, articula os dados recolhidos por observação com o seu registo e interpretação, com a reflexão e com a intervenção. Deste modo, “a avaliação permite tomar decisões informadas, recorrendo o educador ao seu conhecimento profissional em diversas áreas” (Carvalho e Portugal, 2017, p.23).

## 6- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica é um poderoso instrumento de avaliação, mas também uma forma de registo e de partilha com toda a comunidade educativa acerca dos processos vivenciados com as crianças. Esta, evidencia um pouco do que foi realizado pelas crianças e do que aprenderam com isso. Pode, ainda, ser utilizada para lembrar mais tarde as crianças do que fizeram e do que se lembram. Existem várias maneiras de documentar pedagogicamente, isto é, esta partilha pode ser elaborada a partir de diferentes formatos, digital, decorativo, registo videográfico, entre outros. Deste modo, “a documentação pode incluir notas escritas, histórias, fotografias, vídeos, que exemplifiquem o que a criança faz e diz” (Carvalho e Portugal, 2017, p.26). Para facilitar a compreensão da documentação pedagógica e a partilha com os pais ou com a restante comunidade pedagógica é importante que haja um registo adequado do que se realiza ao longo da semana. Ao longo desta prática o registo que mais utilizei foi o fotográfico e o videográfico. Para além disso, segundo Carvalho e Portugal (2017), “a documentação também permite que o educador e a criança partilhem informações com a família e vice-versa” (p.26).

## 7- REFLEXÃO

A reflexão é algo inerente ao trabalho de um educador, pois é ela que o leva a entender o que observou ao longo do seu dia, ajudando-nos a entender e a ver mais atentamente as ações da criança. A reflexão é um ato fundamental para que o educador consiga interpretar e concluir o que a criança lhe transmite através dos seus atos. De acordo com Marques et al. (2024), ser educador exige uma reflexão constante sobre a sua ação pedagógica, de maneira a melhorar a sua prática, isto é, com o intuito de clarificar e de compreender os valores e os princípios pelos quais se rege, adequando-os a cada criança (p.40). Ao longo desta prática pedagógica refletimos várias vezes de modo a entender o que aprendemos, o que as crianças aprenderam, o que mudaríamos, o que pensámos, como nos sentimos. Todos estes momentos reflexivos são essenciais para a nossa formação como educadores, para que consigamos aprender mais e irmos construindo a nossa identidade profissional. Estas reflexões permitiram, também, a estruturação dos nossos pensamentos e aprendizagens e a partilha desses mesmos com a educadora cooperante, com a supervisora e até mesmo com os nossos colegas.

## 8- O OLHAR SOBRE A CRIANÇA

O meu olhar acerca da criança dos 0 aos 3 anos mudou muito ao longo desta prática pedagógica. Inicialmente, como não tinha qualquer experiência com crianças desta faixa etária, pensei na criança como um ser totalmente dependente do adulto. Pensei na criança como um ser pouco autónomo e com dificuldade em se exprimir, subestimei muito as capacidades de uma criança. Quando conheci o contexto, fui mudando esta ideia totalmente errada que tinha sobre a primeira infância. Agora olho para a criança como um ser capaz, autónomo, comunicativo, criativo. Aprendi coisas maravilhosas com estas crianças, como a importância de lhes dar o tempo e o espaço de que necessitam, pois nem todas elas precisam do mesmo tempo visto que são crianças diferentes e com características diferentes, seres únicos. Para além disso, nesta faixa etária, é muito importante, segundo Marques et al. (2024), que o educador mostre incentivo e apoio às ações da criança, promovendo o encorajamento de cada uma delas (p.62).

Assim o educador tem um papel muito importante no que diz respeito à disponibilidade para apoiar, escutar e incentivar a criança. Nestas idades as experiências sensoriais também são muito importantes e cruciais na construção de determinadas aprendizagens, deste modo a exploração é fulcral, não só para o desenvolvimento dos sentidos, mas também como contributo para a sua criatividade e capacidade de dar sentido a algo. Percebi com o que experienciei que as atividades exploratórias são muito mais enriquecedoras para as crianças. Nesta prática pedagógica, implementei algumas atividades exploratórias, como a exploração livre com caixas de papelão, com folhas secas, com gelatina.



*Figura 1- Exploração livre de caixas de papelão*

## 9- IMPORTÂNCIA DA PESQUISA

Durante a prática pedagógica realizei pesquisas acerca de determinados temas, por exemplo características mais específicas que observava numa criança, ideias ou estratégias para uma determinada situação, recursos adequados para um certo tema, etapas do desenvolvimento da faixa etária em questão, avaliação em creche. Percebi que a pesquisa é um dos aspectos mais importantes no trabalho de um educador, para que consigamos agir de forma adequada e com o intuito de melhorar as nossas práticas em função das particularidades das crianças. Assim, a pesquisa é algo que deve ser recorrente na vida de um educador, pois temos sempre mais para saber e aprender. Para além disso convém que as nossas tomadas de decisões, relacionadas com o grupo de crianças, sejam conscientes e sustentadas teoricamente. Deste modo é crucial que haja esse processo de pesquisa teórica fidedigna para apoiar as nossas escolhas e opiniões como educadores. Assim é necessário que o educador esteja em formação constante e sempre pronto a aprender mais, pois o “adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultura” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.4).

Concluindo, as minhas expectativas para esta prática pedagógica eram positivas, mas realmente as aprendizagens e os desafios com que me deparei nesta experiência incrível ultrapassaram todas as minhas expectativas. A prática pedagógica apresenta uma grande “importância no quadro formativo de futuros educadores e professores, nomeadamente no que se refere à exposição destes a situações tão próximas quanto o possível do seu futuro exercício profissional” (Gonçalves, 2014, p.33). Deste modo, os futuros educadores passam por vários contextos educativos, o que lhes permite aprendizagens e experiências diversificadas.

## **PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA: A MAGIA DA DESCOBERTA**

A segunda parte do presente Relatório, *Magia da Descoberta*, sustenta-se na reflexão sobre a prática pedagógica realizada em jardim de infância, no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de infância do Mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, serão refletidas as aprendizagens, desafios e vivências ocorridas ao longo desta prática. Assim, esta segunda parte, inclui uma caracterização do grupo de crianças e a reflexão das vivências mais significativas durante esta prática pedagógica.

Esta experiência foi realizada num Jardim de Infância da rede pública de Leiria com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Neste sentido, o presente documento comporta a reflexão acerca desta experiência, dos seus desafios e aprendizagens. De modo a facilitar a leitura e a organização de ideias, o texto estará dividido em sete tópicos: contexto educativo, expectativas e realidades, elaboração do portefólio da criança, metodologia de trabalho por projeto, investigação, alguns desafios pessoais, e por fim, um pouco sobre o término desta prática.

### **1- CONTEXTO EDUCATIVO**

Em contexto prática pedagógica em Educação de Infância - Jardim de infância I, tive a oportunidade de realizar a prática num Jardim de Infância da periferia da cidade de Leiria, uma instituição da rede pública que acabou por ser mais uma nova experiência e um grande desafio. Inicialmente tinha alguns receios em relação a esta prática pedagógica, por exemplo, o facto de ir passar de um contexto de creche para jardim de infância, pois enquanto em creche as idades eram compreendidas entre os 24 e os 36 meses, neste grupo as idades situavam-se entre os 3 e os 6 anos, ou seja, era um grupo com maior heterogeneidade. Além disso, preocupava-me o facto de ter pouca experiência com a faixa etária em questão e com a rede pública, não sabia o que me esperava, ou seja, se a rede pública e a privada tinham ou não as suas diferenças, pois nunca tinha tido experiência alguma na rede pública. Esses receios e preocupações iniciais levaram-me a realizar algumas pesquisas, consultando alguns autores acerca do desenvolvimento da criança ao

longo dessa faixa etária, de modo a ficar mais entendida sobre as diferentes características da mesma. Juntamente com o meu par pedagógico, pesquisei também acerca da instituição com o intuito de ficar mais informada. Considero que a proposta de elaboração de um plano de observação, tal como pedido pelos supervisores da prática, foi fundamental para nos guiar nesta pesquisa.

O grupo era constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, dos quais 10 eram meninos e 10 eram meninas. Nenhuma destas crianças frequentara esta escola em anos anteriores, pois a sala abriu apenas nesse ano letivo. No grupo existiam 12 crianças nascidas em 2020, 5 crianças em 2019 e 3 crianças em 2018. Duas das crianças usavam óculos, uma tinha dificuldade no controlo de esfíncteres e outra tinha trissomia 21 sendo seguida num hospital pediátrico.

No primeiro dia em que visitámos a instituição, estava bastante nervosa e receosa, porém ter o meu par pedagógico ao meu lado foi uma grande ajuda pois sentia que não estava sozinha. Fomos muito bem recebidas por toda a comunidade educativa e as crianças mostraram-se logo bastante entusiasmadas pela presença de novas caras. Este acolhimento recebido, foi, sem dúvida, um alívio.

## 2- EXPECTATIVAS E REALIDADES

Nas primeiras semanas senti que o meu apoio era praticamente desnecessária às crianças, visto que, em contexto de creche apoiava nos vários momentos de higiene, de alimentação, de brincadeira. Pelo contrário neste contexto percebi que havia bastante autonomia e no grupo as crianças eram muito autónomas o que é característico nesta faixa etária. Ainda assim, foi um pouco estranho no início, pois essa diferença fazia-me sentir que não sabia bem o que fazer. Além disso, no que diz respeito às brincadeiras das crianças, senti que existia também uma grande diferença a nível de envolvimento, ou seja, nas brincadeiras das crianças de creche sentia que participava e com as crianças de jardim de infância, estas brincavam mais entre elas e recorriam menos aos adultos. Nesta altura achei que talvez o facto de sermos novidade para o grupo também fosse a razão disso, pois as crianças ainda não tinham relação comigo e com o meu par pedagógico. Felizmente, ao longo da prática estes receios foram desaparecendo e fui conhecendo cada vez melhor as características do grupo e estando mais envolvida nas suas brincadeiras.

Percebi, também, que essa autonomia era algo fundamental na faixa etária em questão e que deveria apenas apoiar as crianças e incentivá-las nas várias tarefas. “Ao ganhar a sua própria autonomia a criança torna-se cada vez mais independente a nível do vestir/despir, na capacidade de controlo sobre a sua higiene pessoal, na alimentação, utilizando adequadamente os talheres” Godinho, A., 2017, p.4).

Neste começo da prática tinha também algumas expectativas, principalmente a melhoria da minha ação, ou seja, esperava adquirir novas aprendizagens e experiências com este novo contexto de modo a melhorar as minhas competências e ações como futura educadora. Estava também bastante curiosa em relação à experiência de intervir num contexto público e compreender melhor o seu funcionamento. Realmente estas expectativas foram superadas e aprendi bastante nesta prática com a experiência, com o grupo, com a educadora, com a supervisora e com o meu par pedagógico. Foi uma prática pedagógica que me ajudou bastante a desenvolver determinadas competências fundamentais. Ainda assim, senti que não estava preparada para ser a educadora que gostava de ser, terminei esta prática a achar que mais uma experiência de prática pedagógica me iria ajudar a aprender mais e a melhorar as minhas capacidades para conseguir ser quem pretendo como educadora.

### 3- ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Nesta prática pedagógica fomos desafiados a elaborar o portefólio de uma criança do grupo, o que me causou algumas inquietações, pois não fazia ideia de como elaborar um portefólio. Com este desafio, tive a oportunidade de aprender mais acerca da elaboração do portefólio individual de uma criança em jardim de infância, isto é, toda a informação acerca do percurso de aprendizagem da mesma. Após algumas leituras compreendi melhor o intuito do portefólio e aprendi que este pode conter informação através de “produções das crianças ou materiais de documentação (fotografias, gravações vídeo ou áudio, registos de observação, entrevistas, etc.), recolhidas intencionalmente, sistematicamente e organizadas de modo a evidenciar e a ser possível verificar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança” (Silva e Craveiro, 2014, p.38).

A elaboração deste portfólio foi um grande desafio que mais tarde acabou por me deixar muito entusiasmada por ser um instrumento construído em conjunto com a criança e principalmente por ela, pelo que iria, obviamente, participar na maioria das decisões e eu apenas mediava. Tal como refere Parente (2015), “A construção dos portfólios envolve a participação ativa da criança na apreciação e reflexão sobre o seu trabalho o que constitui uma oportunidade para participar ativamente no seu processo de aprendizagem e de avaliação e, ainda, promove competências de autoavaliação” (p.13). Este desafio foi muito interessante, pois deste modo foi possível compreender melhor em que consiste um portfólio. Para além disso, foi fundamental uma vez que na minha cabeça se desmistificou o formato ideal para o portfólio que tanto procurei, ou seja, com isto percebi que este pode ser elaborado em diversos formatos e conter tudo aquilo que a criança desejar, basta pensar de forma criativa. Achei que foi bastante desafiante elaborar o portfólio com a criança escolhida e que foi uma experiência fundamental. Ainda assim, considero que apesar de ter pesquisado acerca dos portfólios e ter entendido a teoria, não coloquei em prática as minhas aprendizagens da melhor forma. Penso que deveria ter incluído no portfólio mais evidências da voz da criança, das conversas que tivemos e das decisões que esta tomou ao longo da elaboração do mesmo.

#### 4- METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

No decorrer desta prática pedagógica, foi ainda proposta a implementação da metodologia de trabalho por projeto neste contexto, que na minha opinião foi um grande desafio, visto que nem eu, nem o grupo tínhamos trabalhado segundo esta abordagem alguma vez. Além disso, senti alguma dificuldade na gestão de tempo, visto que eu e o meu par pedagógico estávamos presentes apenas três dias por semana e surgiram algumas propostas do agrupamento e alguns feriados ao longo das semanas. Tudo isto, a meu ver, dificultou um pouco a gestão dos poucos dias que tínhamos com o grupo. No entanto foi uma oportunidade fulcral para conhecer melhor esta abordagem e poder implementar a mesma num contexto educativo.

Considero que como futura educadora, é muito importante o conhecimento de novas metodologias bem como a sua implementação de modo a experimentar e aprender mais sobre as mesmas. Obviamente que nem todas as abordagens irão funcionar com todos os

grupos, no entanto é fundamental que o educador tome conhecimento das diversas abordagens existentes, de maneira a aplicá-las da forma mais correta consoante as características dos seus grupos de crianças. Assim, penso que a implementação deste tipo de abordagens é, essencial em jardim de infância, pois esta metodologia de trabalho por projeto centra-se na criança e valoriza a sua participação de forma mais ativa nas suas próprias experiências de aprendizagem, isto é, defende “a ideia de que a criança é admitida no seu processo de ensino e aprendizagem como um sujeito ativo” (Oliveira et al., 2022, p.10).

Uma das principais preocupações com que me deparei perante esta proposta foi a escolha do projeto, ou seja, da problemática de interesse do grupo, isto porque tinha algum receio que não fosse algo que o grupo gostasse realmente e acabasse por perder o interesse no projeto. Achei que seria difícil encontrar uma problemática que os cativasse e que não os aborresse com o passar das semanas. No entanto, mais tarde compreendi que nem todos tinham de participar neste projeto, o que fez todo o sentido uma vez que nem todas as crianças apresentam os mesmos interesses e o mesmo envolvimento. Assim, foi necessária uma observação atenta, pois esta observação “é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Lopes da Silva et. al, 2016, p.18). Apesar disso, as crianças podem entrar ou sair do projeto quando desejarem, o que facilita muito o seu envolvimento, pois só participam se estiverem interessadas em fazer parte do mesmo.

O nosso projeto surgiu a partir de duas propostas realizadas, uma em que visualizámos um vídeo de uma borboleta a sair do seu casulo e outra em que procurámos bichinhos pela escola. Ambas as propostas causaram no grupo curiosidade e questionamentos. Assim, propusemos a adoção de bichinhos-da-seda na nossa sala de modo a sabermos mais sobre os mesmos e sobre o seu ciclo. Com este projeto, tanto nós como as crianças aprendemos em conjunto, tivemos momentos muito interessantes e divertidos também, como a construção do casulo que causou bastantes risadas, a observação com as lupas. Para além disso, este projeto contribuiu para a capacidade de responsabilidade do grupo, uma vez que tinham a tarefa de apanhar folhas da amoreira e alimentar os bichinhos na nossa ausência. Além disso, tinham também a responsabilidade de mudar as folhas velhas para folhas novas. Neste sentido, considero que foi um projeto muito rico, mas gostaria

de o ter continuado a acompanhar. As crianças decidiram ficar com os ovinhos na sala e esperar pela primavera para as lagartinhas nascerem novamente.



Figura 2- Bichos-da-seda

## 5- INVESTIGAÇÃO

Durante esta prática pedagógica realizei uma investigação e a respetiva recolha de dados assente na questão “De que modo os materiais não estruturados contribuem para a aquisição de aprendizagens no jardim de infância?”. Isto porque percebi que no contexto educativo os materiais disponibilizados eram todos bastante estruturados, talvez fosse porque a sala foi aberta apenas nesse ano letivo e ainda não estava totalmente organizada. No entanto, numa das minhas propostas educativas, as crianças mostraram-se entusiasmadas a elaborar as suas criações com paus, conchas, pedras. Neste sentido, achei que seria interessante e que o grupo iria gostar de explorar mais materiais desse tipo, pelo que pensei em materiais não estruturados.

A investigação foi muito interessante, observei algumas ações bastante criativas por parte das crianças, que realmente pensam de formas que nunca pensaria, criaram objetos e situações bastante interessantes a partir daqueles materiais. No entanto optei por não utilizar os dados recolhidos depois de os ter analisado de forma mais atenta, visto que existiam muitas falhas a nível da gravação. Para proceder à recolha de dados pedi uma camara emprestada, no entanto, ao iniciar a análise dos registos videográficos percebi que a camara tinha desligado e falhado algumas vezes de modo que os vídeos a analisar eram todos bastante curtos e não registavam todos os momentos que ocorreram. Além disso, o áudio nem sempre era perceptível. Poderia optar por utilizar os dados que tinha, no entanto achei melhor voltar a repetir a investigação num outro contexto, isto se o tema encaixasse

nas características do grupo, pois caso contrário a investigação poderia não ser relevante. Apesar de tudo isso, esta experiência foi fundamental para compreender o que pode ser melhorado ou alterado de modo que a investigação se concretize da melhor forma.

## 6- ALGUNS DESAFIOS PESSOAIS

Esta prática pedagógica deixou-me alguns desafios pessoais, isto é, alguns aspetos que me deixaram um pouco inquieta e insatisfeita. Um desses aspetos foi a elaboração do portefólio com a criança, pois foi algo em que gostei muito de realizar e de ver o envolvimento e entusiasmo da criança na sua construção. Contudo ficou o desejo de repetir a experiência, desta vez, divulgando mais as opiniões e ideias da criança ao longo da construção deste instrumento. Outro dos aspetos em que gostaria de me desafiar a mim própria, foi a elaboração da documentação pedagógica, procurando utilizar modos diversificados de documentar e promovendo a participação das crianças, nas escolhas e decisões de como documentar. Neste contexto, a documentação pedagógica foi algo em que as crianças participaram, no entanto, nem todas as decisões foram tomadas pelo grupo e muitas das vezes eram sugestões dos adultos presentes.

A organização do espaço e dos materiais, também foi algo que me deixou inquieta e que poderia ter tentado melhorar, por exemplo dando sugestões sobre o lugar e organização de determinados materiais e recursos, no entanto, faltou-me alguma segurança e confiança para o fazer. Assim, a organização do ambiente educativo, será um foco para o futuro, com a premissa de que esta organização deve ser feita em conjunto com as crianças, “É a partir dessa observação, e da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de os da equipa pedagógica, que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada” (Lopes da Silva et al., 2016, p.17). Por fim, o envolvimento da família é algo que considero crucial, no entanto tenho sempre algum receio por não conhecer as famílias. Acho que seria importante promover mais atividades com as famílias e trazê-los até à escola. Ainda assim, tivemos alguns momentos passados com a família que ajudaram a desconstruir um pouco esse receio.

## 7- ACABOU, E AGORA?

Quando terminou esta prática pedagógica que seria a minha última experiência em educação pré-escolar, pensei bastante no assunto, pois não me sentia preparada para deixar a educação pré-escolar e começar a experimentar o 1º ciclo. Apesar desta prática pedagógica me ter proporcionado imensas aprendizagens e o desenvolvimento de novas competências e conhecimentos, senti que não devia parar por aqui a minha formação como educadora. Percebi que deveria continuar esta experiência formativa, neste sentido, depois de pensar muito, optei por me inscrever no mestrado em Educação Pré-Escolar recorrendo às equivalências do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em que já estava inscrita.

O facto de ter de realizar a prática toda sem par pedagógico deu-me algum receio e fez-me ponderar bastante acerca desta decisão, mas escolhi ser melhor a fazer aquilo que realmente gosto. Deste modo, poderia ter mais uma oportunidade de melhorar a minha prática e adquirir mais conhecimentos com uma nova experiência num contexto educativo diferente e a conviver com pessoas diferentes. Pensei que seria muito mais rico para mim ter mais experiência como educadora, que é sem dúvida aquilo que gosto de ser e fazer, do que poder ser educadora e professora de 1º ciclo, mas não me sentir devidamente preparada.

### **PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA: A MAGIA DAS PEÇAS SOLTAS**

A terceira parte do presente Relatório é constituída por duas secções. A primeira sustenta-se na reflexão da Prática Pedagógica realizada no âmbito do MEPE. Deste modo, serão refletidas as aprendizagens e experiências vividas ao longo desta prática. A segunda secção apresenta a investigação realizada com o grupo de crianças.

#### **SECÇÃO I- REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Esta secção será um reflexo do percurso desenvolvido na PP em contexto de JI II, numa instituição da rede pública, mais especificamente um Jardim de Infância dos arredores de

Leiria. Com o intuito de facilitar a leitura e a organização de ideias, o texto estará dividido em sete tópicos: especificidades desse contexto, as expectativas iniciais, os receios e desafios, as relações e interações, o processo de planificar, avaliar e documentar com as crianças, a elaboração do portefólio e os contributos que esta experiência me trouxe na formação como futura educadora.

## 1- CONTEXTO EDUCATIVO

A experiência realizada no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, ocorreu numa instituição da rede pública de Leiria. Neste contexto, realizei a prática com o grupo da sala 1, constituído por 20 crianças, das quais nove são meninas e onze são meninos. Destas crianças, duas nasceram em 2018, dez em 2019, sete em 2020, e apenas uma em 2021. No grupo existia uma criança diagnosticada com transtorno do espectro autista, acompanhada na instituição, frequentando a terapia da fala duas vezes por semana e a educação especial uma vez por semana. Outra das crianças era acompanhada na terapia da fala fora da instituição. Para além disso, fazia parte do grupo uma criança que apresenta alergia à proteína do leite de vaca e aos ácaros, o que exige um maior cuidado em questões de higiene, limpeza e utilização de determinados materiais.

## 2- EXPECTATIVAS INICIAIS

O facto de a minha última prática pedagógica também ter sido realizada num contexto de jardim de infância público, fez com que não me sentisse tão desamparada, pois já conhecia um contexto semelhante, apesar de cada contexto ser um contexto diferente que apresenta as suas características próprias. Ainda assim, não senti que iria entrar numa experiência totalmente desconhecida. Uma vez que quando terminei a última prática não me senti preparada como educadora, esperava que depois de passar por esta experiência me sentisse mais segura para tomar esse papel. Neste sentido, esperava com este estágio aprender mais, aproveitar todos os momentos e ultrapassar pelo menos alguns dos desafios pessoais que impus a mim mesma depois da última prática.

## 3- RECEIOS E DESAFIOS

Deparei-me com vários receios e desafios ao longo desta experiência, por exemplo, ter de concretizar esta prática sozinha, isto é, sem o acompanhamento de um par pedagógico, foi um dos meus maiores receios e um grande desafio para mim. Lembro-me que no primeiro dia em que intervim sem o apoio de um par pedagógico estava muito nervosa, no entanto esta sensação foi desaparecendo e, aos poucos, comecei a sentir-me mais à vontade com o grupo. Senti-me muito bem acolhida na sala, tanto pela educadora cooperante como pelo grupo, o que também ajudou a que me sentisse confortável durante a intervenção. O facto de ser eu a intervir numa semana e a educadora cooperante noutra foi, na minha opinião, muito enriquecedor para mim, pois pude observar as suas propostas, a forma como esta intervinha, os recursos utilizados e algumas das suas estratégias com o grupo. Assim, considero que, apesar de todo esse receio, realizar a prática sozinha foi uma mais-valia para a minha formação como educadora e, na verdade, acabei por nunca me sentir completamente sozinha. Até pelo contrário, os vários membros da comunidade educativa mostraram-se sempre disponíveis e dispostos a ajudar no que fosse necessário, bem como a professora supervisora e, essencialmente, as minhas colegas que realizaram a prática na sala ao lado.

Outro dos grandes desafios com que me deparei foi pensar sempre na criança que apresentava alergia à proteína do leite de vaca e aos ácaros, pois desconhecia a existência da proteína em tantos materiais comuns que utilizamos normalmente num jardim de infância, como canetas, plasticina, cola. Assim, nas minhas propostas pensei sempre neste aspeto de modo que a criança pudesse fazer tudo o que as outras crianças faziam, articulando com a família o que poderia ou não ser utilizado segundo os rótulos. Considero que aprendi muito com este caso, pois nunca tinha passado por nada parecido e realmente este desafio fez-me muitas vezes pensar de outra forma e arranjar soluções, de modo a adaptar as propostas às características do grupo. Apesar de já saber que é importante observar as necessidades individuais de cada criança, ajustando as atividades de modo a promover a sua inclusão, só neste contexto é que tive uma visão mais ampla sobre como adaptar as práticas pedagógicas, de forma preocupada e cuidadosa, para garantir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprender. Segundo Lopes da Silva et al, (2016), “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.

15). Aprendi de uma forma mais prática, a importância de ser sensível às diferenças e de planejar atividades que respeitem as individualidades características de cada criança.

#### 4- RELAÇÕES E INTERAÇÕES:

No início, como é normal, desconhecia o contexto, bem como o grupo e as suas características, no entanto a partir da observação das crianças fui identificando algumas das suas características, o que facilitou as interações com as mesmas. Tentei sempre interagir com as crianças, respeitando-as, de modo a não invadir o seu espaço. Algumas delas, mais extrovertidas, vieram logo interagir comigo, o que acabou por trazer outras crianças até mim. Assim fui estabelecendo relações de respeito, afeto e confiança com aquele grupo de crianças. Na minha opinião, este tipo de relações é essencial para um ambiente de aprendizagem mais saudável e enriquecedor.

Como já referi, os elementos da comunidade educativa, a professora supervisora e as minhas colegas ajudaram-me muito durante esta prática. Transmitiram-me sempre boas energias, motivação e disponibilidade para apoiar ou conversar. Penso que nos relacionámos sempre bem e conseguimos comunicar quando foi necessário. Assim, a meu ver, estes intervenientes foram, realmente, elementos fundamentais para feedbacks, trocas de ideias ou até algumas sugestões. Essa relação entre elementos da comunidade educativa é de facto importante, “O estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29). Neste sentido, considero que a colaboração com os educadores, colegas e restantes elementos foi essencial para o meu crescimento durante a prática pedagógica. A troca constante de ideias e opiniões permitiu a melhoria de determinados aspetos na minha prática, bem como o feedback que me foi dado ao longo do semestre. A relação de confiança e apoio mútuo que estabeleci com as minhas colegas fez com que me sentisse segura e motivada a aprimorar a minha ação dia após dia.

Um dos aspetos ao qual não consegui dar a importância que gostava de ter dado nesta prática, foi a articulação e o envolvimento com as famílias. Apesar de terem ocorrido algumas propostas em que foi promovida a participação e colaboração das famílias, estas não aconteceram o número de vezes suficiente para que ficasse satisfeita com o meu

trabalho a este nível. Apesar disso, entendo que a colaboração e a integração das famílias no contexto educativo é fulcral, pois, tal como defendem Mata & Pedro (2021), contribuir para o envolvimento e participação das famílias é “um processo gradual, onde se vão ganhando saberes e competências e se desenvolvem relações, levando a uma aproximação e partilha graduais e cada vez mais consistentes” (p.7). Assim, este é um dos aspetos em que pretendo melhorar a minha prática.

## 5- PLANIFICAR, AVALIAR E DOCUMENTAR COM AS CRIANÇAS

Foi nesta prática que comecei a dar às crianças a voz que estas mereciam e a oportunidade de participação nos processos de planificação, avaliação e documentação. Por vezes, realizámos também reflexões acerca do que foi feito ou de momentos como as brincadeiras no exterior, o almoço, entre outros. Apesar de nas práticas anteriores já ter dado alguma voz às crianças nestes aspetos, nesta senti que foi realmente dada essa voz, senti que dialogava com o grupo de forma natural e eram abordados assuntos como o que queriam fazer, o que gostaram ou não, o que aprenderam e o que foi mais difícil. Apesar de neste início estar atenta aos interesses e necessidades das crianças, compreendi que não lhes estava a dar a voz e a agência que deveria. Assim, progressivamente, fui juntando à observação a voz das próprias crianças. Na realidade, “É necessário ultrapassar uma educação tradicional onde tudo foi concebido para atribuir às crianças o papel de ouvinte, e avançar com uma transformação complexa onde os educadores assumem o papel de ouvinte, isto é, põem em prática uma pedagogia de escuta” (Oliveira et al., 2022, p. 9). Assim, fui tentando aprimorar esse aspeto e penso que estes momentos em que as crianças tiveram a oportunidade de participar foram bastante significativos, tanto para mim como para elas.

No que diz respeito à planificação das propostas educativas, fui sempre escutando e conversando com as crianças com o intuito de perceber em que estariam interessadas, como queriam fazer e o que queriam saber. Assim, com as propostas planeadas, tentei responder ao grupo, observando de forma atenta possíveis interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, e também de forma progressiva, as planificações foram tendo em conta a voz das crianças, assumindo uma lógica projetual, em que em conjunto, a partir do que sabiam e queriam saber, foram planificadas ações conjuntas de modo a dar

resposta aos interesses manifestados pelas próprias crianças. Uma das estratégias que experimentei foi a elaboração de um cartaz de interesses das crianças (com recortes de revistas), ao longo do tempo fui também dialogando com o grupo de modo a perceber o que gostavam de fazer. Por exemplo a “aula de experiências” e “magias” foi um dos pedidos das crianças.



*Figura 3-Experiências*

Relativamente à avaliação, percebi ao longo da prática, com os feedbacks que fui tendo, que esta também deve ser feita tendo em conta o que dizem as crianças, de modo a perceber como se sentiram durante determinadas propostas ou momentos e até com o intuito de melhorar a minha ação. “A avaliação ajuda o educador a compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, reconhecendo os seus interesses, as suas dificuldades, os seus receios e os seus progressos” (Oliveira, 2024, p. 92). No que diz respeito ao parâmetro da avaliação, no início tentei avaliar recorrendo à observação e a determinadas expressões utilizadas pelas crianças. No entanto depois de escutar alguns feedbacks, refleti um pouco acerca do assunto e percebi que a avaliação podia ser feita mesmo com a criança. Neste sentido, comecei a conversar com algumas crianças de modo a realizar a avaliação em conjunto com as mesmas. Ainda assim, este é um dos aspetos em que gostaria de ter aprimorado mais o meu trabalho, talvez recorrendo e experimentando diferentes formas de fazer uma avaliação em jardim de infância. Contudo, ainda vou a tempo de aprender mais acerca do assunto e com certeza irei procurar fazê-lo. O que pesquisei e me levou a concretizar, por exemplo o portefólio de uma criança, leva-me a querer saber mais sobre avaliação e a conhecer novas formas de realizar uma avaliação autêntica e reguladora das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

A documentação pedagógica é outro instrumento de avaliação, mais abrangente e que também deve ser elaborado com a colaboração das crianças nas decisões sobre o que documentar, como o fazer e para quem o fazer. “Documentar as aprendizagens e revelar o pensamento da criança faz parte de um processo fundamental nos contextos de Educação de Infância” (Oliveira, 2024, p. 23). Assim, entendo que é fundamental documentar as aprendizagens das crianças de uma forma em que estas participem ativamente. Contudo, apenas comecei a contribuir para essa participação de uma forma mais ativa nesta prática pedagógica, enquanto nas práticas anteriores as crianças participavam, mas era tudo demasiado pensado por mim e pelo meu par pedagógico. A documentação foi algo que, depois desta experiência, passei mesmo a gostar de fazer, uma vez que esses momentos de documentar foram muito envolventes e espontâneos. As crianças davam opiniões e ideias, depois ali no momento tentávamos em conjunto opinar acerca das ideias dadas ou arranjar soluções para as concretizar. No entanto, apesar de o que dizem as crianças ser muito importante, também é necessária a participação do educador e a partilha das suas intencionalidades com a comunidade educativa. Assim, acho que estes momentos em conjunto foram momentos em que me senti bem por estar a escutar as crianças e a vê-las realmente empenhadas no que estávamos a tentar documentar. A documentação das aprendizagens feita com as crianças é algo que irei adotar como futura educadora e que considero fulcral num contexto educativo. Tal como referido por Oliveira (2024),

a Documentação Pedagógica é capaz de disponibilizar memória às crianças e aos familiares; possibilita à criança conhecer e participar no seu próprio processo de aprendizagem; promove a reflexão entre crianças, pais e educadores; e informa os pais das aprendizagens realizadas pelos filhos, bem como das atividades em que os mesmos estavam envolvidos (p.77).

A reflexão é algo que fazemos constantemente, mas por vezes sem nem perceber que o estamos a fazer. Nesta prática comecei a fazê-lo de forma propositada com as crianças, às vezes em grupo, outras vezes em pequenos grupos ou até de forma individual. Refletimos sobre as propostas, sobre momentos de rotina, sobre determinadas atitudes ou comportamentos de alguém, sobre uma aula de música, sobre uma história, entre outros assuntos. Estes momentos com as crianças foram fundamentais para todos os outros

aspectos, a planificação, a avaliação e a documentação. Para além disso refleti também individualmente quase todas as semanas, acerca da minha ação, o que me ajudou muito a ter melhor perceção do que estava a fazer e do que deveria ou não fazer de forma diferente. A reflexão de forma sistemática é certamente, na minha opinião, fundamental para a melhoria da prática.

## 6- ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO

Neste contexto utilizei novamente o portefólio como instrumento de avaliação de uma das crianças do grupo. Desta vez, pretendia dar mais oportunidades à criança para que ela tomasse decisões ao longo da construção deste instrumento e dar-lhe mais voz na avaliação ao invés de me guiar apenas pelas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE). “O portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva e Craveiro, 2014, p.36). Para além disso, coloquei evidências de diálogos que considerei importantes e que expressam as opiniões da criança, bem como algumas das suas ideias e escolhas. Uma grande inspiração neste aspeto foi a leitura das páginas 17 a 31 do livro *Avaliar para aprender: relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. A partir desse relato percebi que nem sempre a quantidade é importante e por isso, tal como a educadora que faz o relato, desafiei a criança a escolher apenas algumas das suas produções e dialogámos de modo que esta explicasse o porquê das suas decisões. Essas páginas passaram-me a mensagem de que é muito importante o diálogo com as crianças, não só em grupo, mas também individualmente. Além disso, percebi que o portefólio quando é construído pela criança e com a sua voz, é uma ferramenta muito mais poderosa que permite avaliar, documentar e refletir, para além de ser também muito importante para o educador que pode melhorar a sua prática a partir desta ferramenta. Uma afirmação da educadora no livro de Santos (2010) que achei interessante é “Eu também aprendi. Aprendi que talvez este dispositivo, ao qual combinámos chamar portefólio, ajude a conhecer melhor os alunos e aquilo que eles preferem ou valorizam” (p.28). Realmente concordo com a educadora, pois achei que foi possível saber tanto sobre aquela criança com a construção deste instrumento. Para além disso, durante a construção deste instrumento, a criança mostrou-se contente por participar e bastante

envolvida, muitas das vezes a meio de momentos de brincadeira vinha ter comigo porque queria fazer algo no seu portefólio. A meu ver, estas atitudes revelaram, por parte da criança, gosto em participar naqueles momentos de elaboração do portefólio que é a sua representação e do seu processo educativo. Assim, este instrumento de avaliação é algo sobre o qual fiquei muito feliz de aprender mais, ter a oportunidade de o colocar em prática foi uma mais-valia e, sem dúvida, que vou querer utilizar este instrumento como futura educadora.

#### 7- CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO FUTURA EDUCADORA:

Tenho a noção de que durante esta experiência, consegui desenvolver várias competências essenciais para a minha futura prática como profissional na área da educação. A gestão do grupo foi um dos desafios que, na minha opinião, superei mesmo com todo o receio que tinha de não conseguir gerir um grupo sozinha. Um dos erros que cometi em determinados momentos foi a forma como coloquei um desafio ou proposta ao grupo, pois percebi que talvez não fosse a forma mais clara e simples de os explicar. Talvez a causa disso fosse um pouco o meu nervosismo, contudo, esforcei-me para levar a experiência de uma forma mais tranquila e espontânea. Neste sentido, a gestão do grupo, do tempo e da sala foram aspetos em que melhorei consideravelmente, assim como a comunicação e a forma de estar perante um grupo de crianças.

Nesta prática, talvez por não ter tido um par pedagógico, aprendi a valorizar mais o trabalho em equipa com as outras educadoras ou mestrandas. Percebi que se podem criar momentos de interação muito interessantes e enriquecedores em conjunto. Além disso, percebi ainda melhor a importância da flexibilidade, tanto no comportamento quanto na adaptação das estratégias pedagógicas, para garantir que as crianças se sentem confortáveis e envolvidas. Neste sentido, penso que melhorei bastante a minha prática a nível das várias vertentes, planificação, avaliação, documentação e reflexão, apesar de ainda ter aspetos a melhorar. Além disso, todas estas vertentes exigem uma aprendizagem e melhoria constantes, visto que devem ser adequadas às características dos diferentes grupos com os quais irei lidar. Ao longo desta prática aprendi e conheci, também, diversos

recursos didáticos e formas diferentes de os utilizar, bem como vários métodos e estratégias de uma educadora perante determinadas situações.

Apesar de ter noção de que existem, ainda, muitas aprendizagens e uma formação constante pela frente, a todos os níveis, considero que esta prática foi uma mais-valia para o desenvolvimento de determinadas competências enquanto futura educadora.

## SECÇÃO 2- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta dimensão descrevo a minha experiência de investigação desenvolvida no contexto de JI, no âmbito da PP em JI II, no ano letivo 2024/2025. Esta dimensão investigativa incide sobre as aprendizagens que os materiais não estruturados podem promover enquanto área da sala. Deste modo, considero que esta dimensão foi uma experiência muito enriquecedora para o meu crescimento e aprendizagem enquanto futura educadora. Para além disso, ao longo da investigação foi muito interessante perceber as variadas aprendizagens que estes materiais podem proporcionar, incluindo todas as áreas de conteúdo das OCEPE. Assim, neste ponto, é apresentado o estudo investigativo que desenvolvi e que se encontra organizado pelos seguintes capítulos: introdução, revisão da literatura, metodologia de investigação, apresentação e discussão dos resultados e conclusões.

### INTRODUÇÃO

No presente capítulo descrevo a experiência investigativa que realizei num contexto de jardim de infância de Leiria durante a prática pedagógica. Este estudo procura investigar que tipo de aprendizagens os materiais não estruturados podem promover nas crianças que frequentam o jardim de infância.

A investigação está organizada em cinco capítulos: a introdução onde se contextualiza o estudo, a fundamentação teórica onde se apresentam as bases teóricas que sustentam o estudo, a metodologia que descreve todos os procedimentos metodológicos do estudo, a apresentação e discussão dos resultados e, finalmente, as conclusões do estudo. Neste

primeiro capítulo, é então, apresentado o estudo investigativo que desenvolvi, este está organizado pelos seguintes tópicos: contexto do estudo, problemática e objetivos de investigação, pertinência e relevância do estudo.

### 1.1. CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo desenvolveu-se na prática pedagógica realizada em jardim de infância II, concretizada numa instituição da rede pública de Leria, com um grupo heterogéneo de 20 crianças. A problemática em estudo surgiu a partir de algumas propostas educativas. Nomeadamente, uma delas incluía o uso de alguns elementos da natureza numa pintura, como bolotas, paus, castanhas, nozes, bugalhos. Quando foram apresentados esses materiais ao grupo, as crianças demonstraram bastante interesse na sua manipulação e exploração, colocando várias questões como “o que é este?”, “posso mexer?”, “esse parece uma bola”. Numa outra proposta, as crianças foram desafiadas a construir um corpo com materiais não estruturados e também nesta proposta as crianças mostraram interesse pelos materiais disponibilizados e curiosidade em explorá-los. Assim, considerei que seria interessante perceber quais as reações e ações das crianças ao serem confrontadas com uma nova área na sala de atividades constituída por materiais não estruturados, que passavam a estar disponíveis nos momentos de brincadeira livre.

### 1.2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste sentido a presente investigação tem como foco responder à questão de partida:

“Que tipo de aprendizagens a exploração livre de materiais não estruturados pode promover?”.

A partir desta questão pretendo responder aos seguintes objetivos de investigação:

1. Identificar que interações as crianças estabelecem quando brincam livremente com os materiais não estruturados;
2. Identificar que aprendizagens são promovidas a partir da utilização dos materiais não estruturados nos momentos de brincadeira livre;

3. Analisar o contributo da exploração dos materiais não estruturados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

### 1.3. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Desde o início da minha formação como educadora de infância que o conceito de materiais não estruturados me fascinou na medida em que permitiam uma utilização absolutamente livre, sem estereótipos de qualquer tipo, sem função bem definida, permitindo que a criança brinque de maneira livre e sem regras ou formas corretas de os utilizar. “Materiais não estruturados são um convite para a experimentação. São objetos que colocamos à disposição da criança para que elas inventem a sua própria brincadeira” (Tavares, Costa & Pugliese, 2023, pp.24-25). Achei fascinante a ideia de disponibilizar materiais que não apresentam uma finalidade em concreto e deixar que a criança lhes dê um significado ou uma intenção. Neste sentido, fiquei curiosa por saber mais acerca desse tipo de materiais e de perceber até que ponto estes podem mesmo potenciar as competências e aprendizagens da criança. “As peças soltas encerram infinitas possibilidades de brincar. Permitem múltiplos resultados e não apenas um só” (Daly & Beloglovsky, 2015, p.4).

Embora a utilização de materiais não estruturados em creche seja objeto de estudo de inúmeras investigações, tais como a investigação realizada por Teixeira (2024) e a investigação concretizada por Pereira (2022), em Jardim de Infância, considero que esta problemática merece ser mais estudada e aprofundada. Também a literatura considera este tipo de estudos importante, pois a brincadeira com materiais não estruturados ou peças soltas é envolvente para as crianças e estas conseguem passar horas a brincar com eles (Daly & Beloglovki, 2015). No mesmo sentido, Gull et al (2019) referem que os materiais não estruturados podem ser facilmente manipulados e transformados, sendo por isso uma oportunidade para as crianças expressarem as suas ideias e invenções. Neste sentido, é muito interessante investigar as suas ações e criações com estes materiais. Para além disso, o autor refere que a utilização deste tipo de materiais potencia várias habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Deste modo, mais abaixo, de forma fundamentada, serão referidas algumas das aprendizagens e habilidades que o contacto com os materiais não estruturados pode potenciar. Algumas delas são o desenvolvimento da criatividade, o jogo simbólico, o desenvolvimento da motricidade, a promoção de

competências de resolução de problemas, a aprendizagem através da ação, a cooperação e as relações com os outros. Estas inúmeras vantagens foram um dos motivos que me levaram a querer realizar este estudo investigativo, pois queria perceber as potencialidades destes materiais em termos das aprendizagens das crianças.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo será apresentada a revisão da literatura, que sustenta e fundamenta todo o estudo investigativo. Neste sentido, a informação encontra-se organizada e dividida pelos seguintes tópicos: brincar, características da aprendizagem dos 3 aos 6 anos, e ainda, materiais não estruturados.

### 2.1. BRINCAR

#### 2.1.1. DEFINIÇÃO DE BRINCAR

Brincar é imaginar, criar, fantasiar, explorar e descobrir, e de acordo com Silva & Sarmiento (2017), tudo isto advém da criatividade da criança. Brincar é, também, uma forma de expressão seja de desejos, emoções, pensamentos ou sentimentos. Esta é uma das atividades mais frequente na infância, sendo referida por Smith (2006), como uma atividade característica das crianças entre os 2 e os 6 anos. O autor defende a ideia de que, se o brincar é um dos fatores que promove o desenvolvimento das crianças, é fundamental disponibilizar-lhes uma grande variedade de materiais e dar-lhes liberdade para que estas brinquem de acordo com os seus interesses e necessidades (Smith, 2006). Além disso, o autor defende que o comportamento de brincar contribui para que a criança consiga adquirir e desenvolver habilidades a nível social, intelectual, criativo e físico.

A atividade do brincar permite aos pais ou educadores, conhecer melhor as crianças, para além de contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Neto, 2020). O autor define o brincar como uma atividade de iniciativa livre da criança, de exploração, descoberta e cheia de curiosidade. Afirmo, ainda, que o brincar é como algo universal para as crianças, como uma linguagem que todas compreendem (Neto, 2020). Marques (2019) confirma, mencionando que as crianças não questionam como se brinca nem necessitam de indicações de como o fazer, pois é algo que experimentam e aprendem

de forma natural. Refere que o ato de brincar é visto como um meio para conhecer as crianças, pois durante a brincadeiras estas expressam emoções e receios, dão opiniões e ideias, colocam questões e dúvidas, criam significados. Afirma, ainda, que uma criança que brinca é feliz e produtiva no que diz respeito à aprendizagem e à formação de ideias, pois a aprendizagem ocorre naturalmente durante os momentos de brincadeira.

Por sua vez, também, Lopes da Silva et al (2016), afirmam que brincar é um ato natural, de iniciativa própria da criança e que permite que esta compreenda e aprenda sobre o que a rodeia. As autoras referem, ainda, que é importante não olhar para o brincar simplesmente como uma forma de manter a criança entretida e ocupada, mas sim como uma atividade enriquecedora e estimulante que contribui de forma positiva para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança. Nesta perspectiva, Silva e Sarmiento (2017), afirmam que o brincar é uma atividade indispensável ao desenvolvimento da criança, para além disso, esta é uma atividade natural durante a infância que potencia às crianças várias descobertas acerca do mundo e do que nos rodeia.

Brincar é um dos direitos universais da criança, pois consta na Convenção dos Direitos da Criança afirmando-se que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989, p.25). Neste sentido, as crianças têm o direito de brincar pelo que esta atividade deve ser favorecida pelos que as rodeiam. Para além disso, segundo consta na Declaração dos Direitos da Criança, brincar é um dos seus direitos universais e por isso estas devem ter liberdade e oportunidades para o fazer (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959).

### *2.1.2. IMPORTÂNCIA DO BRINCAR*

Daly e Beloglovsky (2022c), defendem que o brincar é muito importante, pois incentiva as crianças na busca de explicações e na colocação de hipóteses, pelo que estimula a sua curiosidade. Para além disso referem que, as crianças quando brincam, exploram materiais, ideias, situações imaginárias e pensamentos sobre algo, desenvolvendo, assim, a sua criatividade. É a brincar que se aprende de uma maneira mais significativa, mais natural e espontânea (Marques, 2019). O mesmo autor, refere, ainda, que o brincar é fulcral para o desenvolvimento da criança, uma vez que contribui positivamente para o mesmo, tanto a nível cognitivo, como social, emocional e físico. Em concordância, Smith

(2006), defende que o ato de brincar permite à criança a aquisição de determinadas habilidades no que diz respeito ao seu desenvolvimento, bem como relações de interação e habilidades linguísticas. Esta atividade promove, segundo o mesmo autor, o desenvolvimento da criatividade e imaginação nas crianças (Smith, 2006).

Além disso, o brincar é uma atividade ativa para a criança o que facilita a aprendizagem, ou seja, o facto de a criança apresentar um papel ativo e participativo permite uma aprendizagem mais significativa, uma aprendizagem pela ação (Oliveira et al., 2022). Este ato de brincar é uma forma de aprendizagem que abrange todas as áreas do saber pelo que favorece o desenvolvimento de competências relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, Tavares, Costa & Pugliese (2023), referem que o brincar promove valores como a cooperação e partilha, as relações com os outros, a ajuda mútua, a capacidade de interação. Do mesmo modo, o ato de brincar é um meio para as crianças serem capazes de resolver os seus próprios conflitos e de gerir as suas emoções, representarem e expressarem os seus medos, as suas angústias e, também, a sua impulsividade ou agressividade perante determinadas situações (Valério, 2016).

Nesta perspetiva, Silva e Sarmiento (2017) afirmam que o ato de brincar está ligado à aprendizagem da criança, à descoberta do mundo e de si mesmas. O brincar permite à criança a experiência de novas sensações, o desenvolvimento da capacidade de socializar e interagir com os outros, bem como o desenvolvimento de outras capacidades, e ainda a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

### *2.1.3. PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR*

O educador apresenta um papel crucial no brincar, este tem a responsabilidade de observar e envolver-se nas brincadeiras do grupo sem interferir nas suas ações (Lopes da Silva et al, 2016). Segundo as mesmas autoras, o seu envolvimento nas brincadeiras permite-lhe conhecer melhor os interesses das crianças, encorajá-las e lançar-lhes desafios para além de fortalecer os laços entre o educador e as crianças, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e de interação. Também Neto (2020) refere que este deve interferir nos momentos de brincadeira de forma cuidada e adequada. Por um lado, deve disponibilizar às crianças recursos materiais que lhes interessem e permitam brincar da forma que quiserem. Por outro lado, e uma vez que as crianças aprendem mais facilmente a partir da ação, o adulto deve adotar um papel que demonstre disponibilidade

para apoiar e encorajar as crianças no que diz respeito às suas experiências e às suas descobertas, de modo a promover uma aprendizagem significativa (Hohmann & Weikart, 2003). Os mesmos autores referem que é crucial a observação e a interação do educador nos momentos de brincadeira, pois a partir da informação recolhida nesses momentos, é possível compreender o modo como as crianças raciocinam, os seus interesses e necessidades de desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2003).

O educador tem o papel crucial de observar de maneira pormenorizada e atenta o grupo de crianças de modo a refletir acerca de que tipo de materiais deve disponibilizar, como os deve apresentar e com que finalidade os vai introduzir no contexto educativo, (Horn, 2017). A autora afirma, ainda, que os materiais e a organização do espaço vão influenciar as brincadeiras das crianças e por isso devem também ser pensados pelo educador de maneira cuidada, sendo por isso importante a organização do espaço de forma flexível que permita a sua transformação consoante as necessidades das crianças que são os principais agentes do seu processo de aprendizagem. Assim, o educador deve organizar o ambiente de forma que este favoreça o desenvolvimento e aprendizagem, bem como a valorização da participação da criança (Kamii, 1900). Este refere, ainda, que o educador deve disponibilizar o material necessário, para além de encorajar a criança a participar, a procurar respostas e a criar ideias ou pensamentos.

## 2.2. CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM DOS 3 AOS 6 ANOS

### 2.2.1. CONCEITO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é, como referem Dias & Correia (2012), o processo de aquisição e acumulação de conhecimentos, capacidades e atitude que são interiorizados, compreendidos, ou até memorizados. Segundo as mesmas autoras, a aprendizagem é realizada a partir de experiências pessoais que permitem a elaboração de significados. É através das interações que estabelecemos com os outros que ocorrem o desenvolvimento e a aprendizagem (Bassedas, Huguet & Solé, 1999). Por isso, consideram importante o contacto e a comunicação de crianças com adultos ou de crianças com outras crianças.

A aprendizagem e o desenvolvimento são consideradas vertentes indissociáveis, isto é, que não se podem separar, neste sentido, ambas são influenciadas uma pela outra (Lopes da Silva et al, 2016). Deste modo, as autoras afirmam que o desenvolvimento motor,

social, emocional, cognitivo e linguístico da criança contribuem para o processo de aprendizagem e vice-versa, sendo assim, obrigação do educador o estímulo dessas duas vertentes.

### *2.2.2. APRENDIZAGEM EM JARDIM DE INFÂNCIA/ DOS 3 AOS 6 ANOS*

A criança, aproximadamente a partir dos três anos, demonstra alguma excitação por aprender acerca do mundo que a rodeia e isso está claro quando esta coloca questões e demonstra curiosidade acerca das coisas (Brazelton & Sparrow, 2003). Revelam, ainda, que a exploração de forma ativa por parte da criança é uma mais valia para que esta aprenda e compreenda algo mais facilmente. Assim, segundo Papalia, Olds & Feldman (2001), em jardim de infância a aprendizagem deve ser feita através da ação, pois a criança aprende fazendo. Deve, ainda, ser algo divertido para as crianças e que contribua para o desenvolvimento de determinadas competências, por exemplo, a nível social e emocional, interagindo com os outros. Em concordância, Mendonça (1994), afirma que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança provêm da sua interação com o meio, além disso, esta só é significativa se for iniciativa da criança, ou seja, se partir das suas ideias e interesses.

Lopes da Silva et al. (2016), apresentam algumas áreas de conteúdo, isto é, vertentes do saber distintas, que abrangem diferentes tipos de aprendizagem importantes nesta faixa etária. Essas áreas devem ser abordadas num contexto de jardim de infância de forma interligada, e as autoras referem aprendizagens relacionadas com a formação a nível pessoal e social, com a expressão e a comunicação, e com o conhecimento do mundo.

Nesta faixa etária, a aprendizagem é facilitada pela brincadeira, ou seja, é a brincar que se aprende (Marques, 2019). Além disso, o brincar é importante na infância, uma vez que permite à criança a aquisição e o desenvolvimento de determinadas habilidades, bem como relações de interação, capacidades linguísticas, criatividade e imaginação (Smith, 2006). Neste sentido, o brincar é uma atividade facilitadora da aprendizagem, pois o facto de a criança ser o principal agente nas suas brincadeiras permite uma aprendizagem mais significativa, uma aprendizagem pela ação (Oliveira et al., 2022).

## 2.3. MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

### 2.3.1. O QUE SÃO MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Materiais não estruturados são objetos recicláveis ou que não são construídos com o intuito de servirem como brinquedos, mas que na realidade podem ser explorados de forma livre pelas crianças e permitir um leque variado de brincadeiras e descobertas (Tavares, Costa & Pugliese, 2023). As mesmas autoras completam, referindo que a partir destes objetos as crianças inventam e criam, ampliando a utilidade que os mesmos podem ter. Para além disso, afirmam, ainda, que estes são materiais simples que apresentam um custo reduzido e são de fácil acesso.

A brincadeira com este tipo de materiais é envolvente para as crianças, Daly & Beloglovki (2015), contam que já se surpreenderam com o tempo que estas passam a brincar com objetos simples de forma envolvente. Afirmam que estes objetos podem ser explorados e manipulados de diversas maneiras, tais como, juntar, empilhar ou separar, e são geralmente preferidos pelas crianças em relação a outros materiais estruturados e comuns. As autoras referem-se a este tipo de materiais não estruturados como peças soltas, indicando que este termo foi criado por um arquiteto britânico chamado Simon Nicholson. De acordo com Gull et al (2019), Nicholson defendeu na sua teoria das peças soltas, apresentada em 1970, que estas são uma oportunidade para as crianças expressarem as suas ideias e invenções através do uso de materiais que podem ser facilmente manipulados e transformados. Além disso o autor refere que a utilização deste tipo de materiais potencia várias habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Por seu turno, Law & Leichter-Saxby (2015) definem, as peças soltas, “loose parts”, como materiais reaproveitados, baratos e simples que podem ser transportados, empilhados e movidos. Estas oferecem às crianças possibilidades infinitas de manipular, inventar, construir, e até, fazer alterações nas próprias construções (Casey & Robertson, 2016). As peças soltas podem apresentar uma grande diversidade de materiais no que diz respeito à sua produção, segundo Daly & Beloglovki (2022a), estas podem ser constituídas por “madeira, metal, plástico, vidro, tecido ou papel ou, então, serem objetos da natureza” (p.5).

As peças soltas, como defendido pela Oxfordshire Play Association (2015), permitem que as crianças desenvolvam a sua criatividade e tenham poder de escolha, pois estas peças apresentam infinitas possibilidades no que diz respeito ao modo como podem ser usadas.

Neste sentido, a associação refere que com este tipo de materiais, as crianças podem usar a sua imaginação e ter maior autonomia relativamente às suas brincadeiras. Pelo contrário, os brinquedos tradicionais ou não estruturados, por norma, não têm essa flexibilidade. Silva e Sarmiento (2017) reforçam esta ideia, defendendo que para uma boa brincadeira não são necessários materiais muito dispendiosos ou sofisticados, visto que o que importa na realidade é o significado que a criança dá aos materiais e as brincadeiras que consegue produzir a partir dos mesmos.

### *2.3.2. POTENCIALIDADES E VANTAGENS DA SUA UTILIZAÇÃO*

Os materiais não estruturados ou peças soltas potenciam oportunidades de aprendizagem a partir da brincadeira (Daly & Beloglovki, 2022b). Estes promovem momentos de exploração, invenção e criação, sendo assim fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. “Children need environments they can manipulate and where they can invent, construct, evaluate and modify their own constructions and ideas through play” (Casey & Robertson, 2016, p.6). A utilização deste tipo de objetos em jardim de infância traz realmente benefícios a nível do desenvolvimento infantil, tal como referido por Tavares, Costa & Pugliese (2023), onde as autoras apresentam diversas atividades desenvolvidas a partir de materiais não estruturados e, posteriormente, analisam as contribuições a nível motor, afetivo, social e cognitivo dessas mesmas atividades. Algumas das propostas eram livres e outras eram orientadas, no entanto, as autoras identificaram aprendizagens em ambas as vertentes.

Além de o brincar com peças soltas apresentar vários benefícios para as crianças, pode também ajudar o educador, visto que a partir do brincar e das ações das crianças são perceptíveis os diferentes interesses, capacidades, necessidades e perguntas das crianças (Stroobants, 2020). Segundo Teixeira (2024), é essencial introduzir no contexto educativo materiais que façam parte do quotidiano das crianças e que não apresentem um modo de utilização estanque. A autora considera que esses materiais são flexíveis, ou seja, podem ser explorados e manipulados pela criança de acordo com o seu ritmo, o seu tempo e a sua vontade, pelo que a criança lhes pode atribuir um leque variado de significados e funções. Também Lopes da Silva et al (2016), defendem que

“A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de

madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (p.26).

Em síntese, os materiais não estruturados apresentam vantagens, tais como, o facto de serem baratos, de fácil acesso, práticos no que diz respeito a juntar ou separar, permitem o reaproveitamento (Law & Leichter-Saxby, 2015). Para além disso, a sua utilização nas brincadeiras das crianças também é vantajosa, pois permite-lhes a aplicação e criação das suas ideias, contribui para a experimentação e manipulação, potencia a sua criatividade e imaginação.

### *2.3.3. O PAPEL DO EDUCADOR ENQUANTO PROMOTOR DE EXPLORAÇÕES COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS*

Enquanto promotor de explorações com materiais não estruturados, o educador apresenta um papel fulcral. É importante que o educador se dedique a planificar de forma a estimular o desenvolvimento da criança e que se empenhe de forma a proporcionar ao grupo novas experiências e descobertas, preocupando-se em promover a sua criatividade e imaginação (Tavares, Costa & Pugliese, 2023). Deste modo, enquanto promotor de explorações com esse tipo de materiais, o educador deve procurar disponibilizar recursos diversificados e em quantidades adequadas. Segundo as mesmas autoras, o educador deve oferecer às crianças espaço e tempo para a experimentação, para a invenção e criação, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem leves e divertidos.

Pelo que refere Stroobants (2020), é muito importante que o educador vá ao encontro das necessidades das crianças a nível do desenvolvimento e por isso é uma mais-valia que este organize ambientes de brincadeira com peças soltas, facilitando o acesso e a disponibilidade das mesmas. O mesmo autor refere que é importante por parte do educador, a demonstração de apoio às iniciativas e perguntas das crianças, a garantia de permitir às crianças a exploração, a manipulação e a responsabilidade de lhes proporcionar novas descobertas. Assim o educador deve sempre facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das suas crianças de forma natural e não de forma forçada, neste caso com as peças soltas.

Neste sentido, Pereira (2022) também apoia a ideia de que o educador deve preparar o contexto educativo de forma que este seja enriquecedor e desafiante, defende também que este deve abastecer o contexto com uma grande diversidade de materiais que contribuam para o desenvolvimento de novas aprendizagens e descobertas na criança e que lhes permite a manipular e exploração de forma natural. A mesma autora considera que não há uma forma de explorar certa ou errada no que diz respeito aos materiais não estruturados, deste modo é fundamental que o educador se empenhe em proporcionar momentos que sejam significativos quando utiliza este tipo de materiais, privilegiando um olhar atento nas ações e envolvimento da criança durante as suas explorações. Quando o educador pretende disponibilizar materiais deste carácter ao grupo de crianças, estes devem ser apresentados de maneira organizada, simples e atrativa, de modo a cativar as crianças à sua manipulação e exploração. É crucial que nestes momentos o educador dê o tempo e a liberdade necessários a cada criança para que as suas explorações aconteçam, permitindo-lhes descobertas mais ativas e um envolvimento significativo nos seus momentos de brincadeira (Pereira, 2022).

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia de investigação a que se recorreu na realização deste estudo, nomeadamente, as opções metodológicas, os participantes, os procedimentos, os métodos e técnicas de recolha de dados e, ainda, os métodos de análise de dados.

Esta investigação tem por base a pergunta de partida: *Que tipo de aprendizagens a exploração livre de materiais não estruturados pode promover?* Posto isto, foram definidos os seguintes objetivos de investigação: Identificar que interações as crianças estabelecem quando brincam livremente com os materiais não estruturados; identificar que aprendizagens são promovidas a partir da utilização dos materiais não estruturados nos momentos de brincadeira livre; analisar o contributo da exploração dos materiais não estruturados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Neste sentido, o presente estudo investigativo tem o intuito de analisar e compreender de que forma podem os materiais não estruturados potenciar a aprendizagem das crianças em momentos de brincadeira livre. Para isso, foi inserida na sala de atividades uma nova área com materiais não estruturados variados. Para a criação desta nova área foi

combinado com o grupo o local a inseri-la, o nome da área a partir das suas sugestões e de uma votação final, e ainda, o número de elementos que poderiam frequentar a área em simultâneo. Assim o grupo denominou este cantinho como “Área do Arco-Íris” onde poderiam estar quatro elementos em simultâneo e poderia ser frequentada pelas crianças nos momentos de brincadeira livre. Foi colocado na área um conjunto de quatro gavetas, uma com tecidos, outra com materiais naturais (como paus, conchas, búzios...), outra com materiais de plástico (cones, tampas, bolas de rolon...) e outra de papelão, cartão e madeiras. Cada uma das quatro gavetas tinha uma imagem plastificada do seu conteúdo organizados, de modo a facilitar e auxiliar na hora da arrumação.

### 3.1 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta investigação tem como foco identificar as aprendizagens evidenciadas por crianças do jardim de infância quando interagem com materiais não estruturados nos momentos de brincadeira livre. Assim, considera-se que este estudo apresenta um carácter qualitativo, pois é um estudo descritivo que se rege por uma conceção indutiva, subjetiva e orientada para o processo (Carmo & Ferreira, 2008).

O presente estudo assenta no paradigma interpretativo, uma vez que o seu objeto de investigação é a identificação da ação ou do comportamento e o respetivo significado, que são posteriormente interpretados e organizados em categorias de análise com o intuito de facilitar a análise dos mesmos (Lessard-Hébert et al, 1990). Segundo o mesmo autor, este estudo assenta num estudo caso, dado que se pretende concretizar um estudo aprofundado sobre casos particulares. Também, Meirinhos & Osório (2010), defendem que “um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização”, neste caso trata-se de um grupo de crianças de jardim de infância.

### 3.2 – PARTICIPANTES

Os participantes neste estudo foram um grupo de 20 crianças que frequentavam um Jardim de Infância da rede pública nos arredores de Leiria, onde realizei a minha prática pedagógica em jardim de infância II. Estas, como já foi referido, tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e é importante salientar que foram convidadas a participar no estudo investigativo. Também os encarregados de educação tiveram

conhecimento de que este estudo iria decorrer e assinaram uma autorização de modo a permitirem a recolha e utilização para fins académicos de dados dos seus educandos.

### 3.3 – PROCEDIMENTOS

Inicialmente, conversei com o grupo de modo a apresentar-lhes a minha ideia de criar uma área com materiais não estruturados, apresentei-lhes alguns dos materiais e expliquei que poderiam brincar da forma que quisessem com eles pelo que se mostraram bastante entusiasmados e ansiosos. Posto isto, levei um conjunto de gavetas plásticas com materiais já organizados e conversámos com o intuito de tomar algumas decisões acerca da nova área, como o local onde esta se iria inserir e o número de elementos que a poderiam frequentar em simultâneo. Uma das crianças sugeriu um dos cantos da sala que tinha bastante espaço, no entanto, esse era o local onde estava a área dos disfarces. Deste modo, concordamos em integrar os disfarces na área da casinha e ficámos com aquele espaço para a nova área. Relativamente ao número de crianças que poderia frequentar a área, uma das crianças deu a ideia de serem “dois de cada vez”, mas alguns não concordaram, “isso são poucos”, “depois não pode estar lá quase ninguém”. Pelo que outra criança sugeriu “quatro como na área das construções”. O grupo pareceu concordar e por isso ficou combinado o limite de quatro crianças em simultâneo.

Depois de escolhido o local, sugeri que escolhêssemos um nome para a nova área, as crianças sugeriram alguns nomes, área das coisas de verdade, área das gavetas, área do arco-íris, e área das cores. Após as sugestões lancei a questão “e agora como escolhemos?”, pelo que uma das crianças disse “votamos”. Uma vez que nem todos sabiam o que significava votar, conversámos um pouco acerca do conceito. Escolhemos como unidade de voto um lego de forma quadrangular, no entanto, estes não chegaram para todas as crianças e uma delas sugeriu darmos aos que não tinham, dois legos paralelepípedos que juntos formavam a forma quadrangular. Iniciamos assim a votação (figura 1) e, deste modo, passámos a ter a área do arco-íris (figuras 2 e 3).

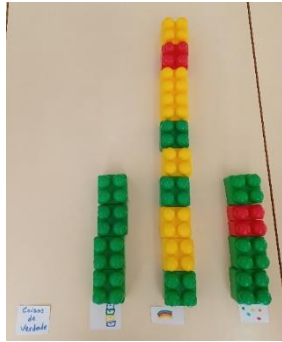


Figura 4-votação



Figura 5- Área do Arco-iris

As quatro gavetas estavam organizadas, a primeira com tecidos (figura 6), a segunda com materiais naturais (figura 7), a terceira com plásticos (figura 8) e a última com papelão e madeiras (figura 9). Cada uma das gavetas tinha uma imagem do seu conteúdo, de modo a facilitar e auxiliar nos momentos de arrumação ou separação dos materiais.

A primeira gaveta tinha tecidos de várias texturas, formas, tamanhos e cores. Na gaveta dos materiais naturais estavam búzios, pedras, conchas, paus, bugalhos, frutos do eucalipto e bolotas. A gaveta dos materiais plásticos continha cones das linhas de costura em tamanho grande e pequeno, carrinhos de linhas do tamanho normal, cones de costura com uma forma afunilada, copos de plástico com tampa que continham uma abertura no meio, bolas de rolon, tampas de caixas de manteiga, cd's, tubinhos transparentes, bolas com abertura de encaixe ao meio, e ainda, tampas de plástico de diversas formas, tamanhos e cores. Na última gaveta estavam rolos de cartão, uns de papel higiénico, outros de fita cola, outros um pouco mais altos que estes, uns compridos, uns iguais em tamanho pequeno e palhinhas de cartão. Nesta gaveta havia, ainda, paus de madeira grossos e finos, argolas de cortinados em madeira, argolas mais pequenas coloridas e rolhas de cortiça. É importante referir que estes materiais estavam separados dentro de cada gaveta, em caixas de plástico ou em embalagens de cartão aproveitadas para este fim.



*Figura 6- tecidos*



*Figura 7- materiais naturais*



*Figura 8- plásticos*



*Figura 9- papelão e madeiras*

No dia 5 de novembro, dia em que coloquei as gavetas na área logo pela manhã, assim que as crianças entraram na sala, questionaram “já podemos brincar na área do arco-íris?”, “é hoje que vamos brincar aí?”, “podemos brincar com as coisas todas?”. Foi-lhes apenas explicado que poderiam brincar na área da forma que quisessem, que iria estar um telemóvel a gravar no qual não deveriam mexer e que no final tinham as imagens para ajudar na arrumação dos materiais.

No dia 4 de dezembro algumas crianças vieram pedir-me fita cola para juntar algumas peças, pois queriam fazer uma construção e precisavam de juntar peças de uma forma segura. Deste modo, pensei nalguns materiais que poderia disponibilizar para auxiliar essas junções e no dia 9 de dezembro levei uma caixa (figura 8) com cordéis, molas da

roupa, lãs de várias cores, fita cola de diferentes tamanhos e cores, e por fim, tesouras de criança.



*Figura 10- materiais acrescentados a pedido das crianças*

### 3.4 – MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Relativamente aos métodos e técnicas de recolha de dados, nesta investigação recorreu-se à observação participante, isto é, o observador recolhe informação a partir da observação de acontecimentos, ações e opiniões, ou seja, o que acontece num determinado momento ou situação (Deshaies, 1992). Neste caso, a observação é participante, pois a investigadora está presente nestes momentos de brincadeira com os materiais não estruturados, interage e comunica com os participantes e mostra-se disponível para os apoiar quando necessário.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação para auxiliar a observação foram registos videográficos, fotográficos e áudios. Este tipo de registos é pertinente, uma vez que permite, para além da sua visualização, a repetição da mesma caso necessário de modo a obter os dados necessários (Sousa, 2009). É de salientar que a recolha de dados apenas teve início após as autorizações (anexo...) assinadas pelos encarregados de educação, bem como do consentimento oral da educadora cooperante e do grupo de crianças.

### 3.5 - MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

No que diz respeito à análise de dados, recorri à técnica de análise de conteúdo, ou seja, analisei e descrevi os dados recolhidos a partir de registos videográficos e de áudios. Esta técnica de análise permite a descrição de uma forma objetiva e detalhada para a sua posterior interpretação (Carmo, H. & Ferreira, M., 2008).

Deste modo, os dados recolhidos foram organizados e analisados e divididos pelas seguintes categorias de análise:

Aprendizagens: (As categorias das aprendizagens estão associadas às áreas de conteúdo das OCEPE)	
Categorias de análise:	Subcategorias:
Área de formação pessoal e social	Construção da identidade e da autoestima
	Independência e autonomia
	Consciência de si como aprendiz
	Convivência democrática e cidadania
Área de expressão e comunicação	Domínio da Educação Física
	Domínio da Educação Artística- Artes Visuais
	Domínio da Educação Artística- Jogo Dramático/Teatro
	Domínio da Educação Artística- Música
	Domínio da Educação Artística- Dança
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
	Domínio da Matemática
Área do conhecimento do mundo	Introdução à Metodologia Científica
	Abordagem às Ciências
	Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados, à luz do contexto teórico apresentado. Assim, os resultados serão apresentados por área de conteúdo das OCEPE, embora na síntese final se faça uma breve análise global.

### 4.1- ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, verificou-se a construção de algumas aprendizagens relacionadas com as seguintes subcategorias: construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz, e ainda, convivência democrática e cidadania.

Neste sentido, a nível da construção da identidade e da autoestima os dados mostram algumas evidências relacionadas com a manifestação de gostos e preferências e com a aceitação de determinados insucessos.

Quanto à manifestação de gostos e preferências, verifica-se por exemplo quando Matilde representa uma situação em que está a comer sushi e verbaliza: “Oh Diana, sabias que eu gosto muito de sushi? E a mãe e o pai também”. Um episódio parecido acontece com Alice que explora a gaveta dos materiais naturais:

Alice: “o que é que se come aqui? Búzios?”

Eva: “não”

Alice: “então são só as conchas?”

Eva: “não, conchas não se come”

Alice: “come sim, eu gosto de comer conchas, come-se conchas”

Nestas duas situações, as crianças mostram a capacidade de reconhecer e manifestar alguns dos seus gostos e preferências, nestes casos em relação à alimentação. Por último, é evidente a aceitação de determinados insucessos, por exemplo, quando Valentina tem um rolo de papelão com uma rolha de cortiça presa “oh isto está preso”, depois de pensar um pouco e olhar à sua volta agarra num pau de madeira “já sei”, coloca-o no interior do rolo empurrando a rolha “eh, consegui”. Seguidamente, o mesmo acontece com Sofia e esta utiliza a mesma técnica que observou com o pau. Neste episódio a criança demonstra a sua capacidade de lidar com este pequeno insucesso sem desanimar, procurando outra forma de resolver o problema.

Estas evidências da capacidade de verbalizar ideias e preferências bem como dos seus gostos e resolução de insucessos, relacionam-se, de facto, com aquilo que Lopes da Silva et al. (2016) nos apresentam como aspetos inerentes à construção da identidade e da autoestima.

Relativamente à subcategoria da independência e autonomia, os dados recolhidos retratam alguns episódios que evidenciam a independência e a autonomia das crianças.

A partir dos dados recolhidos é perceptível que a brincadeira com os materiais não estruturados impulsiona a autonomia, verificando-se em determinadas situações, o empenho e a persistência das crianças para conseguirem realizar uma tarefa de forma independente, sem recorrer à ajuda de outra criança ou até mesmo do adulto presente.

Por exemplo, quando Eva tenta tirar o tecido que atou na cintura “*fiz dois nós*”, tenta persistentemente tirar o nó, ainda que esteja difícil, “*oh não, eu fiz aqui dois nós*”, continua a tentar com as duas mãos dedicadamente, lança uma gargalhada e acaba por conseguir.

Neste episódio, verifica-se a persistência da criança para conseguir concretizar a tarefa sozinha, depois quando solta a gargalhada demonstra a sua felicidade e orgulho em ter conseguido de forma autónoma. É importante que a criança comece a construir a sua autonomia e independência, pelo que defendem Lopes da Silva et al (2016), é crucial que esta se mostre capaz de concretizar determinadas tarefas sozinha, bem como de utilizar de forma autónoma os materiais ou instrumentos do dia a dia.

Em alguns episódios, as próprias crianças negam ajuda de outra criança ou até mesmo do adulto, pois pretendem realizar as suas tarefas autonomamente. Isto acontece quando Mariana vai até ao suporte das gavetas e espreita a dos materiais naturais, mexe nalguns deles e depois puxa a gaveta lentamente, parece fazer bastante força:

Mestranda: precisas de ajuda Mariana?

Mariana: não

Depois a Mariana vai ver a outra gaveta do papelão e madeira, puxa-a e leva-a para o chão, conseguindo levar a cabo a sua intenção

O mesmo acontece quando Alice vai buscar um lenço à gaveta dos tecidos, tenta esticá-lo dando um impulso para cima com o intuito de o fazer descer mais esticado, mas não consegue o que pretende “*oh não consigo esticar o lenço*”. Matilde apercebe-se e diz eu ajudo-te”, Alice responde: “*não, eu quero fazer sozinha*”. Alice tenta novamente e consegue, depois conserta apenas as pontas que ficaram dobradas. Nestas duas situações, ambas as crianças demonstram a sua vontade em realizar a tarefa sem ajuda, quer do adulto quer de outra criança, identificando-se, nestes episódios, a persistência e a paciência. O mesmo se verifica quando Frederico agarra na fita-cola branca, procura

pacientemente a ponta consegue abrir a fita-cola, usa-a onde precisa e corta cuidadosamente a ponta, mostrando capacidade de utilizar os materiais autonomamente depois de já os ter utilizado algumas vezes.

Assim, percebe-se que existem evidências de autonomia e independência das crianças durante a brincadeira com os materiais não estruturados, sendo evidente a vontade das crianças em mostrar que são autónomas, bem como o orgulho e felicidade que as mesmas transparecem quando se sentem capazes e aptas para realizar determinadas ações sem ajuda. É fulcral uma aprendizagem centrada na criança e na sua ação e, neste sentido, Oliveira et al (2022), referem que atualmente se defende uma pedagogia em que a criança assuma um papel mais ativo e participativo, bem como um papel mais competente.

No que toca à consciência de si como aprendiz, salienta-se a capacidade das crianças de participarem no seu processo de aprendizagem, por exemplo, quando partilham as suas aprendizagens com os outros ou quando procuram soluções ou ajuda para determinadas situações com que se deparam. Esta ajuda pode ser apenas algum apoio ou incentivo por parte de um adulto ou de outra criança. Existem evidências destes aspetos quando Eva volta para junto da gaveta dos tecidos, onde arruma o tecido Brilhante, agarra num rosa de pelo, coloca-o em volta do pescoço e diz rindo-se “é o meu cachecol”, dá um nó entrelaçando as duas pontas do tecido que ficaram voltadas para a frente. Vai ao pé da mestrandia “sabes que eu já sabia dar nós?”, “sabes fazer nós? Uau, quem te ensinou?”, Eva: “foi a mamã”. Desfaz o nó e volta a fazer “olha aqui, já fiz o nó e agora consigo desfazer”, diz desfazendo, mestrandia: “muito bem”. Nesta situação a criança demonstra a sua capacidade de partilhar com os outros as suas aprendizagens, bem como mostra que tem consciência delas. Além disso é evidente a sua alegria e orgulho em partilhar a sua aprendizagem.

Noutra situação em que Pietro se dirige à mestrandia com um rolo comprido “Diana eu queria tapar isto com uma tampa de vinho”, mestrandia: “procura nas rolhas de cortiça, há de vários tamanhos, tens de encontrar uma que caiba aí”. Vicente repara e ajuda o amigo a procurar uma tampa que encaixe. Neste caso o adulto presente procurou guiar e incentivar a criança na procura de uma solução para o que esta pretendia, no entanto, o amigo que percebeu a situação resolveu tomar a iniciativa de a ajudar, o que, demonstra que esta consciência de si como aprendiz não ocorre apenas de forma individual, mas

também em cooperação com os outros. É crucial que o educador mostre disponibilidade absoluta para apoiar e orientar a criança nas suas ações (Oliveira et al., 2022).

Neste sentido, a cooperação entre as crianças é evidente nos dados recolhidos, no momento em que Frederico está a usar fita-cola na sua construção, Davi vê que o amigo está atrapalhado a segurar a fita-cola, então oferece ajuda agarrando na fita-cola e cortando onde o amigo pretendia. Esta cooperação também se verifica quando Afonso gostou do colar que Alice fez e também queria um, encontra uma concha com buraco e corta um fio de lã, depois tenta colocar o fio de lã na concha, mas não é fácil, pois o buraco é um pouco pequeno. Alice questiona: “queres ajuda?”, Afonso: “Sim, eu não estou a conseguir”. Alice tenta colocar o fio de lã na concha, demora um pouco mas consegue, entrega a Afonso. Outra evidencia acontece quando Matilde agarra em dois paus de madeira e, com eles, tenta agarrar uma rolha, dizendo “vou comer sushi”, como não consegue agarrar a rolha com os paus, agarra com a mão. Vicente repara “não é assim que se come sushi, não é com a mão”, Matilde “então é como?”, Vicente agarra nos paus e exemplifica cruzando os paus e manipulando-os, depois Matilde reproduz o que o amigo lhe mostrou. Nestes episódios é visível a aprendizagem em cooperação entre crianças, que é um dos valores importantes a adquirir ao longo da Infância (Lopes da Silva et al., 2016).



*Figura 11- colares de conchas*

Estas evidências comprovam a importância de o educador proporcionar momentos que potenciem a cooperação e ajuda entre as crianças, bem como que apoie e incentive a sua criatividade na resolução dos problemas com que se deparam.

No que diz respeito à convivência democrática e cidadania, é importante contribuir para a formação de futuros cidadãos responsáveis, autónomos, solidários, respeitadores e com atitudes de partilha para com os outros (Lopes da Silva et al, 2016). Neste sentido, alguns dos dados recolhidos evidenciam como a exploração de materiais não estruturados promove o desenvolvimento destes valores, como a seguir se apresenta:

#### Diálogo 1:

Vicente: “Oh Pietro, tens a fita-cola? Eu preciso”

Pietro: “olha aqui, usa” ... “Diana, eu precisava de mais fita-cola”

Vicente: “eu já não preciso, toma”.

#### Diálogo 2:

Davi: “preciso da fita-cola preta”

Afonso: “está aqui Davi, depois eu preciso está bem?”

Davi: “está bem”.

#### Diálogo 3:

Pietro: “preciso de uma tesoura, onde está uma tesoura?”

Afonso: “está aqui uma, toma”, diz dando-lhe a tesoura.

Nestes três momentos percebe-se que as crianças mostram atitudes de respeito e partilha mútua dos materiais, mostrando gosto por auxiliar e partilhar uns com os outros. Para além destas evidências, existem dados onde são visíveis valores como a solidariedade e o gosto em apoiar e auxiliar os pares, como quando Sofia agarra numa bola igual à que Alice tinha e não consegue abri-la, Alice repara e diz “é fácil, queres que eu abra?”, agarra na bola, abre-a e devolve a Sofia “toma”, Sofia sorri. O mesmo ocorre quando Valéria vai buscar um lenço e dirige-se até Valentina “Valentina eu queria fazer uma saia, consegues?”, diz esticando o tecido para a amiga ver. Valentina exemplifica com o seu tecido “Sim, é só fazer assim”, diz cruzando as duas pontas do tecido e dando um nó. Em ambos os casos existe uma criança que procura ajuda e outra que a oferece e mostra prazer em fazê-lo. Também é evidente, a partir de alguns dados, o respeito pelo outro, nestes casos mais propriamente pelo trabalho dos outros, por exemplo quando Sofia estava a fazer uma torre de cones com Valéria, sem querer abana um pouco e a torre cai. Valéria

abre a boca ao ver que a torre caiu, mas imediatamente agarra nos cones e diz para Sofia “vamos fazer”. As duas juntas voltam a construir a torre. Acontece algo parecido quando n. Estas ações das crianças permitem perceber que estas estão a construir o seu respeito pelo outro e pelas suas ações, criando capacidades de tolerância para com os outros.

## 4.2. ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

### 4.2.1. DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No que se relaciona com este domínio, existem evidências em que as crianças demonstram as suas capacidades em dominar e controlar determinados movimentos, entre eles deslocamentos, movimentos de equilíbrio e formas de manipulação dos objetos.

Em alguns dos episódios são visíveis aprendizagens relacionadas com deslocamentos, como saltar, quando Eva coloca, horizontalmente, um rolo de papelão comprido no chão e à frente deste um pau de madeira, depois salta por cima dos dois. Dirige-se a mestranda “Diana, olha o que eu fiz aqui para saltar” diz, saltando novamente. Também se observam deslocamentos do corpo a rastejar, quando Afonso e Pietro agarram cada um na extremidade de um lenço, e Afonso diz: “vamos ver se o Vicente consegue passar por baixo” e esticam o lenço. Pietro tem, na mão, um copo com uma bola dentro e, quando Vicente passa por baixo a rastejar, Pietro larga a bola em cima dele, e os três riem. Depois Vicente e Pietro seguram o lenço e Afonso rasteja por baixo. Pietro larga novamente uma bola do copo e riem todos. Depois Vicente diz “tive uma ideia” prepara o lenço com Afonso, pois agora é a vez de Pietro passar por baixo, colocam algumas bolas em cima do lenço e quando Pietro passa abanam o lenço, fazendo com que estas caiam.

Também foram recolhidos dados onde as crianças treinam e demonstram os seus movimentos de equilíbrio, tal como quando Alice vai buscar a gaveta dos materiais plásticos agarra num rolo das linhas de costura de forma afunilada, coloca uma bola em cima da sua extremidade mais larga e caminha mostrando aos amigos que consegue equilibrar a bola “olha aqui”. Nesta situação a criança explora movimentos de equilíbrio. Também Diogo segura um pau na vertical com a mão junto ao chão, depois coloca na parte superior uma tampa de detergente vermelha e roda o pau suavemente, depois começa a rodar mais depressa tentando sempre equilibrar a tampa. O mesmo acontece quando Francisco agarra num pau de madeira pela parte inferior, depois coloca na parte

superior um copo de plástico voltado para baixo, abana o pau com movimentos circulares tentando equilibrar o copo.

Analisando os dados recolhidos encontram-se, ainda, evidências de aprendizagens relacionadas com as formas de manipulação, como agarrar, apanhar, lançar e transportar. Por exemplo, quando Pietro agarra num copo de plástico, tira-lhe a tampa, depois coloca no seu interior uma bola de ping pong, atira-a ao alto e volta a apanhar com o copo e assim sucessivamente, tentando sempre apanhar a bola com o copo. Depois Vicente repara e vai também buscar um copo igual, os dois atiram a bola um para o outro tentando apanhá-la. Neste momento as duas crianças treinam movimentos de apanhar o objeto. Noutras evidências verificam-se movimentos de atirar e lançar objetos, por exemplo quando Vicente produziu um atirador de bolas: na extremidade de um rolo de papelão comprido encaixa a extremidade fina de um cone de plástico afunilado, ficando este com a abertura larga para o exterior, onde coloca uma bola de plástico. Faz um movimento de extensão de braço para a frente e a bola é atirada para a frente. Depois experimenta o mesmo, mas em vez da extensão de braço utiliza a outra mão para dar uma pancada na parte de baixo do rolo que faz com que a bola seja igualmente atirada na mesma. Pietro faz um atirador igual com o outro rolo e os dois atiram bolas um para o outro. Depois começam a analisar quem consegue atirar mais longe. Um outro episódio interessante, ocorreu quando uma das crianças encontra um pau que tem um vinco fazendo quase um V, “olha aqui um disco”, atira-o para a frente.

Em Jardim de Infância, como referem Quitério et al. (2024), é fundamental criar oportunidades que levem a criança a explorar diferentes movimentos locomotores, a diversificar o tipo de deslocamentos, a explorar posições de equilíbrio distintas, aumentando assim o repertório motor da criança. É igualmente importante promover práticas motoras que envolvam ações motoras básicas de exploração/manipulação.

Uma das crianças criou um jogo que envolvia movimentos de lançar e agarrar a bola: Pietro coloca no chão dois cones de plástico grandes com uma pequena distância entre si, dentro de cada um deles coloca um rolo de papelão comprido onde prende as duas pontas de um cordel, ficando este esticado entre os dois cones, mestranda: “o que é isso Pietro?”, Pietro: “é uma rede de vólei”, diz, mandando uma bola de rolon de um lado para o outro.

Depois de brincar um pouco, acrescenta por cima de cada rolo um cone pequeno que encaixa cobrindo o papelão.

Para além dos movimentos de manipulação com os membros superiores, existem também episódios em que as crianças demonstram os seus movimentos de manipulação com os membros inferiores, tal como no momento em que Davi coloca, lado a lado, dois rolos largos de papelão e com o pé chuta uma bola de ping pong tentando acertar dentro dos rolos, acerta uma vez e salta contente gritando “goloooo”, continuando a chutar a bola.

Também é evidente a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades a nível da motricidade fina, um exemplo disso é quando Artur agarra num pau de madeira e tenta enfiar nele vários carrinhos de linhas de plástico que têm um buraco central.

#### *4.2.2. DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*

Este domínio apresenta quatro subdomínios, Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança.

#### *4.2.3. SUBDOMÍNIO DAS ARTES VISUAIS*

Relativamente ao subdomínio das Artes Visuais, existem dados onde são evidentes as capacidades expressivas e criativas dos participantes, bem como as suas habilidades de criação a partir destes materiais não estruturados, por exemplo, quando Valentina vai buscar algumas pedras, coloca uma no chão e mais quatro em volta desta: “O que é isso Valentina?” Valentina: “É uma flor!”.

Essas mesmas capacidades são visíveis quando Afonso une dois cones de plástico grandes com fita-cola lado a lado, depois coloca-os com as extremidades mais finas voltadas para baixo no chão. Diz: “Diana, olha fiz um jogo”, diz atirando bolas de rolon para acertar dentro dos cones. Também Luna utiliza a sua criatividade para construir algo, coloca em cima de um cone grande de plástico um cone afunilado com a extremidade mais fina virada para cima, depois decide juntá-los com fita-cola “estou a fazer um castelo”.

Frederico utilizou as suas habilidades para fazer uma varinha com fios de lã de várias cores e um pau de madeira “vou fazer uma varinha”, diz tentando prender as pontas dos fios coloridos numa das extremidades do pau com fita-cola. Também Alice faz as suas descobertas e cria a partir delas, cortando um fio de lã, depois colocando no fio algumas

argolas coloridas de madeira e, agarrando nas duas pontas, faz movimentos circulares para a frente fazendo com que as argolas girem. Depois encontra uma concha com um buraco, tira as argolas do fio, coloca a concha no fio e vem até à mestranda “olha, podes fazer um nó?”. A mestranda ajuda Alice a dar um nó explicando como manipular as pontas do fio, depois Alice coloca o fio ao pescoço onde já tinha um colar que trazia de casa e diz cheia de alegria “eh, mais outro”. Depois vai mostrar aos amigos mostrando-se orgulhosa e contente.

Os resultados mostram ainda mais algumas criações fascinantes destes participantes, como quando o Vicente questiona: “Diana posso fazer um projeto numa folha?”, mestranda: “Numa folha?”, Vicente: “sim, quero construir um robô, mas preciso de desenhar para construir depois.”, mestranda: “está bem, podes fazer numa folha”. Vicente faz o seu desenho do robô, depois passa para a prática. Coloca três cones de plástico grandes no chão com a extremidade mais larga virada para baixo. Os três cones ficam juntos como se formassem uma forma piramidal, por cima Vicente coloca um outro cone grande que fica apoiado nas bordinhas dos cones inferiores, dentro deste cone colocou três paus de madeira e num desses paus enfiou um cone pequeno. Mestranda: “o que estás a fazer Vicente?”, Vicente: “é o robô do meu projeto, não te lembras?”, mestranda: “uau, já me lembro, está a ficar fantástico”, Vicente: “é um robô que lança bolas”, diz colocando bolas nas extremidades dos três cones inferiores.



*Figura 12- robô*

Já Diogo coloca dois cones afunilados no chão, lado a lado com a extremidade fina voltada para cima. Depois coloca uma tampa de detergente vermelha no meio e fica a

segurar com as mãos “oh Diana. Olha aqui, o que é que é isto?”, Diana “hm, é o quê?”, Diogo “é o homem aranha”, Diana: “uau, que bonito”.

Jorge vai buscar alguns rolos de papelão, começa a empilhar alguns deles, depois coloca um na vertical e por cima um rolo de papel higiênico apoiado, mestranda “o que estás a construir Jorge?”, Jorge: “uma casa”.

“As artes enquanto processos que articulam a razão, a emoção e a imaginação, favorecem a criação , o experimentalismo, a interacção colectiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania, a cultura” (Oliveira e Milhano, 2010).

#### 4.2.4. SUBDOMÍNIO DO JOGO DRAMÁTICO

No que diz respeito a este subdomínio, os dados recolhidos mostram situações em que as crianças são capazes de utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos. Por exemplo, quando Valentina vai buscar um lenço, estende-o no chão e afirma “eu vou fazer um piquenique”, mestranda: “vais fazer um piquenique? Com quê?”, Valentina: “eu vou buscar gelados”. Matilde está a preparar vários alimentos, “nós temos aqui todas as comidas, quem quer comprar comida?”, diz num tom bem alto. Volta a repetir “quem quer comprar comida” Aqui à loja”. Valentina vai à loja de Matilde e agarra num monte de paus questionando “o que é isto?”, Matilde responde: “batata frita”, Valentina: “é para cozinhar no piquenique”, Matilde: “não, isso já está cozinhado, quer mais o quê? Gelado? Uma bebida?”. Valentina escolhe um gelado “este”, Matilde “quer mais um sushi?”, pergunta colocando argolas num pau de madeira. Valentina paga a Matilde com o seu dinheiro (conchas).

Esta recriação do espaço acontece também quando Eva e Valéria prendem a extremidade de um tecido no suporte das gavetas e a outra extremidade na porta que dá acesso para o exterior, ficando o tecido esticado. Valentina vai ver a casa das amigas e ajuda-as a esticar e prender melhor o tecido. Valéria passa de gatas por baixo do tecido, mostrando-se orgulhosa pela sua casa.

Alguns dos dados mostram, também, que os participantes inventam e representam personagens e situações, tal como quando Valéria e Valentina vão buscar tecidos,

Valentina agarra num azul e num rosa, leva o tecido rosa até Matilde “olha, Matilde vamos vestir estas roupas”, Valentina enrola um tecido em volta da cintura “temos roupas”, Matilde coloca o seu no pescoço “tenho um cachecol”, Valentina “o meu é uma saia”, quando consegue amarrar o tecido “uauu”, diz dando uma voltinha, “olhem tenho uma saia”, diz sorrindo”. Valéria tem um tecido branco que ainda está a explorar, Eva repara nas três e vai também buscar um tecido rosa, coloca-o em volta do pescoço. Depois larga o tecido e agarra num brilhante, coloca-o em volta da cintura. Valéria coloca o seu lenço branco na cabeça, estagiária: “parece uma noiva”, Valentina: “a Valéria parece mesmo uma noiva, eu sou uma bailarina”, Eva “também vou ser uma bailarina”, diz tirando mais tecidos da gaveta, tenta de várias formas enrolar um tecido à volta da cintura, mas parece complicado, pois a ponta está sempre a escapar, por fim consegue dar um nó e o tecido fica na sua cintura.

O mesmo acontece quando Luna coloca um tecido rosa na cabeça que a tapa quase por inteiro “sou uma princesa”. Ou quando Afonso coloca um lenço pelas costas, um no pescoço e outro na cabeça “sou um idoso”, mestranda: “és um idoso porquê?”, Afonso: “porque estou velho”. Também Sofia, que vai até Eva para que esta a ajude a vestir, levanta os braços para ajudar enquanto Eva tenta desembrulhar o tecido e esticá-lo. Quando consegue coloca-o em volta de Sofia, mestranda questiona: “estás a vestir a Sofia de quê?”, Eva: “de princesa Aurora”. Noutra momento, Sofia e Eva colocam alguns tecidos dentro das suas camisola, Eva: “estamos grávidas”. Valentina, que está a brincar com elas, estende um lenço mais pequeno no chão “fiz um piquenique para bebês”, depois junta duas tampas de detergente que encaixam “olha, um biberão”.

Nos episódios apresentados verificam-se dinâmicas de jogo dramático através do faz-de-conta das crianças. É muito importante que as crianças tenham oportunidades para realizar este tipo de brincadeiras de faz-de-conta, pois a partir delas é estimulada a utilização da linguagem oral em situações diversas (Sim-Sim et al., 2008).

#### *4.2.5. SUBDOMÍNIO DA MÚSICA*

Quanto ao subdomínio da Música, os dados mostram evidências de que existe a exploração de sons por parte das crianças a partir dos materiais disponibilizados, algumas vezes utilizando a voz e outras apenas os materiais. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), quantos mais sons diferentes as crianças se conhecem, mais rico será o seu “reportório sonoro” bem como a sua imaginação. Por exemplo, quando Alice repara que o copo com

tampa tem uma abertura em cima e outra no fundo, agarra o copo com a abertura maior junto à boca e começa a produzir alguns sons rindo-se muito, “tutututu”, “muito engraçado”. Esta criança experimentou o mesmo com vários materiais: vai à gaveta do papelão e madeira, remexe um pouco e agarra num rolo comprido de cartão e fala para uma das suas extremidades “atenção que eu vou dizer uma coisa”, mestranda: “isso é o quê Alice?”, responde: “é um microfone”, volta a colocar o rolo em frente á boca canta “tuuutuuuu”. Noutra situação, Alice vai buscar um cone afunilado e enfia-o no pau de madeira até à parte de baixo, agarra-o com a mão e direciona a extremidade do pau até à boca, cantando “loulouloulouloulou”, sorri. Nestes casos a criança utilizou a voz e os materiais, tal como Mariana que agarra dois rolos, ficando com um em cada mão, coloca um dos rolos junto à boca e faz um som “uuuuuu”.

Também existem evidências de exploração dos sons apenas com os materiais, quando Mariana bate com dois paus de madeira um no outro, depois numa caixa de cartão voltada para baixo e depois numa tampa de plástico que coloca em cima dessa mesma caixa, bate com os paus por cima da tampa, depois a tampa cai e continua a tocar na caixa até que esta cai, ficando na horizontal e Mariana experimenta bater com os paus na horizontal, mas depois volta a colocar a caixa virada para baixo. Vai buscar uma tampa de manteiga e coloca por cima da caixa, bate com os paus na tampa de manteiga. O mesmo acontece quando Valentina coloca argolas de madeira pequenas dentro de dois copos com tampa, agarra um em cada mão e abana sempre com o mesmo ritmo, até chegar à mestranda sorrindo, mestranda: “isso é um quê?”, Valentina “eu tenho que abanar as mãos e faz barulho”. Nesta faixa etária é fundamental promover a elaboração de improvisos musicais com recurso a materiais sonorous diversificados, como a voz, timbres corporais, instrumentos convencionais e não-convencionais, (Lopes da Silva et al., 2016).

#### *4.2.6. SUBDOMÍNIO DA DANÇA*

Relativamente ao subdomínio da dança as evidências foram mais reduzidas, mas ainda assim existem algumas, por exemplo, quando Valentina e Eva estão vestidas com tecidos na cintura e a cobrir as costas, Eva: “somos bailarinas”, diz enquanto dançam fazendo ambas alguns movimentos suaves com o corpo. Também Mariana bate com dois paus de madeira um no outro e dança abanando o corpo, depois vai buscar uma caixa de cartão, coloca-a no chão virada para baixo, sorri e bate com os paus na embalagem durante algum

tempo, abanando a cabeça ao ritmo das batidas e rindo-se. Os dados mostram ainda Luna que coloca um copo de plástico com a abertura virada para baixo e com um pau de madeira bate neste “é um tambor” diz sorrindo e dançando com a cabeça e movimentando o corpo enquanto toca. Mariana faz o mesmo com outro copo, mas com dois paus, Luna repara e vai buscar mais um pau de madeira. As duas tocam com um pau depois o outro e assim sucessivamente, tentam acompanhar-se uma à outra, sempre desviando o olhar entre si, as duas sorriem e dançam com o corpo enquanto tocam.

Outras evidências estão mais relacionadas com os movimentos do corpo como quando Alice brinca com Valéria, Alice enrola em volta da amiga um lenço, depois puxa a ponta enquanto Valéria rodopia desenrolando-se do lenço, “é um pião” diz Alice enrolando novamente o lenço na amiga. Ou até quando Francisco observa Luna que toca com dois paus de madeira num copo de plástico, este agarra em dois cordéis, um em cada mão, e movimenta os braços consoante os movimentos de Luna para cima e para baixo.

Com estes episódios entende-se que a brincadeira livre, neste caso com os materiais não estruturados, contribui para a promoção de habilidades ligadas ao subdomínio da dança, tais como, o desenvolvimento do sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros (Lopes da Silva et al., 2016).

#### 4.2.7. DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA

A análise dos dados recolhidos revela diversas interações entre as crianças relacionadas com a linguagem oral e abordagem à escrita, destacando-se situações relacionadas com a criatividade, as tentativas de resolver problemas e as influências do contexto no processo de aprendizagem. Cada uma das situações que a seguir de apresentam exemplifica diferentes aspetos da evolução a nível da descoberta da escrita.

Matilde decide escrever o seu nome, vai buscar a gaveta dos materiais naturais, agarra num monte de paus e começa a fazer todas as letras com os paus. Também Alice escreve o seu nome com paus, no entanto, escreve da esquerda para a direita “Diana, olha”, estagiária: “olha estás a escrever para o lado certo?”, Alice olha com uma expressão de incerteza, estagiária “está ao contrário, não está?”, esta abana a cabeça afirmativamente e sorri. Ainda assim, continua a escrever, quando chega à letra c diz “o c não dá para fazer”, imediatamente arranja uma solução e indo buscar algumas pedras, fazendo a letra c com as pedras e as restantes com os paus.

A ideia de ambas as crianças revela a sua criatividade através da ideia de utilizar os materiais soltos para recorrer à escrita. As duas crianças vão buscar a gaveta dos materiais naturais e usam paus para formar as letras dos seus nomes. Essa ação mostra a transição da linguagem oral para a ação de escrever, associando a atividade da escrita à ideia de formar símbolos. Estas situações revelam o início da aprendizagem da escrita, o fato de Alice escrever o seu nome da esquerda para a direita é uma característica da escrita esperada nas produções das crianças desta faixa etária (Mata, 2008). A solução criativa de usar pedras para formar a curvatura da letra “C” é um exemplo de como a criança adapta os materiais ao seu redor para resolver problemas. Isto reflete uma aprendizagem ativa, onde a criança não apenas tenta imitar, mas também procura meios próprios para superar os desafios encontrados.

Tomé agarra numa tampa de manteiga da Matinal “tem aqui uma letra do meu nome”, diz apontando para a letra M, mestranda: “qual é a letra?”, Tomé: “é o M”, mestranda: “e só tem essa letra do teu nome?”, Tomé: “sim...ah não está aqui outra”, aponta para o T. A interação de Tomé com a tampa de manteiga ilustra o processo de reconhecimento das letras e sua associação com o nome. Quando Tomé aponta para a letra "M" e afirma que é uma das letras de seu nome, ele demonstra um nível inicial de consciência fonológica e alfabética. Este processo de conexão entre os símbolos gráficos e os sons é essencial para a aprendizagem da escrita. Segundo Mata (2008), o nome próprio tem um papel muito importante na aprendizagem da escrita, pois por vezes as primeiras letras que a criança identifica são as do seu nome, são também as primeiras que esta tenta reproduzir e saber o nome ou valor sonoro.

Valéria e Eva estão a espalhar tampas de manteiga como se fossem os pratos do piquenique, Eva: “tem muitas letras, o que está aqui escrito?”, questiona apontando para a palavra Gresso, Valéria: “não sabes? É manteiga”. Esta evidência é uma demonstração clara de como as crianças podem utilizar facilmente a exploração de objetos quotidianos para criar representações de escrita. Quando Eva questiona sobre a palavra formada pelas letras que estão na tampa e Valéria responde que se trata de "manteiga", está a utilizar os seus conhecimentos para reconhecer a escrita.

#### *4.2.8. DOMÍNIO DA MATEMÁTICA*

Analisando os dados recolhidos destaca-se o desenvolvimento das crianças no que toca a determinadas competências matemáticas, como se pode verificar através dos exemplos a seguir apresentados.

Num dos momentos, a Sofia está junto da torre de cones de plástico e refiro: *“olha Sofia está do teu tamanho a torre”*, Sofia repara e sorri. De imediato Eva vai para junto da torre verificar o seu tamanho e Matilde que não estava a brincar na área, mas que reparou, foi também comparar a sua altura com a da torre e afirma: *“Pois está, também está do meu tamanho”*. Alice junta-se ao grupo, verifica a sua altura e diz *“como assim? Eu sou mais alta do que isso”*. Neste episódio as crianças interagem com a torre de cones de plástico, explorando a comparação de alturas, embora o foco principal não seja a quantificação numérica explícita, as crianças estão a desenvolver a capacidade de comparar tamanhos e estabelecer relações (por exemplo, perceber que a torre tem o mesmo tamanho de Sofia, mas que Alice é mais alta). De acordo com Rocha et al. (2007), identificamos nesta situação a emergência do conceito de medida, no seu nível inicial, a comparação.



Figura 13- torre de cones

Num outro momento, Valéria e Eva criam uma sequência de cores, enfiando as argolas coloridas no pau de madeira (vermelho, amarelo, verde). Eva verbaliza a sequência enquanto a constrói. Esta evidencia envolve o reconhecimento de padrões, a identificação

do motivo de repetição e a sua continuação, um princípio fundamental para a emergência da álgebra, especialmente em relação a padrões e regularidades.

Eva e Valentina colocam as argolas coloridas nos dedos, formando uma sequência de "anéis". Eva conta o número de anéis nos seus dedos e, mais tarde, Valentina também conta os anéis, verbalizando o seu total "tenho dez". De acordo com Castro e Rodrigues (2008), este momento envolve diretamente a contagem e o domínio do princípio da cardinalidade (identificação do último termo dito com o total de anéis).

Através destes dados pode-se perceber que as crianças estão a desenvolver uma série de competências matemáticas fundamentais. A interação com os materiais e a exploração lúdica contribuem para a compreensão de conceitos-chave, tanto numéricos como algébricos ou mesmo geométricos.

Este tipo de abordagem ativa, lúdica e interativa ajuda as crianças a construírem ideias matemáticas de forma natural e intuitiva, essencial para o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente à matemática.

#### *4.2.9. ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO*

Entre as evidências recolhidas, algumas estão relacionadas com o conhecimento do mundo, Valentina, por exemplo, coloca um copo com carrinhos de linha de plástico junto aos gelados e diz: “está aqui, para tirar coisas dos dentes”, mestranda “isso é o quê, Valentina?”, Valentina “é aquilo de tirar coisas dos dentes”, mestranda: “aqueles pauzinhos? Sabes como se chamam?”, Valentina: “sim, os pauzinhos”, mestranda “são os palitos”, Valentina “o meu papá gosta”. A criança demonstra ter conhecimento acerca da função do objeto, no entanto não domina o termo que o designa.

Os diálogos apresentados nos Quadros a seguir demonstram, mais uma vez, de que modo as crianças representam os conhecimentos do seu quotidiano a partir dos materiais não estruturados:

Valentina: “vamos fazer uma fogueira”.

Afonso: “Sim, vamos fazer uma fogueira com os paus e os tecidos para fazermos um piquenique”.

Mestranda: “outra vez um piquenique?”

Afonso: “não, este é diferente”.

Valentina: “porque nós vamos ter lenha”.

Afonso: “e vamos fazer fogueira”, diz estendendo um lenço no chão.

Mestranda: “como é que vão fazer uma fogueira?”

Afonso: “precisamos de fogo”, coloca os paus dispostos no chão, junto ao lenço, cruzados uns com os outros.

Afonso faz uma espetada com um pau de madeira e argolas grandes e pequenas, coloca-a junto da espetada de fruta de Eva, dizendo: “oh Eva, temos de assar as espetadas na fogueira”.

Eva: “não, as frutas não se assam”.

Afonso “a minha é de carne”, diz colocando a sua espetada em cima da fogueira feita de paus, “vou assar esta porque esta é de carne”.

Matilde agarra em dois paus de madeira e tenta agarrar uma rolha com estes, dizendo: “vou comer sushi”, como não consegue agarrar a rolha com os paus, agarra com a mão.

Vicente: “não é assim que se come sushi, não é com a mão”.

Matilde “então é como?”

Vicente agarra nos paus e exemplifica cruzando os paus e manipulando-os, depois Matilde reproduz o que o amigo lhe mostrou.

Nos dois primeiros diálogos as crianças conseguem utilizar os seus conhecimentos relacionados com o mundo físico e natural a partir da experimentação e da representação, partilhando-os uns com os outros. No terceiro diálogo observam-se conhecimentos mais ligados à cultura, sendo visível a curiosidade e a valorização de práticas culturais.

Ainda noutros dados recolhidos está representado o conhecimento e a exploração dos alimentos e dos animais marinhos, partindo de uma reflexão acerca do que é ou não comestível. Alice explora a gaveta dos materiais naturais “o que é que se come aqui? Búzios?”, Eva: “não”, Alice, então são só as conchas”, Eva: “não, conchas não se come”, Alice: “come sim, come-se conchas, não é Diana”, mestranda: “Sim, há conchas em que comemos o que lá está dentro”, Eva: “então são berbigões?”, mestranda: “os berbigões são umas conchas e comemos o que lá está dentro”, Alice: “o que é que se come mais daqui?”, mestranda: “nos búzios também comemos o que está lá dentro, é parecido com as conchas”, Alice: “ah, os caracóis também, o que tá lá dentro come-se”.

Existe, ainda, a partilha de saberes através dos materiais não estruturados disponibilizados, Tomé coloca um búzio no ouvido e sorri, diz para a mestranda “oh ouve”, mestranda: “é o quê?”, Tomé: “faz barulho do mar”, mestranda: “quem te ensinou isso?”, Tomé: “a mãe”, diz mostrando a Frederico que disse: “eu quero ouvir”.

Assim, está comprovado que a partir de brincadeiras com estes materiais não estruturados é possível promover a construção e a partilha de conhecimentos sobre o mundo natural e social. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), estas experiências são fulcrais para o

desenvolvimento de uma attitude investigativa, a valorização do conhecimento e da linguagem científica, e ainda, o contacto com diferentes formas de vida, culturas e ambientes.

## CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após a apresentação e discussão dos resultados, é importante refletir acerca de toda a experiência vivida. Assim, pretendo responder aos meus objetivos de investigação, à minha pergunta de partida, e ainda, descrever as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações.

Esta investigação surgiu a partir de algumas propostas educativas, uma delas incluía o uso de alguns elementos da natureza, os quais as crianças demonstraram bastante interesse em manipular e explorar, colocando várias questões acerca dos mesmos. Numa outra proposta, as crianças foram desafiadas a construir um corpo com materiais não estruturados e também nesta proposta as crianças se mostraram interessadas pelos materiais disponibilizados e imensa curiosidade em explorá-los. Neste sentido, considerei que seria interessante perceber como iriam reagir as crianças ao contactarem com alguns destes materiais numa nova área na sala de atividades.

Neste sentido, foi formulada uma questão de partida para a investigação: De que modo os materiais não estruturados promovem aprendizagens num grupo de crianças de jardim de infância, nos momentos de brincadeira livre?

A partir desta questão pretendia-se responder aos seguintes objetivos de investigação: I. Identificar que interações as crianças estabelecem quando brincam livremente com os materiais não estruturados; II. Identificar que aprendizagens são promovidas a partir da utilização dos materiais não estruturados nos momentos de brincadeira livre; III. Analisar o contributo da exploração dos materiais não estruturados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Depois de estarem definidos a questão e os objetivos de investigação, eu e as crianças criámos em conjunto uma área com materiais não estruturados que poderia ser frequentada nos momentos de brincadeira livre. Começámos por realizar uma votação com legos para denominar a área criada, a Área do Arco-Íris.

Após a observação e análise dos dados recolhidos, foi perceptível o quanto os materiais não estruturados podem auxiliar na promoção de aprendizagens e partilha das mesmas, e que estas estão relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo.

Relativamente às aprendizagens, estas foram visíveis ao longo das brincadeiras tidas pelas crianças com os materiais não estruturados. Dias & Correia (2012) defendem que a aprendizagem pode ser entendida como o processo de aquisição e acumulação de conhecimentos, capacidades e atitude que são interiorizados, compreendidos, ou até memorizados. Papalia, Olds & Feldman (2001), afirmam que, em jardim de infância, essa aprendizagem deve ser feita através da ação, pois a criança aprende fazendo. Daly e Beloglovsky (2022c) acrescentam que as crianças quando brincam exploram materiais, ideias, situações imaginárias e pensamentos sobre algo, desenvolvendo, assim, a sua capacidade de criatividade.

Neste sentido, surgem os materiais não estruturados ou peças soltas que potenciam oportunidades de aprendizagem a partir da brincadeira. Estes promovem momentos de exploração, invenção e criação, sendo assim fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Daly & Beloglovki, 2022b).

A criatividade das crianças esteve presente em praticamente todos os momentos ao longo da investigação, por exemplo, quando as crianças utilizam os materiais para as suas criações: um robô, uma máquina de atirar bolas, um colar, um jogo. A representação a partir destes materiais foi, também, algo predominante nos dados recolhidos, quando as crianças recorreram aos materiais disponibilizados para representar algo (um piquenique, uma loja, uma casa...) ou até mesmo alguém (uma bailarina, uma grávida, um idoso...).

As crianças recorreram à sua criatividade para fazer espetadas, roupas, máquinas, torres, castelos, criar jogos, escrever o seu nome, criar melodias, fazer casas, cabanas, fazer massa, sushi, chocolate quente, imitar uma grávida e representar a situação de acolhimento de um bebé, entre muitas outras coisas. Nalguns momentos, as crianças demonstravam interesse em construir determinados objetos, como por exemplo um robô, sendo desafiadas a refletir sobre os materiais mais adequados para essa construção, o que as levava a mobilizar o pensamento criativo e a sua capacidade de seleção e adaptação dos recursos disponíveis.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo, as crianças interagiram ao longo de todo o processo, quer com os materiais, quando os manipulavam, lhes davam funcionalidades diversas, os usavam para fazerem construções, quer com os colegas em termos de cooperação, ajuda, criação e imaginação de situações, quer com o adulto, procurando

mostrar o significado das suas construções, as conquistas que iam fazendo e os seus próprios conhecimentos relacionados com as ações vividas quer fossem reais quer ficcionadas.

No que diz respeito ao segundo objetivo, foram inúmeras as aprendizagens construídas pelas crianças, abrangendo todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios.

Finalmente, em relação ao terceiro objetivo, os materiais não estruturados contribuíram para a aprendizagem das crianças de um modo que ultrapassou todas as expectativas. De facto, ao não terem um fim definido, estes materiais permitiram das largas à imaginação e à criatividade, proporcionando momentos muito ricos de aprendizagem como foi evidenciado ao longo do capítulo IV. Neste sentido, penso ter conseguido responder aos três objetivos de investigação.

Respondendo à minha questão de partida “De que modo os materiais não estruturados promovem aprendizagens num grupo de crianças de jardim de infância, nos momentos de brincadeira livre?”, considero que a brincadeira com os materiais não estruturados foi uma mais valia na promoção e na partilha de aprendizagens entre as crianças. Estas aprendizagens passaram pelos vários domínios de aprendizagem apresentados pelas OCEPE.

A análise dos dados revela que ocorreram aprendizagens relativamente à Área de Formação Pessoal e Social. A partir de situações quotidianas e espontâneas durante a brincadeira livre com materiais não estruturados, foi possível observar a manifestação de gostos e preferências, a aceitação de pequenos insucessos, a procura de soluções de forma autónoma, a partilha de aprendizagens, bem como atitudes de entreaajuda, respeito mútuo e cooperação entre as crianças.

No que diz respeito ao Domínio da Educação Física, as crianças demonstraram competências relacionadas com deslocamentos, equilíbrio e manipulação de objetos. Situações como saltar, rastejar, equilibrar objetos e criar jogos com regras próprias são contributos para o alargamento do repertório motor das crianças. Estas experiências mostram, de forma clara, que o brincar livre e a interação com materiais variados potenciam aprendizagens significativas no âmbito da motricidade, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

Acerca do subdomínio das Artes Visuais, destaca-se a criatividade e a capacidade de criar das crianças. As criações realizadas com materiais não estruturados revelaram imaginação, planeamento e empenho. Para além disso, estas criações mostram que através do brincar e da experimentação é possível desenvolver competências fundamentais como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a valorização da expressão pessoal e coletiva.

Quanto ao subdomínio do Jogo Dramático, as crianças demonstraram uma notável capacidade de imaginar, representar e recriar situações do quotidiano, atribuindo novos significados aos espaços e objetos, e assumindo diferentes papéis e personagens, recorrendo à sua criatividade. Através destas brincadeiras de faz-de-conta, foram promovidas algumas competências relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral, da expressão simbólica e da cooperação entre pares.

Relativamente ao subdomínio da Música, os dados analisados demonstraram o interesse e curiosidade das crianças na exploração sonora dos materiais, utilizando tanto a voz como objetos do quotidiano para criar sons, ritmos e improvisações. Estas experiências musicais, ainda que espontâneas, revelam o desenvolvimento de um repertório sonoro cada vez mais rico, estimulando a criatividade, a imaginação e a expressão individual. Através do uso de materiais não convencionais, como copos, paus ou rolos de cartão, as crianças descobrem diferentes timbres e modos de produção Sonora.

Ocorreram também aprendizagens relacionadas com o subdomínio da Dança, nas situações analisadas revela-se a emergência de competências relacionadas com o ritmo, a expressividade corporal e a interação com os pares, mostrando como a exploração de materiais não estruturados em contextos de brincadeira livre favorece a criatividade, a imaginação e a construção de relações entre movimento, corpo e música. Assim, confirma-se que estas experiências, mesmo espontâneas e aparentemente simples, contribuem de forma relevante para o desenvolvimento global das crianças neste domínio de aprendizagem.

Os dados analisados evidenciam aprendizagens no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. As interações observadas mostram que as crianças recorrem à criatividade, à resolução de problemas e à exploração de materiais do quotidiano como mediadores do processo de descoberta da escrita. Estas situações demonstram que, através da brincadeira e da experimentação, as crianças constroem ativamente os seus

conhecimentos, revelando progressos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Relativamente ao domínio da matemática, verificar-se a emergência de noções fundamentais, como a comparação de medidas, o reconhecimento e reprodução de padrões, bem como a contagem e compreensão do princípio da cardinalidade. Estes episódios demonstram que a brincadeira constitui um contexto privilegiado para a construção de conceitos matemáticos de forma natural, criativa e prazerosa, favorecendo não só o desenvolvimento cognitivo, mas também uma relação positiva com a matemática desde cedo.

Por fim, existem aprendizagens relacionadas com o conhecimento do mundo, verificando-se a apropriação e partilha de saberes ligados ao quotidiano, à cultura e à natureza, mas também a curiosidade e a capacidade de questionar, experimentar e refletir sobre diferentes fenómenos e objetos. Através da exploração dos materiais não estruturados, as crianças constroem e aprofundam a sua compreensão sobre o meio físico e social, desenvolvendo simultaneamente uma atitude investigativa e um olhar atento sobre o mundo que as rodeia.

## LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo apresenta algumas limitações:

- A minha falta de experiência como investigadora, que dificultou um pouco o processo de investigação, principalmente no seu início. Talvez também tenha dificultado um pouco na minha forma de estar durante a recolha de dados, pois não sabia bem como intervir.
- O facto de estar a fazer o papel de investigadora, mas também de educadora ao mesmo tempo, o que por vezes não foi fácil, visto que tinha de estar atenta a todo o grupo de crianças e não só às que estava a investigar no momento.
- As dificuldades temporais, se tivesse dado início à investigação mais cedo provavelmente teria dados mais variados. Até porque gostaria de ter variado os materiais algumas vezes para poder comparar os dados, no entanto tal não foi possível.

Neste sentido, penso que este tipo de objetos deveria de existir em todos os contextos de jardim de infância, pois permite uma brincadeira de forma livre e criativa. Para além disso, existe tanta diversidade de materiais deste tipo que as crianças podem explorar, pelo que seria possível ir alternando o tipo de materiais. Finalmente, são, ainda, materiais fáceis de encontrar e totalmente sustentáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório apresenta todo o trabalho realizado ao longo das Práticas Pedagógicas, em contexto de creche e de Jardim de Infância. Este foi uma ferramenta de consolidação e das aprendizagens adquiridas ao longo do percurso, que reflete o meu crescimento e desenvolvimento enquanto futura educadora de Infância.

A dimensão reflexiva foi fundamental para compreender a relevância da reflexão contínua acerca da prática pedagógica e também para entender o quanto ela é necessária para que ocorra a melhoria da prática de forma constante. Entendo que após a reflexão, realizada ao longo das práticas, a minha imagem acerca da criança e do que esta é realmente capaz mudou completamente.

Acerca da dimensão investigativa, considero que esta me levou a sentir grandes dificuldades, principalmente no início, provavelmente devido à minha falta de experiência na área de investigação. Ainda assim, esta parte investigativa foi uma mais-valia para a minha formação enquanto futura educadora, pois é importante que o educador passe pelo papel de investigador. Além disso, esta experiência foi fulcral para ter uma melhor perceção do quanto é importante inserir os materiais não estruturados num contexto de jardim de infância e do quanto isso pode trazer benefícios para as crianças que o frequentam.

Em suma, a elaboração deste relatório representou para mim uma oportunidade de aprendizagem muito significativa, tanto no plano reflexivo como no investigativo. Este processo permitiu-me reconhecer e valorizar o meu percurso formativo, marcado por dificuldades, obstáculos e desafios constantes, que, em vez de me desmotivar, fortaleceram a minha determinação em concretizar o meu objetivo de me tornar Educadora de Infância.

## BIBLIOGRAFIA

- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). Declaração dos Direitos da Criança. Consultado em <https://dcjri.ministeriopublico.pt//sites/default/files/declaracaodtoscrianca.pdf>
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). Aprender e ensinar na educação infantil. Artmed Editora.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2003). A criança dos 3 aos 6 anos- o desenvolvimento emocional e do comportamento. Editorial presença.
- Carmo, H., & Malheiro Ferreira, M. (2008). Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Castro, J., Rodrigues, M. (2008). Sentido de Número e Organização de Dados. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Casey, T. & Robertson, J. (2016). Loose Parts Play.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). Peças Soltas - Inspirando o brincar nas crianças. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Daly, L., & Beloglovsky M. (2022a). Peças Soltas 2 - Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2022b). Peças soltas 3: estimular ambientes culturalmente sustentáveis. APEI.
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2022c). Peças soltas 4: estimular a aprendizagem no século XXI. APEI.

Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Instituto Piaget.

Dias, I.S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, (60/1), 1-9. <https://rioei.org/historico/deloslectores/4418Dias.pdf>

Godinho, A. F. F. (2017). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar* (Doctoral dissertation).

Gonçalves, A. C. C. (2014). *A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: um estudo de caso*.

[https://run.unl.pt/bitstream/10362/14135/1/Goncalves\\_2014.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/14135/1/Goncalves_2014.pdf)

Gull, C., Bogunovich, J., Rosengarten, T. (2019). *Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review*. USA: University of Phoenix. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225658.pdf>

Hohmann, M., Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Horn, M.G.S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.

Kamii, C. (1900). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Instituto Piaget Lisboa.

Law, S. & Leichter-Saxby, M. (2015). *Loose Parts Manual – The DIY guide to rating a playground in a box*. Play Ground Ideas.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

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

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

- Marques, I. A. (2019). *A brincar também de educa*. Manuscrito.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2). Retirado de: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Mendonça, M. (1900). *A educadora de infância- traço de união entre a teoria e a prática*. Edições ASA.
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P., & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ 2017*, 3. Retirado de: [https://www.researchgate.net/profile/Lisete-Monico/publication/318702823\\_A\\_Observacao\\_Participante\\_enquanto\\_metodologia\\_d\\_e\\_investigacao\\_qualitativa/links/5978963645851570a1b979f6/A-Observacao-Participante-enquanto-metodologia-de-investigacao-qualitativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lisete-Monico/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_d_e_investigacao_qualitativa/links/5978963645851570a1b979f6/A-Observacao-Participante-enquanto-metodologia-de-investigacao-qualitativa.pdf)
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Oliveira, M., Milhano, S. (2010). *As Artes na Educação. Contextos de aprendizagem promotores de criatividade*. Folheto Edições & Design- Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (org.). (2022). *A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Vol. 2.

Oliveira, M. (2024). *Documentar e avaliar o Quotidiano e a Aprendizagem da Criança. Investigando a Prática na Formação de Educadores de Infância*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Vol. 3.

Oxfordshire Play Association. (2015). Loose parts for play <https://oxonplay.org.uk/loose-parts-for-play/>

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8.ª ed.). Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Parente, M. C. C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*.

Pereira, B. S. C. (2022). *Avaliação em creche: implicação com materiais não estruturados* (Doctoral dissertation).

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra:*

*Revista Científica*, (1), 9-24.  
<file:///C:/Users/diana/Downloads/DialnetParaOEducadorQueQueremosQueFormacaoAssegurar-3398286.pdf>

Quitério, A., Ferro, N., Alexandre, R. (2024). *A Educação Física na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Rocha, I., Leão, C., Pinto, H., Pinto, F., Menino, H., Pimparel, D., Gonçalves, M., Pires, M., Rodrigues, M. (2007). *Geometria e Medida: Percursos de Aprendizagem*. Escola Superior de Educação – IPL

Sarmento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R. (Orgs). (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-48). Porto: Porto Editora. <https://hdl.handle.net/1822/52369>

Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. R. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Artmed.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte, LDA.

Tavares, S., Costa, L., & Pugliese, R. (2023). *Brinquedos não estruturados em uma escola estruturada: Desenvolvido para educadores, pais e terapeutas*. Editora CRV.

Teixeira, F. M. L. (2024). *O brincar heurístico na creche e a influência dos materiais: materiais estruturados e materiais não estruturados nos níveis de implicação da criança* (Doctoral dissertation).

Serrão, E. M. F. L. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança* (Doctoral dissertation).

[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580\\_tm\\_Emilia\\_Serrao.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf)

Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. 2008. *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Stroobants, H. (2020). *Primeiros Anos.PT – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. Brincar com peças solta e práticas adequadas ao desenvolvimento*. Disponível em: <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-compecas-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>

Teixeira, F. M. L. (2024). *O brincar heurístico na creche e a influência dos materiais: materiais estruturados e materiais não estruturados nos níveis de implicação da criança* (Doctoral dissertation).

UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

Valério, S. J. (2016). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. Consultado em agosto 13, 2020 em: [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_opiniao.php?aimportancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?aimportancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394)

# ANEXOS

## ANEXO 1

Tabela- Organização dos dados recolhidos

Área de conteúdo	Domínio	Subdomínio	Evidências
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física		<ol style="list-style-type: none"><li>1. Alice vai buscar a gaveta dos materiais plásticos agarra num rolo das linhas de costura de forma afunilada e coloca uma bola em cima da sua extremidade mais larga, caminha mostrando aos amigos que consegue equilibrar a bola “olha aqui”.</li><li>2. Diogo segura o pau na vertical com a mão junto ao chão, depois coloca na parte superior uma tampa de detergente vermelha e rodeia o pau suavemente, depois começa a rodear mais depressa tentando sempre equilibrar a tampa.</li><li>3. Afonso coloca uma gola de pelo na cabeça e por cima um rolo de papelão, depois tenta equilibrar o rolo endireitando a cabeça.</li><li>4. Pietro agarra num copo de plástico e tira-lhe a tampa, depois coloca no seu interior uma bola de ping pong, atira-a ao alto e volta a apanhar com o copo e assim sucessivamente, tentando sempre apanhar a bola com o copo. Depois Vicente repara e vai também buscar um copo igual, os dois atiram a bola um para o outro tentando apanhá-la.</li><li>5. Afonso e Pietro agarram cada um na extremidade de um lenço, Afonso “vamos ver se o Vicente consegue passar por baixo”, estes esticam o lenço, Pietro tem um copo com uma bola dentro na mão, quando Vicente passa por baixo, Pietro larga a bola m cima dele, os três riem. Depois Vicente e Pietro seguram o lenço e Afonso passa por baixo, Pietro larga novamente uma bola do copo e riem todos. Depois Vicente diz “tive uma ideia” prepara o lenço com Afonso, pois agora é a vez de Pietro passar por baixo, colocam algumas bolas em cima do lenço e quando Pietro passa abanam o lenço, fazendo com que estas caiam.</li><li>6. Afonso encontra um pau que tem um vinco fazendo quase um V, “olha aqui um disco”, atira para a frente”.</li></ol>

			<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Jorge coloca um copo no chão sem tampa e tenta acertar-lhe com uma bola de ping pong.</li> <li>8. Sofia está a empilhar coloca um cone grande no chão, depois duas tampas de detergente por cima, estica-se para chegar à gaveta dos tecidos, puxa um tecido brilhante e caem os materiais, esta volta a empilhá-los e tenta colocar o tecido por cima, as tampas caem, tenta novamente e estas voltam a cair, tenta mais algumas vezes até conseguir.</li> <li>9. Pietro agarra em três paus de madeira juntos com uma mão em cada extremidade deste conjunto de paus, enfia nos três ao mesmo tempo duas argolas de madeira e um rolo largo de papelão. Depois volta a agarrar as extremidades e movimenta os braços em movimentos circulares para a frente, fazendo com que as argolas e o rolo se movimentem também.</li> <li>10. Vicente produz um atirador de bolas, na extremidade de um rolo de papelão comprido encaixa a extremidade fina de um cone de plástico afunilado, ficando este com a abertura larga para o exterior, onde coloca uma bola de plástico. Depois faz um movimento de extensão de braço para a frente e a bola é atirada para a frente. Depois experimenta o mesmo, mas em vez da extensão de braço utiliza a outra mão para dar uma pancada na parte de baixo do rolo que faz com que a bola seja atirada na mesma. Pietro faz um atirador igual com o outro rolo e os dois atiram bolas um para o outro. Depois começam a ver quem consegue atirar até mais longe.</li> <li>11. Davi coloca dois rolos largos de papelão e com o pé chuta uma bola de ping pong tentando acertar dentro dos rolos, acerta uma vez e salta contente gritando “goloooo”. Continua a chutar a bola.</li> <li>12. Jorge coloca um copo sem tampa no chão, depois vai buscar uma bola de rolon e tenta acertar no copo atirando-a com a mão.</li> <li>13. Eva coloca um rolo de papelão comprido no chão de forma horizontal e à frente deste um pau de madeira, depois salta por cima dos dois. Dirige-se a mestranda “Diana, olha o que eu fiz aqui para saltar”, diz saltando novamente.</li> <li>14. Francisco agarra num pau de madeira pela parte inferior, depois coloca na parte superior um copo de plástico voltado para baixo, abana o pau com movimentos circulares tentando equilibrar o copo.</li> <li>15. Davi e Daniel mandam cada um uma bola contra o chão, o que a faz saltitar, depois com um rolo de papelão largo,</li> </ol>
--	--	--	--

			<p>cada um, vão atrás dela e tentam apanhá-la, fazendo com que esta fique no meio do rolo. Mandam a bola várias vezes, repetindo o processo algumas vezes, tentando sempre apanhá-la.</p> <p>16. Artur agarra num pau de madeira e tenta enfiar nele vários carrinhos de linhas de plástico que têm um buracinho central.</p> <p>17. Alice corta três fios de lã “vou fazer uma trança, ajudas-me?”, mestranda: “sim, queres que segure? E tu fazes?”, Alice: “tu fazes”, mestranda: “mas tu sabes fazer que eu já vi”, Alice: “mas faço mal”, mestranda: “não fazes nada, vá faz lá tu para eu ver”. Alice faz a sua trança e depois pede ajuda para dar um nó na ponta.</p> <p>18. Francisco coloca uma concha enfiada num fio de lã, depois agarra nas pontas do fio e faz movimentos circulares com o braço “é um avião”, diz continuando a rodopiar o fio.</p> <p>19. Mariana repara que o rolo de fita-cola branca termina, pelo que o último pedaço não cola é apenas papel, esta agarra numa tesoura com o polegar e o indicador, um dedo em cada abertura, mas começa por cortar com o polegar virado para baixo e o indicador para cima, corta aquele pedaço em bocados mais pequenos, quando corta os primeiros pedaços sorri e mostra-os à mestranda mostrando-se contente. Continua a cortar experimentando utilizar a tesoura em diferentes posições, invertendo os dedos ou agarrando com as duas mãos para ajudar. Quando termina “eu quero mais”, procura algo para cortar, vê um pedaço de fita no chão, agarra e senta-se novamente a cortar em pedaços menores, como esta ainda tinha um pouco de cola, foi mais difícil, pois colava-se à tesoura.</p> <p>20. Pietro coloca no chão dois cones de plástico grandes com uma pequena distância entre si, dentro de cada um deles coloca um rolo de papelão comprido onde prende as duas pontas de um cordel, ficando este esticado entre os dois cones, mestranda: “o que é isso Pietro?”, Pietro: “é uma rede de vólei”, diz mandando uma bola de rolon de um lado para o outro. Depois de brincar um pouco, acrescenta por cima de cada rolo um cone pequeno que encaixa cobrindo o papelão.</p>
		Subdomínio das Artes Visuais	<p>1. Valéria começa a construir uma torre com os cones de plástico, coloca dois cones um em cima do outro, o primeiro com a extremidade mais pequena para baixo e o segundo com a extremidade mais larga virada para a mais larga do primeiro, “Eva, olha aqui!”. Coloca o terceiro</p>

<p>Domínio da Educação Artística</p>		<p>cone, chama a estagiária e aponta para a sua construção. Vai buscar outro cone e coloca-o cuidadosamente na torre com uma mão na cabeça e com uma expressão de tensão. Como não há mais cones, esta vai buscar um copo e coloca-o no topo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Valentina vai buscar algumas pedras, coloca uma no chão e mais quatro em volta desta, mestranda: “isso é o quê Valentina?”, Valentina: “é uma flor”.</li> <li>3. Alice espalha todas as argolas no chão “vou fazer um arco-íris, uma flor arco-íris”, coloca uma argola grande no meio e vai colocando as argolas coloridas em volta desta, coloca primeiro uma vermelha, “oh não há laranja”, Sofia responde “não”, Alice “ok”, de seguida coloca uma amarela, depois uma verde e assim sucessivamente.</li> <li>4. Diogo coloca dois cones afunilados no chão, lado a lado com a extremidade fina voltada para cima. Depois coloca uma tampa de detergente vermelha no meio e fica a segurar com as mãos “oh Diana”, mestranda “sim”, diogo “olha aqui, o que é que é isto?”, diana “hm, é o quê?”, diogo “é o homem aranha”, mestranda “uau, que bonito”.</li> <li>5. Jorge vai buscar alguns rolos de papelão, começa a empilhar alguns deles, depois coloca um na vertical e por cima um rolo de papel higiénico apoiado neste, mestranda “o que estás a construir Jorge?”, Jorge: “uma casa”.</li> <li>6. Vicente: “Diana posso fazer um projeto numa folha?”, mestranda: “Numa folha?”, Vicente: “sim, quero construir um robô, mas preciso de desenhar para construir depois.”, mestranda: “está bem, podes fazer numa folha”. Vicente faz o seu desenho do robô, depois passa para a prática, coloca três cones de plástico grandes no chão com a extremidade mais larga virada para baixo. Os três cones ficam juntos como se formassem um triangulo, por cima Vicente coloca um outro cone grande que fica apoiado nas bordinhas dos cones inferiores, dentro deste cone colocou três paus de madeira e num desses paus enfiou um cone pequeno. Mestranda: “o que estás a fazer Vicente?”, Vicente: “é o robô do meu projeto, não te lembras?”, mestranda: “uau, já me lembro, está a ficar fantástico”, Vicente: “é um robô que lança bolas”, diz colocando bolas nas extremidades dos três cones inferiores.</li> <li>7. Vicente tenta construir uma máquina com a fita-cola, dentro de um cone grande coloca várias bolas de plástico de encaixe, utilizando o cone como recipiente com a extremidade mais fina voltada para baixo. Depois com a</li> </ol>
--------------------------------------	--	---

			<p>fita-cola pretende unir a extremidade mais larga de um cone afunilado a esta extremidade mais fina do cone de plástico grande. Pede: “Diana podes segurar para eu pôr a fita-cola?”, mestranda: “sim, claro”. Ao colocar a fita-cola o cone desequilibra e caem as bolas todas, Tomé repara e ajuda Vicente a apanhar as bolas que caíram, voltam a colocá-las dentro de cone que permaneceu colado, apenas se tinha desequilibrado. Depois Vicente pede ajuda a Pietro que segura a sua construção com uma mão e com a outra um cone grande com a extremidade larga voltada para baixo. Assim Vicente une com a fita cola as duas extremidades largas dos cones, quando terminam Vicente diz “é uma máquina de assustar pessoas”. Vai ao pé de alguns amigos e tenta assusta-los com o som repentino das bolas no interior dos cones, o que causou bastantes gargalhadas.</p> <p>8. Afonso une dois cones de plástico grandes com fita-cola lado a lado, depois coloca-os com as extremidades mais finas voltadas para baixo no chão. Diz: “Diana, olha fiz um jogo”, diz atirando bolas de rolon para dentro dos cones.</p> <p>9. Francisco encaixa a extremidade mais fina de um cone afunilado na extremidade mais fina de um cone pequeno de plástico. Depois na extremidade mais larga deste cone, liga outro igual, e por fim outro cone afunilado. Mestranda: “o que é isso Francisco?” Francisco: “uma pistola”.</p> <p>10. Francisco coloca enfiado num pau de madeira um carrinho de linhas de plástico, depois um cone afunilado, agarra com as mãos na extremidade onde estes se encontram, ficando o restante espaço do pau de madeira virado para a frente. Mariana faz um mesmo com um pau de madeira, os dois batem com os paus um no outro, brincando às espadas, mas Francisco diz: “não, vamos matar as moscas, isto é para picar as moscas”, os dois apontam para a frente e fingem apanhar moscas, fazendo “tiiiiii” e tremelicando o corpo como se estivessem a dar um choque.</p> <p>11. Afonso agarra duas rolhas de cortiça e corta um fio de lã, vai até à mestranda, “Diana, podes me ajudar a atar isto como se ata as sapatilhas?”, mestranda: “sim, claro, vais fazer o quê com isto?”, Afonso: “é um barco”. Depois pede ajuda para atar outras duas rolhas com outro fio de lã. Depois Afonso une as quatro rolhas com fita-cola preta “olha como está a ficar o meu barco”.</p>
--	--	--	--

			<p>12. Frederico coloca por cima de um copo de plástico com tampa, um cone de plástico grande com fita-cola, colando a extremidade larga deste na parte superior do copo. Depois coloca no seu interior alguns bugalhos e tapa a abertura superior com fita-cola branca. Mestranda: “o que estás a fazer Frederico?”, Frederico: “uma arma do mar”, mestranda: “uau, o que faz essa arma do mar?”, Frederico: “serve para matar monstros do mar”. Por fim, enfeita a sua arma com conchas, colando-as com fita-cola branca em volta do cone.</p> <p>13. Alice corta um fio de lã, depois coloca no fio algumas argolas coloridas de madeira, agarra nas duas pontas do fio e faz movimentos circulares para a frente fazendo com que as argolas girem. Depois encontra uma concha com um buraco e tira as argolas do fio, coloca a concha no fio vem até à mestranda “olha, podes fazer um nó?”, mestranda: “posso ajudar-te”, a mestranda ajuda Alice a dar um nó explicando como manipular as pontas do fio, depois Alice coloca o fio ao pescoço onde já tinha um colar que trazia de casa e diz cheia de alegria “eh, mais outro”. Depois vai mostrar aos amigos mostrando-se orgulhosa e contente.</p> <p>14. Luna coloca em cima de um cone grande de plástico um cone afunilado com a extremidade mais fina virada para cima, depois decide juntá-los com fita-cola “estou a fazer um castelo”.</p> <p>15. Frederico tem fios de lã de várias cores e um pau de madeira “vou fazer uma varinha”, diz tentando prender as pontas dos fios coloridos numa das extremidades do pau com fita-cola.</p> <p>16. Afonso “eu estou a fazer um jogo”, diz agarrando um cone de plástico grande e colocando-o com a extremidade mais fina no chão, depois coloca fita branca na extremidade mais larga, formando um quadrado com a fita. Explica “este jogo é para acertar com a bola sem acertar no branco”, diz agarrando as bolas de plástico de encaixe. Depois cola com fita-cola um recipiente junto à extremidade mais fina do cone “aqui é para arrumar as bolas”.</p> <p>17. Luna desenha com os fios de lã e cordéis de várias cores “vou fazer um peixe”, faz uma cabeça e um corpo comprido com fios rosas, verde e vermelhos, depois faz uns olhos e uma boca com rosa e preto.</p>
		Subdomínio do Jogo	<p>1. Valéria e Valentina vão buscar tecidos, Valentina agarra num azul e num rosa, leva o tecido rosa até Matilde “olha, Matilde vamos vestir estas roupas”, Valentina</p>

		Dramático/Teatro	<p>enrola um tecido em volta da cintura “temos roupas”, Matilde coloca o seu no pescoço “tenho um cachecol”, Valentina “o meu é uma saia”, quando consegue amarrar o tecido “uauu”, diz dando uma voltinha, “olhem tenho uma saia”, diz sorrindo”. Valéria tem um tecido branco que ainda está a explorar, Eva repara nas três e vai também buscar um tecido rosa, coloca-o em volta do pescoço. Depois larga o tecido e agarra num brilhante, coloca-o em volta da cintura. Valéria coloca o seu lenço branco na cabeça, estagiária: “parece uma noiva”, Valentina: “a Valéria parece mesmo uma noiva, eu sou uma bailarina”, Eva “também vou ser uma bailarina”, diz tirando mais tecidos da gaveta, tenta de várias formas enrolar um tecido à volta da cintura, mas parece complicado, pois a ponta está sempre a escapar, por fim consegue dar um nó e o tecido fica na sua cintura.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Valentina vai buscar um lenço, estende-o no chão e afirma “eu vou fazer um piquenique”, mestranda: “vais fazer um piquenique? Com quê?”, Valentina: “eu vou buscar gelados”. Matilde está a preparar vários alimentos, “nós temos aqui todas as comidas, quem quer comprar comida?”, diz num tom bem alto. Volta a repetir “quem quer comprar comida” Aqui à loja”. Valentina vai à loja de Matilde e agarra num monte de paus questionando “o que é isto?”, Matilde responde: “batata frita”, Valentina: “é para cozinhar no piquenique”, Matilde: “não, isso já está cozinhado, quer mais o quê? Gelado? Uma bebida?”. Valentina escolhe um gelado “este”, Matilde “quer mais um sushi?”, pergunta colocando argolas num pau de madeira. Valentina paga a Matilde com o seu dinheiro (conchas).</li> <li>3. Eva e Valéria prendem a extremidade de um tecido no suporte das gavetas e a outra extremidade na porta que dá acesso para o exterior, ficando o tecido esticado. Valentina vai ver a casa das amigas e ajuda-as a esticar e prender melhor o tecido. Valéria passa de gatinhas por baixo do tecido, mostrando-se orgulhosa pela sua casa.</li> <li>4. Luna coloca um tecido rosa na cabeça que a tapa quase por inteiro “sou uma princesa”.</li> <li>5. Afonso coloca um lenço pelas costas, um no pescoço e outro na cabeça “sou um idoso”, mestranda: “és um idoso porque?”, Afonso: “porque estou velho”.</li> <li>6. Alice agarra uma bola de plástico de encaixe e diz a Sofia “eu sei fazer magia, sabias que as coisas não desaparecem? É só para enganar as pessoas, é esconder</li> </ol>
--	--	------------------	--

			<p>assim numa mão, depois metemos lá uma coisa e depois mostramos as mãos e é magia.”.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Mariana agarra em duas tampas grandes, uma em cada mão, coloca uma bola no interior de uma das tampas e leva-a até à boca, fingindo estar a beber algo, mexe a boca como se estivesse a saborear.</li> <li>8. Sofia vai até Eva para que esta a ajude a vestir, levanta os braços para ajudar Eva que tenta desembrulhar o tecido e esticá-lo, quando consegue coloca-o em volta de Sofia, mestranda questiona: “estás a vestir a Sofia de quê?”, Eva: “de princesa Aurora”.</li> <li>9. Valentina coloca um lenço rosa na cintura como se fosse um cinto e agarra num pau de madeira “eu tenho uma varinha mágica”, diz mostrando o pau de madeira e abanando-o.</li> <li>10. Sofia e Eva colocam alguns tecidos dentro das suas camisola, Eva: “estamos grávidas”. Valentina, que está a brincar com elas, estende um lenço mais pequeno no chão “fiz um piquenique para bebés”, depois junta duas tampas de detergente que encaixam “olha, um biberão”.</li> <li>11. Vicente coloca dois rolos largos no chão um pouco afastados entre si, por cima coloca dois rolos compridos na horizontal apoiados nesses. De seguida coloca alguns rolos em pé por cima destes, mestranda: “estás a construir o quê Vicente?”, Vicente: “é um carro”.</li> <li>12. Vicente constrói algo, coloca um rolo largo de papelão no chão, depois um cone grande de plástico por dentro deste e ainda um rolo comprido na abertura do cone. Depois envolve toda a sua construção com rolos de papelão largos, pelo que apenas se vê papelão e não o cone no seu interior que sustenta o rolo comprido. Por cima coloca uma tampa com abertura no meio ficando apenas visível a extremidade do rolo comprido onde coloca uma bola de plástico que encaixa na perfeição. Depois com outro rolo comprido aponta e acerta na bola como se fosse o taco de golf.</li> <li>13. Jorge vai buscar um copo de plástico com abertura na tampa e coloca alguns bogalhos no seu interior, mestranda “o que é isso?”, Jorge: “um chá, tu queres beber o meu chá?”, mestranda “eu quero, o chá já está feito?”, Jorge: “está a demorar muito...já está, bebe. É chá branco,,não, é chá de chocolate branco”.</li> <li>14. Alice está a preparar algo em três copos de plástico, mexe com um pau de madeira todos os copos “estou a fazer chocolate quente”, Eva: “e tem que ter marshmallows</li> </ol>
--	--	--	--

			<p>para ficar mais...mais...”, Alice: “doce”, Eva: “sim, doce”.</p> <p>15. Tomé enrola um fio de lã numa rolha de cortiça “olha, eu estou a fazer uma cana da pesca”, mestranda: “uau, como funciona?”, Tomé desenrola a lã atira-a para a frente e depois enrola novamente “é assim atira-se e depois enrola-se aqui”.</p>
		Subdomínio da Dança	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mariana bate com dois paus de madeira um no outro e dança abanando o corpo, depois vai buscar uma caixa de cartão, coloca-a no chão virada para baixo, sorri e bate com os paus na embalagem durante algum tempo, abanando a cabeça ao ritmo das batidas e rindo-se.</li> <li>2. Valentina e Eva estão vestidos com tecidos na cintura e a cobrir as costas, Eva: “somos bailarinas”, diz enquanto dança fazendo alguns movimentos suaves com o corpo, tal como Valentina.</li> <li>3. Alice brinca com Valéria, Alice enrola em volta da amiga um lenço, depois puxa a ponta enquanto Valéria rodopia desenrolando-se do lenço, “é um pião” diz Alice enrolando novamente o lenço na amiga.</li> <li>4. Luna coloca um copo de plástico com a abertura virada para baixo e com um pau de madeira bate neste “é um tambor” diz sorrindo e dançando com a cabeça e movimentando o corpo enquanto toca. Mariana faz o mesmo com outro copo mas com dois paus, Luna repara e vai buscar mais um pau de madeira. As duas tocam com um pau depois o outro e assim sucessivamente, tentam acompanhar-se uma à outra, sempre desviando o olhar entre si, as duas sorriem e dançam com o corpo enquanto tocam.</li> <li>5. Francisco observa Luna que toca com dois paus de madeira num copo de plástico, este agarra em dois cordéis, um em cada mão, e movimenta os braços consoante os movimentos de Luna para cima e para baixo.</li> </ol>
		Subdomínio da Música	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alice repara que o copo com tampa tem uma abertura em cima e outra no fundo, agarra o copo com a abertura maior junto à boca e começa a produzir alguns sons rindo-se muito, “tutututu”, “muito engraçado”.</li> <li>2. Alice agarra numa tampa de detergente transparente, mete a bola de plástico no seu interior e coloca outra tampa transparente que encaixa naquela, agita as tampas e escuta o som da bola no seu interior, sorri e mostra aos restantes presentes.</li> </ol>

			<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Mariana agarra mais um rolo, ficando com um em cada mão, coloca um dos rolos junto à boca e faz um som “uuuuuu”.</li> <li>4. Diogo agarra numa tampa larga e coloca uma bola pequena no seu interior, agita a tampa e quando escuta o som sorri, coloca de volta na gaveta.</li> <li>5. Mariana explora sons com as tampas largas, colocando tampas mais pequenas no seu interior e agitando.</li> <li>6. Alice vai à gaveta do papelão e madeira, remexe um pouco e agarra num rolo comprido de cartão e fala para uma das suas extremidades “atenção que eu vou dizer uma coisa”, mestranda: “isso é o quê alice?”, responde: “é um microfone”, volta a colocar o rolo em frente á boca canta “tuuutuuuu”.</li> <li>7. Alice vai buscar um cone afunilado e enfia-o no pau de madeira até à parte de baixo, agarra-o com a mão e direciona a extremidade do pau até à boca, cantando “loulouloulouloulou”, sorri.</li> <li>8. Mariana bate com dois paus de madeira um no outro, depois numa caixa de cartão voltada para baixo e depois numa tampa de plástico que coloca em cima dessa mesma caixa, bate com os paus por cima da tampa, depois a tampa cai e continua a tocar na caixa até que esta cai, ficando na horizontal e Mariana experimenta bater com os paus na horizontal, mas depois volta a colocar a caixa virada para baixo. Vai buscar uma tampa de manteiga e coloca por cima da caixa, bate com os paus na tampa de manteiga.</li> <li>9. Diogo retira da gaveta um cone grande que tem no seu interior dois mais pequenos, bate com este no chão em movimentos repetidos. Depois repara no cone pequeno a sair, puxa-o, mas não se apercebe que o outro encaixou na abertura da extremidade mais fina do cone grande. Coloca a abertura maior junto da boca “tututuu”, depois repara no outro cone pequeno a espreitar para fora e diz “que é isto?”, tira-o volta a colocar a extremidade mais larga do cone junto à boca “tutu”, levanta o cone mostrando à mestranda e pergunta sorrindo “o que é isto?...é uma flauta”, volta a pôr junto à boca “tururururururu”.</li> <li>10. Alice coloca as argolas dentro dos copos e tapa com o tecido corre pela área agitando o copo e a sorrir, mostra dizendo “olha um instrumento musical”, mestranda “uau, qual é o instrumento?”, Alice “ahhh, um tambor, é batemos e as coisas lá dentro batem”, explica batendo na</li> </ol>
--	--	--	---

			<p>parte de cima do copo coberto com o tecido que faz agitar as argolas no seu interior.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. Afonso coloca um rolo de papelão comprido na abertura de um dos copos com tampa, com uma mão segura o copo por baixo e com a outra segura o tubo junto à boca, fazendo alguns sons “uuuuuu”, “tarataratara”. Luna vê e faz o mesmo, mas com apenas um tubo. Pietro coloca um cone afunilado numa das extremidades de um tubo de papelão, segura o cone por baixo e a extremidade do tubo com a outra junto da boca “tuuuiu”.</li> <li>12. Valentina coloca argolas de madeira pequenas dentro de dois copos com tampa, agarra um em cada mão e abana sempre com o mesmo ritmo, até chegar à mestranda sorrindo, mestranda: “isso é um quê?”, Valentina “eu tenho que abanar as mãos e faz barulho”.</li> <li>13. Luna agarra num copo de plástico com abertura na tampa, coloca a boca na extremidade mais larga e começa a produzir sons “uuuuu”, depois vira o copo e experimenta com a abertura mais pequena</li> <li>14. Luna agarra em duas argolas e bate com uma na outra, seguindo uma sequência de som.</li> </ol>
	Domínio da Language m Oral e Abordag em à Escrita	_____	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alice escreve o seu nome com paus, no entanto escreve da esquerda para a direita “Diana, olha”, estagiária: “olha estás a escrever para o lado certo?”, Alice olha com uma expressão de incerteza, estagiária “está ao contrário, não está?”, esta abana a cabeça afirmativamente e sorri. Ainda assim, continua a escrever, quando chega à letra c diz “o c não dá para fazer”, imediatamente arranja uma solução e vai buscar algumas pedras, faz a letra c com as pedras e as restantes com os paus.</li> <li>2. Matilde vai buscar a gaveta dos materiais naturais, agarra num monte de paus e afirma “vou escrever o meu nome”, começa a fazer todas as letras com os paus.</li> <li>3. Tomé agarra numa tampa de manteiga da Matinal “tem aqui uma letra do meu nome”, diz apontando para a letra M, mestranda: “qual é a letra?”, Tomé: “é o M”, mestranda: “e só tem essa letra do teu nome?”, Tomé: “sim...ah não está aqui outra”, aponta para o T.</li> <li>4. Valéria e Eva estão a espalhar tampas de manteiga como se fossem os pratos do piquenique, Eva: “tem muitas letras, o que está aqui escrito?”, questiona apontando para a palavra Gresso, Valéria: “não sabes? É manteiga”.</li> </ol>
	Domínio da	_____	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sofia está junto da torre de cones de plástico, mestranda: “olha Sofia está do teu tamanho a torre”, Sofia repara e sorri. De imediato Eva vai para junto da torre verificar o seu tamanho e Matilde que não estava a brincar na área,</li> </ol>

	Matemática		<p>mas reparou foi também ver a sua altura perto da torre “Pois está, também está do meu tamanho”. Alice juntou-se, verifica a sua altura e diz “como assim? Eu sou mais alta do que isso”.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Valéria começa a colocar só argolas pequenas no pau de madeira, fazendo uma sequência vermelho, amarelo e verde. Eva começa a ajudar Valéria, dando-lhe as argolas da cor certa e dizendo em voz alta “vermelho, amarelo, verde, vermelho, amarelo, verde...”.</li> <li>3. Eva coloca as argolas coloridas nos dedos, coloca uma vermelha, uma amarela e uma verde em cada dedo ficando com a mesma sequência em todos os dedos. Vem até à estagiária “Diana, olha anéis”. Valentina dirige-se à mestranda com argolas coloridas enfiadas nos dedos, uma em cada dedo, “Diana tenho anéis”, mestranda: “quantos anéis é que tu tens?”, esta olha para as mãos e começa a contar apontando para cada dedo “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, eu tenho muitos anéis, tenho dez”.</li> <li>4. Eva e valentina fizeram quatro gelados com os cones pequenos e as bolas de ping pong, Eva: “olha aqui Diana, são gelados”, mestranda: “uau, são quantos?”, Eva: “1, 2, 3, 4, são quatro gelados”, diz contando um de cada vez e apontando com o dedo.</li> <li>5. Distribui as sete bolas que tem, dando quatro ao Pietro “toma esta, esta, esta e esta para ti Pietro e eu fico com estas três”.</li> </ol>
Área do conhecimento do mundo	_____	_____	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valentina coloca um copo com carrinhos de linha de plástico junto aos gelados e diz “está aqui, para tirar coisas dos dentes”, mestranda “isso é o quê, Valentina?”, Valentina “é aquilo de tirar coisas dos dentes”, mestranda: “aqueles pauzinhos? Sabes como se chamam?”, Valentina: “sim, os pauzinhos”, mestranda “são os palitos”, Valentina “o meu papá gosta”.</li> <li>2. Valentina: “vamos fazer uma fogueira”, Afonso: “Sim, vamos fazer uma fogueira com os paus e os tecidos para fazermos um piquenique”, mestranda: “outra vez um piquenique?”, Afonso: “não, este é diferente”, Valentina: “porque nós vamos ter lenha”, Afonso: “e vamos fazer fogueira”, diz estendendo um lenço no chão, mestranda: “como é que vão fazer uma fogueira?”, Afonso: “precisamos de fogo”, coloca os paus dispostos no chão, junto ao lenço, cruzados uns com os outros.</li> <li>3. Afonso faz também uma espetada com um pau de madeira e argolas grandes e pequenas, coloca-a junto da espetada de fruta de Eva e diz “oh Eva, temos de assar as espetadas na fogueira”, Eva “não, as frutas não se</li> </ol>

			<p>assam”, Afonso “a minha é de carne”, diz colocando a sua espetada em cima da fogueira feita de paus, “vou assar esta porque esta é de carne”.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Valentina tem um rolo de papelão com uma rolha de cortiça presa “oh isto está preso”, depois de pensar um pouco e olhar à sua volta agarra num pau de madeira “já sei”, coloca-o no interior do rolo empurrando a rolha “ehh, consegui”. Depois acontece o mesmo a Sofia e esta utiliza a mesma técnica que observou com o pau.</li> <li>5. Eva faz uma espetada de fruta, colocando num pau de madeira várias argolas pequenas e grandes. Afonso faz também uma espetada com um pau de madeira e argolas grandes e pequenas, coloca-a junto da espetada de fruta de Eva e diz “oh Eva, temos de assar as espetadas na fogueira”, Eva “não, as frutas não se assam”, Afonso “a minha é de carne”, diz colocando a sua espetada em cima da fogueira feita de paus, “vou assar esta porque esta é de carne”.</li> <li>6. Matilde agarra em dois paus de madeira e tenta agarrar uma rolha com estes, diz “vou comer sushi”, como não consegue agarrar a rolha com os paus, agarra com a mão. Vicente repara “não é assim que se come sushi, não é com a mão”, Matilde “então é como?”, Vicente agarra nos paus e exemplifica cruzando os paus e manipulando-os, depois Matilde reproduz o que o amigo lhe mostrou.</li> <li>7. Alice explora a gaveta dos materiais naturais “o que é que se come aqui? Búzios?”, Eva: “não”, Alice, então são só as conchas”, Eva: “não, conchas não se come”, Alice: “come sim, come-se conchas, não é Diana”, mestranda: “Sim, há conchas que se comem”, Eva: “então são berbigões?”, mestranda: “os berbigões são umas conchas que também se comem, sim”, Alice: “o que é que se come mais daqui?”, mestranda: “os búzios, têm uma coisa lá dentro que se come, é parecido às conchas”, Alice: “ah, os caracóis também, o que tá lá dentro come-se”.</li> <li>8. Jorge une dois paus de madeira com fita-cola, de maneira que fica com maior grossura, depois enfia todas as argolas vermelhas neste cuidadosamente, pois parece mais difícil do que simplesmente colocá-las num pau isolado, por isso demonstra por vezes alguma dificuldade, mas não desiste. Quando estas terminam enfia as verdes de um lado e depois as amarelas no outro, ficando as vermelhas no meio. Quando termina vem mostrar à mestranda, Jorge: “olha aqui”, mestranda: “uau, meteste isso tudo sozinho?”, Jorge: “sim”, mestranda: “parece quase a bandeira de Portugal, tem as mesmas cores”,</li> </ol>
--	--	--	--

			<p>Jorge: “ah”. Jorge tira as argolas amarelas e vermelhas, depois volta a colocá-las, mas primeiro as amarelas junto das verdes e depois as vermelhas. Vai novamente até à mestranda com um grande sorriso, mostrando-se orgulhoso “olha aqui”, mestranda: “uau trocaste as cores?”, Jorge: “é a bandeira de Portugal”.</p> <p>9. Tomé coloca um búzio no ouvido e sorri, diz para a mestranda “oh ouve”, mestranda: “é o quê?”, Tomé: “faz barulho do mar”, mestranda: “quem te ensinou isso?”, Tomé: “a mãe”, diz mostrando a Frederico que disse: “eu quero ouvir”.</p>
Área de Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima		
	Consciência de si como aprendente	_____	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eva volta para junto da gaveta dos tecidos, onde coloca o tecido brilhante agarra num rosa de pelo, coloca-o em volta do pescoço e diz rindo-se “é o meu cachecol”, dá um nó entrelaçando as duas pontas do tecido que ficaram voltadas para a frente. Vai ao pé da mestranda “sabes que eu já sabia dar nós?”, “sabes fazer nós? Uau, quem te ensinou?”, Eva: “foi a mamã”. Desfaz o nó e volta a fazer “olha aqui, já fiz o nó e agora consigo desfazer”, diz desfazendo, mestranda: “muito bem”.</li> <li>2. Pietro dirige-se a mestranda com um rolo comprido “Diana eu queria tapar isto com uma tampa de vinho”, mestranda: “procura nas rolhas de cortiça, há de vários tamanhos, tens de encontrar uma que caiba aí”. Vicente repara e ajuda o amigo a procurar uma tampa que encaixe.</li> <li>3. Valentina está a fazer gelados com os cones pequenos e com as bolas de ping pong, uma delas fica presa no cone “oh esta já não dá”, diz tentando tirar a bola. Eva ouve e tenta ajudar com um pau de madeira empurrando a bola pela abertura superior do cone e consegue tirar a bola.</li> <li>4. Valentina, Eva e Jorge vão pôr a mesa, Eva fez sumos com tampas de detergente, Valentina agarra nalguns cd’s e dá a Jorge “Jorge, tu podes pôr os pratos”, este aceita e coloca-os dispostos no chão. Valentina agarra em dois carrinhos de linhas “agora facas e garfos”, coloca um de cada lado de um dos cd’s.</li> </ol>

			<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Sofia coloca uma rolha de cortiça numa das extremidades de um rolo de papelão comprido, depois coloca várias rolhas de cortiça mais finas no seu interior e tapa a outra extremidade com uma tampa mais grossa, depois chama “Valentina, Valentina, olha aqui massa”, sorri”. Depois vai até Eva e mostra “massa”, Eva agarra no rolo e diz “oh espera tive uma ideia”, tira uma das tampas e caem as rolhas todas, as duas juntas apanham.</li> <li>6. Sofia agarra num tecido amarelo e faz um gesto como se fosse vesti-lo pelas pernas, mas depois enfia-o pela cabeça, depois passa os braços por dentro deste e diz para Eva “olha”. Eva olha e vai até à amiga “tem de ser mais assim”, diz ajeitando-lhe o tecido amarelo como se fosse um top.</li> <li>7. Frederico está a usar fita-cola na sua construção, Davi vê que o amigo está atrapalhado a segurar a fita-cola então oferece ajuda agarrando na fita-cola e cortando onde o amigo pretendia.</li> <li>8. Afonso gostou do colar que Alice fez e também quer um, encontra uma concha com buraco e corta um fio de lã, depois tenta colocar o fio de lã na concha mas não é fácil, pois o buraco é um pouco pequeno. Alice questiona: “queres ajuda?”, Afonso: “Sim, eu não estou a conseguir”. Alice tenta colocar o fio de lã na concha, demora um pouco mas consegue, entrega a Afonso.</li> </ol>
	<p>Independência e Autonomia</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mariana vai até ao suporte das gavetas e espreita a dos materiais naturais, mexe nalguns deles e depois puxa a gaveta lentamente, parece fazer bastante força, mestranda: “precisas de ajuda Mariana”, Mariana: “não”. Depois vai ver a outra gaveta do papelão e madeira, puxa-a e leva-a para o chão.</li> <li>2. Eva tenta tirar o tecido que atou na cintura “fiz dois nós”, tenta persistentemente tirar o nó, ainda que esteja difícil, “oh não, eu fiz aqui dois nós”, lança uma gargalhada e acaba por conseguir.</li> <li>3. Alice vai buscar um lenço à gaveta dos tecidos, tenta estica-lo dando um impulso para cima para este descer mais esticado, mas não consegue o que pretende “oh não consigo esticar o lenço”. Matilde apercebe-se e diz eu ajudo-te”, Alice responde: “não, eu quero fazer sozinha”. Alice tenta novamente e consegue, depois conserta apenas as pontas que ficaram dobradas.</li> <li>4. Frederico agarra na fita-cola branca, procura pacientemente a ponta e consegue abrir a fita-cola, usa-a onde precisa e corta cuidadosamente a ponta.</li> </ol>

			<p>5. Pietro não encontra a ponda da fita-cola, pede ajuda à mestranda: “Diana, podes abrir a fita-cola?”, a mestranda entrega-lhe a fita com a ponta aberta e este utiliza-a autonomamente colando a extremidade do tubo que pretendia e cortando a ponta.</p>
	<p>Convivência Democrática e cidadania</p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alice agarra algumas tampas de manteiga e afirma “vou fazer uma pizza”, Sofia “uma pizza?”, Alice “sim uma pizza, não posso fazer uma pizza é?”, questiona enquanto coloca algumas argolas vermelhas espalhadas por cima da tampa de manteiga. Sofia apercebe-se de que a amiga está a utilizar as argolas vermelhas e tira as argolas vermelhas que estavam na sua construção para dar a Alice que preenche toda a tampa com argolas vermelhas, depois cobre a sua “pizza” com outra tampa de manteiga e agita.</li> <li>2. Mariana bate com dois paus de madeira um no outro, mostrando a Diogo, este diz “quero uma”, Mariana vai buscar mais um pau e entrega a Diogo.</li> <li>3. Luna e Frederico estão a fazer chupa-chupas, cada um está a colocar num pau de madeira argolas coloridas. Entretanto acabam as argolas e Frederico tem o seu chupa maior que o de Luna, esta fica um pouco chateada “não há mais argolas e tu usaste muitas”, Frederico tira algumas argolas e dá a Luna. Depois acabam por fazer um chupa-chupa em conjunto utilizando apenas um pau.</li> <li>4. Vicente: “Oh Pietro, tens a fita-cola? Eu preciso”, Pietro: “olha aqui, usa”, Vicente usa a fita-cola. Pietro: “Diana, eu precisava de mais fita-cola, Vicente ouve e responde: “eu já não preciso, toma”.</li> <li>5. Davi: “preciso da fita-cola preta”, Afonso: “está aqui Davi, depois eu preciso está bem?”, Davi: “está bem”.</li> <li>6. Pietro: “preciso de uma tesoura, onde está uma tesoura?”, Afonso: “está aqui uma, toma”, diz dando-lhe a tesoura.</li> <li>7. Sofia agarra numa bola igual à que Alice tinha e não consegue abri-la, Alice repara e diz “é fácil, queres que eu abra?”. Agarra na bola, abre-a e devolve a Sofia “toma”, Sofia sorri.</li> <li>8. Sofia estava a fazer uma torre de cones com Valéria, sem querer abana um pouco e a torre cai. Valéria abre a boca ao ver que a torre caiu, mas imediatamente agarra nos cones e diz para Sofia “vamos fazer”. As duas juntas voltam a construir a torre.</li> <li>9. Valentina sem querer impeça na última letra do nome que Matilde escreveu com paus e este fica desfigurado, rapidamente Valentina agarra nos paus e tenta reconstruir a letra, Matilde olha, mas como vê a amiga a ajudar, não</li> </ol>

			<p>diz nada. Valentina coloca o último pau no local errado, então Matilde coloca-o no sítio certo.</p> <p>10. Valéria vai buscar um lenço e vai até Valentina “Valentina eu queria fazer uma saia, consegues?”, diz esticando o tecido para a amiga ver. Valentina exemplifica com o seu tecido “Sim, é só fazer assim”, diz cruzando as duas pontas do tecido e dando um nó.</p>
--	--	--	---