

(Re)significar a educação de infância e os momentos de brincadeira livre: um olhar reflexivo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Beatriz Cruz Morgado

Trabalho realizado sob a orientação de

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, abril 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Às duas pessoas que mais amo, pai e mãe. Foram anos de esforço, incentivo e muito carinho para que não desistisse de realizar um sonho.

À minha avó Suzete por estar sempre disponível para me ouvir. Ao meu avô e tios por terem sempre uma palavra de força.

À minha avó Celeste pelo exemplo que foi para mim desde pequena, este sonho nasceu e muito lhe devo a ela. Ao meu tio Rui pelas boas recordações de infância que ficaram.

À professora Rita pelos constantes desafios que me colocou durante este caminho e por ter sempre uma palavra de conforto. Por todos os momentos de reflexão e pela inspiração e exemplo que se tornou.

Ao meu par pedagógico pelas inúmeras aventuras e desafios que vivemos e ultrapassámos. Para sempre o meu par!

A todos os meus amigos que se tornaram família, por me apoiarem e acreditarem em mim.

A todas as crianças que se cruzaram neste bonito percurso, a quem eu tive o gosto de dar colo. Por tudo o que me ensinaram e por fazerem valer a pena todos os obstáculos que se atravessaram.

A todas as pessoas que passaram pela minha vida durante estes anos e tiveram o seu contributo neste caminho.

RESUMO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Os principais objetivos são refletir sobre o percurso vivido nas três práticas pedagógicas que integram o plano de estudos e apresentar um estudo investigativo relativo ao momento de brincadeira livre no espaço exterior.

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de creche permitiu refletir sobre (i) a intencionalidade educativa, questionando se as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento criadas partiam dos interesses das crianças ou se estavam mais centradas no que o adulto considerava ser necessário desenvolver, e (ii) a importância das rotinas como momentos importantes para que as crianças se sintam seguras e confiantes.

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de jardim de infância I e II permitiu construir conhecimento quanto à escuta das crianças, ao portefólio, aos projetos vividos com as crianças e à relação estabelecida com as famílias. Estes aspetos permitiram refletir sobre o envolvimento das crianças e de cada uma no seu processo de aprendizagem e em estratégias onde procurava que esse envolvimento fosse cada vez maior.

O estudo investigativo de índole qualitativa relativo ao momento de brincadeira livre no espaço exterior foi desenvolvido no contexto de jardim de infância e visou identificar, analisar e refletir sobre as brincadeiras que três crianças (de 3, 4 e 5 anos) desenvolviam no espaço exterior da instituição que frequentavam, no momento de brincadeira livre. A recolha de dados ocorreu através da observação das brincadeiras no espaço exterior da instituição e da realização de entrevistas às três crianças participantes. Os resultados obtidos demonstram que as brincadeiras mais recorrentes são as sensório-

motora, dramática e associativa e, à medida que a idade da criança vai aumentando, aumenta, também, a complexidade, a organização e o nível de risco da brincadeira.

Por fim, destaca-se o processo vivido de construção e partilha de conhecimento sobre a educação de infância junto da comunidade científica, salientando-se as dificuldades, alegrias e desafios superados inerentes à realização e publicação de relatos e artigos científicos.

Palavras chave

Aprendizagem, brincadeiras, educação de infância, espaço exterior, reflexão.

ABSTRACT

This supervised teaching practice report was developed as part of the Master's Degree in Pre-School Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. The main objectives are to reflect on the journey experienced in the three teaching practices that are part of the study plan and to present an investigative study on the moment of free play in the outdoor space.

The pedagogical practice carried out in the daycare setting allowed us to reflect on (i) educational intentionality, questioning whether the learning and development opportunities created were based on the children's interests or whether they were more focused on what the adult felt needed to be developed, and (ii) the importance of routines as important moments for children to feel safe and confident.

The pedagogical practice carried out in kindergarten I and II allowed us to build up knowledge about listening to the children, the portfolio, the projects carried out with the children and the relationship established with the families. These aspects allowed me to reflect on the involvement of the children and each one of them in their learning process and on strategies where I sought to increase this involvement.

The qualitative research study on free play in the outdoor space was carried out in a kindergarten setting and aimed to identify, analyze and reflect on the games that three children (aged 3, 4 and 5) played in the outdoor space of the institution they attended, during free play. Data was collected by observing play in the institution's outdoor space and interviewing the three children who took part. The results show that the most common forms of play are sensorimotor, dramatic and associative, and as the child's age increases, so does the complexity, organization and risk level of the play.

Finally, I would like to highlight the process of building and sharing knowledge about early childhood education with the scientific community, highlighting the difficulties, joys and challenges inherent in producing and publishing scientific reports and articles.

Keywords

Learning, play, early childhood education, outdoor space, reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de figuras	x
Índice de tabelas	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche	3
Capítulo I – Dimensão reflexiva: da teoria à prática em creche.....	3
1.1 Caracterização do contexto educativo	3
1.1.1 Caracterização da sala.....	3
1.1.2 Caracterização do grupo de crianças	4
1.2 A intencionalidade educativa em creche	5
1.3 As rotinas em creche.....	9
Parte II – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I	13
Capítulo I – Dimensão reflexiva: da teoria à prática em jardim de infância I.....	13
1.1 Caracterização do contexto educativo	13
1.1.1 Caracterização da sala.....	13
1.1.2 Caracterização do grupo de crianças	15
1.2 A escuta das crianças	16
1.2.1 “Podemos fazer uma festa de pijama?”	16
1.2.2 Documentação pedagógica	18
1.3 O portefólio.....	19
Capítulo II – Dimensão investigativa: um outro olhar sobre a prática.....	23
2.1 Enquadramento teórico.....	23
2.1.1 Brincar.....	23
2.1.1.1 Tempo, espaço e brinquedo	24

2.1.1.2	Tipos de brincadeira	26
2.1.1.3	Papel do adulto	27
2.1.2	<i>Desenvolvimento infantil na segunda infância</i>	29
2.1.2.1	A criança de três anos.....	30
2.1.2.2	A criança de quatro anos	30
2.1.2.3	A criança de cinco anos	31
2.2	Metodologia.....	32
2.2.1	<i>Pertinência do estudo, pergunta de partida e objetivos</i>	32
2.2.2	<i>Opções metodológicas</i>	33
2.2.3	<i>Contexto e participantes</i>	34
2.2.4	<i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	35
2.2.5	<i>Método de análise de dados</i>	38
2.3	Apresentação e discussão de resultados	39
2.3.1	<i>A criança de três anos: a Matilde</i>	39
2.3.2	<i>A criança de quatro anos: a Margarida</i>	43
2.3.3	<i>A criança de cinco anos: a Leonor</i>	47
2.3.4	<i>Um olhar transversal: a criança de 3 anos, a criança de 4 anos e a criança de 5 anos</i>	50
2.3.5	<i>Um olhar transversal reflexivo sobre o brincar no exterior nestas idades</i>	54
2.4	Considerações finais	56
Parte III – Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II.....		58
Capítulo I – Dimensão reflexiva: da teoria à prática em jardim de infância II		58
1.1	Caracterização do contexto educativo	58
1.1.1	<i>Caracterização da sala</i>	58
1.1.2	<i>Caracterização do grupo de crianças</i>	59
1.2	Abordagem de projeto	60
1.2.1	<i>Projeto “Podíamos fazer um castelo!” – primeira fase do projeto</i>	61
1.2.2	<i>Segunda fase do projeto</i>	62
1.2.3	<i>Terceira fase do projeto</i>	62
1.2.4	<i>Quarta fase do projeto</i>	63
1.2.5	<i>Desafios da abordagem de projeto</i>	65
1.3	Relação com as famílias	66

Parte IV – Partilha de conhecimento na comunidade científica.....	68
Conclusão	71
Referências bibliográficas	73
Apêndices	1
Apêndice I - Reflexão de grupo, semana de 10 a 12 de outubro de 2022	2
Apêndice II - Reflexão individual, semana de 3 e 4 de janeiro de 2023	4
Apêndice III - Reflexão individual, semana de 28 a 30 de novembro de 2022.....	6
Apêndice IV - Reflexão individual, semana de 5 a 7 de junho de 2023	8
Apêndice V – Registo das sessões de observação da Matilde.....	10
Apêndice VI – Registo das sessões de observação da Margarida	12
Apêndice VII – Registo das sessões de observação da Leonor.....	15
Apêndice VIII – Guião de entrevista	18
Apêndice IX – Entrevista da Matilde	20
Apêndice X – Entrevista da Margarida	22
Apêndice XI – Entrevista da Leonor	24
Apêndice XII– Análise de conteúdo das sessões de observação da Matilde.....	26
Apêndice XIII – Análise de conteúdo das sessões de observação da Margarida.....	28
Apêndice XIV – Análise de conteúdo das sessões de observação da Leonor.....	30
Apêndice XV - Reflexão individual, semana de 20 a 22 de novembro de 2023.....	32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças a brincar com materiais de limpeza	7
Figura 2 – Organização do espaço	8
Figura 3 – Crianças a brincar com materiais de faz-de-conta	8
Figura 4 – Momento de afeto entre duas crianças na sesta	11
Figura 5 – Documentação inicial	18
Figura 6 – Documentação dos convites	18
Figura 7 – Documentação da decoração do espaço	18
Figura 8 – Documentação da culinária	18
Figura 9 – Documentação da festa	18
Figura 10 – Capa do portefólio	20
Figura 11 – Contracapa do portefólio	20
Figura 12 – Fotografias e comentário da festa	21
Figura 13 – Fotografia e comentário do seu aniversário	21
Figura 14 – Fotografias e comentário relativos a momentos da sua rotina	21
Figura 15 – Dinâmica proposta pela Maria	21
Figura 16 – Capa feita pela Maria	21
Figura 17 – Apreciação global da Maria	22
Figura 18 – Planta do espaço exterior da instituição	35
Figura 19 – Resposta das crianças à pergunta “O que fazias com uma caixa?”	61
Figura 20 – Criança a representar um carro	61
Figura 21 – Criança a representar uma tartaruga	61
Figura 22 – Criança a desenhar numa caixa de cartão	61
Figura 23 – Crianças a desenhar em cartão	61
Figura 24 – Planificação do castelo de cada criança	61
Figura 25 – Crianças a pintar a parede do castelo	62
Figura 26 – Crianças a construir nuvens	62
Figura 27 – Crianças a construir borboletas	62
Figura 28 – Registo do diálogo relativo aos cavaleiros	63
Figura 29 – Resultado da construção do castelo	63
Figura 30 – Crianças a confeccionar bolachas	64
Figura 31 – Crianças a desenhar na toalha da mesa	64
Figura 32 – Documentação pedagógica do projeto	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	27
Tabela 2	36
Tabela 3	38
Tabela 4	40
Tabela 5	44
Tabela 6	47
Tabela 7	50

ABREVIATURAS

PP – Prática Pedagógica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

IPCE – Investigação, Práticas e Contextos em Educação

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

PAA – Plano Anual de Atividades

EPE – Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento tem como principal objetivo apresentar, de uma forma reflexiva, o meu percurso ao longo das três práticas pedagógicas desenvolvidas: em contexto de creche; jardim de infância I, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS); e jardim de infância II, na rede pública.

O documento está dividido em quatro partes. Esta organização segue uma linha cronológica de acontecimentos que se realizaram durante este percurso. A primeira parte apresenta a dimensão reflexiva referente ao contexto de creche. Aqui, foram desenvolvidos três tópicos: a caracterização do contexto educativo, nomeadamente a caracterização da sala e do grupo de crianças; a intencionalidade educativa em creche; e as rotinas em creche, onde destaquei três momentos mais marcantes.

A segunda parte do relatório divide-se em dois capítulos e o primeiro abrange a dimensão reflexiva da prática pedagógica relativa ao contexto de jardim de infância I, que decorreu na mesma IPSS em que decorreu a prática pedagógica em contexto de creche, com os seguintes tópicos: caracterização do contexto educativo, que inclui a caracterização da sala e do grupo de crianças; a escuta das crianças, onde apresento a proposta “Podemos fazer uma festa de pijama?” e a documentação pedagógica; e, o portefólio. O segundo capítulo contempla a dimensão investigativa, um estudo exploratório sobre as brincadeiras das crianças no espaço exterior da instituição, e esta divide-se em quatro subcapítulos: enquadramento teórico, onde se encontra a dimensão teórica que sustenta a investigação; a metodologia, onde se encontra apresentada a problemática e as opções metodológicas; a apresentação, análise e discussão dos resultados; e as considerações finais.

A terceira parte do relatório contém a dimensão reflexiva relativa ao contexto de Jardim de Infância II, desenvolvida numa instituição da rede pública da educação pré-escolar, com os seguintes referentes: caracterização do contexto educativo, com a caracterização da sala e do grupo de crianças; a abordagem de projeto, com a apresentação do projeto desenvolvido com as crianças; e a relação com as famílias.

A quarta e última parte do relatório apresenta uma breve reflexão relativa à construção e partilha de conhecimento junto da comunidade científica através da realização e publicação de relatos e artigos científicos na XII Conferência Internacional de Investigações, Práticas e Contextos em Educação e num livro ainda a publicar. Desta forma, esta parte caracteriza-se por ser transversal aos dois contextos de intervenção: creche e jardim de infância.

O relatório apresenta, ainda, uma breve conclusão, onde se apresenta uma visão geral deste percurso, as referências com todas as obras e fontes de informação lidas e mobilizadas, bem como os apêndices com os documentos que foram identificados e apoiaram o texto do relatório.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: DA TEORIA À PRÁTICA EM CRECHE

Este capítulo retrata o trabalho desenvolvido entre setembro e janeiro do ano letivo de 2022/2023, na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, em contexto de Creche. Aqui irei apresentar, de forma reflexiva, três aspetos: a caracterização do contexto educativo, a intencionalidade educativa em creche, e as rotinas em creche.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A PP desenvolvida em contexto de creche ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de onze crianças, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. Esta valência de creche contava, ainda, com um grupo de crianças em berçário e outro grupo, numa outra sala, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. A instituição contém, ainda, uma sala de EPE.

O início desta prática foi marcado por alguma tranquilidade, uma vez que conhecia a instituição e a sala, bem como algumas educadoras e auxiliares, devido ao facto de ter realizado a última Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação Básica neste contexto. Desta forma, sinto que o meu período de adaptação se focou, essencialmente, em conhecer o grupo de crianças e a sua rotina, visto que já estava familiarizada com o restante contexto educativo.

1.1.1 Caracterização da sala

A sala, era composta por um espaço amplo, não tinha quaisquer áreas definidas, o que permitia às crianças realizarem movimentos e explorações livres (Hohmann & Weikart, 1997).

Os materiais presentes na sala eram, maioritariamente, materiais de faz-de-conta, de encaixe e de desenho, todos eles guardados nos móveis da sala, uns dentro das gavetas e outros em caixas de plástico. As crianças tinham acesso a estes materiais de forma gradual e de acordo com a intencionalidade educativa da educadora. Ainda dentro dos móveis, estavam também guardados os catres que eram retirados na hora da sesta. Para além dos

móveis, a sala era também composta por um espelho, que estava preso na parede à altura das crianças; um tapete; e dois quadros de cortiça, colocados na parte superior das paredes.

Relativamente aos acessos, a sala tinha uma janela que permitia o acesso ao espaço exterior e era por esta janela que as crianças eram acolhidas, na chegada e na saída. A sala tinha, ainda, uma porta que permitia a passagem para o corredor da instituição e outra que permitia o acesso ao fraldário. Este último espaço continha duas sanitas e um lavatório, de tamanho adequado à faixa etária das crianças; um fraldário, composto por gavetas destinadas a guardar os produtos de higiene, fraldas e roupa de cada criança; um móvel de apoio; uma banheira com chuveiro; e uma pia de despejos.

No que diz respeito ao espaço exterior, este era partilhado com as crianças da sala do berçário. Respeitando a faixa etária das crianças, o chão era adequado e era separado do restante espaço exterior por uma cerca de madeira, permitindo a comunicação e a interação com as restantes crianças. Esta área era composta por uma casinha de plástico; um lavatório, que não deitava água; triciclos; um escorrega; e uma manta, que podia ser colocada no chão. Este espaço permitia que as crianças explorassem um ambiente calmo com confiança, conforto e segurança, onde a cooperação e a interação criança-criança e criança-adulto estava presente (Bilton et al., 2017).

1.1.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo era composto por onze crianças, quatro meninos e sete meninas, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, sendo que uma criança tinha dez meses, sendo, por isso, a criança mais nova da sala que ainda não tinha a marcha adquirida. De todas as crianças, três delas nunca tinham frequentado a instituição.

Neste grupo, a nível cognitivo destacavam-se: os gestos que muitas crianças já realizavam, com intenção, por exemplo em frente ao espelho; o processo de desfralde já estava quase completo numa das crianças (outubro de 2022), sendo que no final do semestre já bastantes crianças tinham iniciado este processo (janeiro de 2023). A nível do desenvolvimento da linguagem, as crianças com mais de vinte meses já utilizavam palavras com intenção e respondiam de acordo com o contexto da conversa e utilizavam as palavras “anda”, “mais” e “ajuda” quando queriam mostrar alguma coisa ou quando precisavam de ajuda. As crianças mais velhas reconheciam o seu próprio nome quando

as chamavam, reconheciam o nome umas das outras, bem como os objetos (por exemplo as garrafas de água). As crianças de quinze meses ainda produziam poucos vocábulos, mas os que produziam eram com entoações diferentes e começaram a produzir palavras com significado, como por exemplo, uma criança que aprendeu a dizer o nome da auxiliar da sala e, por isso, quando queria chamar um adulto, utilizava esse nome. A criança de onze meses mostrava interesse pela cara e pelos sons da fala, vocalizava com diferentes entoações e produzia bastantes lalações.

No que concerne ao desenvolvimento sensório-motor, todas as crianças com mais de doze meses já tinham a marcha adquirida, corriam sozinhas e conseguiam subir e descer degraus. A criança de dez meses conseguia segurar o pescoço, sentar-se, ainda que com algum desequilíbrio, e ainda não gatinhava, tendo adquirido esta competência aos 12 meses. Ao nível do desenvolvimento sócio-afetivo, as crianças brincavam, maioritariamente sozinhas, mas perto umas das outras. No entanto, ao longo da prática, elas começaram a mostrar interesse pelas brincadeiras dos pares e juntavam-se para brincar. Ao nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças, a partir dos dezoito meses começaram a ter mais autonomia, contudo, a presença do adulto e a necessidade de aprovação do adulto era muito visível.

1.2 A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA EM CRECHE

Os adultos responsáveis “refletem sobre a intencionalidade de cada ritmo temporal e percebem como é que os podem organizar e desenvolver para responder às necessidades, aos interesses e às motivações evidenciados pelas crianças de forma a que vivam o prazer da aprendizagem” (Sousa & Machado, 2018, p. 63). Esta foi uma descoberta importante para mim: que intencionalidade educativa existia nas propostas apresentadas às crianças? Para definir a intencionalidade educativa que faz sentido para o grupo de crianças é necessário conhecer essas crianças, os interesses e necessidades, e para isso é preciso observá-las e recolher informação sobre elas, quer em grupo, quer individualmente. É fundamental uma observação e um registo contínuo das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança, sendo que estas observações, planeadas ou espontâneas, podem facultar, ao educador, informações essenciais para a sua prática (Carvalho & Portugal, 2017).

As duas primeiras semanas na instituição foram dedicadas à observação de cada criança, do grupo, das suas rotinas e do funcionamento da instituição. Desta forma, foi possível conhecer algumas características do grupo de crianças e do trabalho desenvolvido pela

educadora, auxiliar e restante corpo docente e não docente da instituição. Contudo, sinto que esta informação recolhida inicialmente não cumpriu o seu propósito, pois não a tive em conta na definição da intencionalidade educativa nas primeiras planificações. No momento de planificar, a questão que me surgia era: “e agora? Que atividades vamos fazer?”, tal como refiro na reflexão de grupo relativa à semana de 10 a 12 de outubro de 2022 (apêndice I):

sentimos alguma dificuldade ao definir intencionalidades educativas, tanto nas rotinas do grupo, como nas atividades orientadas, visto que pensamos primeiro nas atividades que queremos realizar com o grupo de crianças e só depois nas aprendizagens que queremos que elas adquiram ou que desenvolvam, pelo que deveria ser ao contrário (par. 4).³

Colocar de lado esta questão sobre as atividades e planificar seguindo os interesses das crianças tornou-se mais difícil do que previsto, uma vez que assumi, junto com o meu par pedagógico, que as nossas planificações teriam de ser construídas segundo o Plano Anual de Atividades (PAA) que a educadora cooperante facultou no início da prática, ou seja, teríamos de preparar as semanas de acordo com as temáticas e festividades relativos aquele mês ou semana. Isto verifica-se, por exemplo, no mês de outubro, onde estava definido trabalhar a temática do outono e os elementos característicos desta estação do ano, bem como a exploração do corpo humano e, no mês de dezembro estava definida a comemoração do Natal e a exploração dos elementos do inverno. O facto de estas temáticas estarem já definidas e o facto de nos termos de guiar no momento de planificar condicionou este processo de observar, para depois planificar. Durante muito tempo a intervenção foi guiada por estas intenções, até surgir a questão: como posso fazer diferente?

Percebi que nos momentos de rotina (higiene, refeição ou brincadeira livre), em qualquer um deles, é possível, por exemplo, explorar o corpo humano com as crianças (e não apenas em Outubro como era intenção no PAA), ou seja, é possível que “a educação de ... crianças [venha] num pacote junto com as brincadeiras, a exploração e os cuidados, tudo o que acontece pode se tornar educativo” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 25-26).

Também no decorrer das intervenções, numa das reuniões semanais com a professora supervisora e com a educadora cooperante, a professora lançou o desafio de planificar duas semanas seguindo, apenas, os interesses das crianças. Observámos várias crianças a demonstrar um forte interesse nas limpezas, por exemplo, quando estava a limpar uma mesa, uma criança quis ajudar; num momento de brincadeira livre, observámos uma criança a molhar a cabeça de um boneco na sanita, como se estivesse a lavá-lo; e, também num momento de brincadeira livre, observámos uma criança a fazer expressões para o espelho, com uns óculos que estavam ao seu dispor. Partindo destas observações, colocou-se o faz-de-conta no centro das planificações. Num primeiro momento, como referi na reflexão individual, semana de 3 e 4 de janeiro de 2023 (apêndice II), colocámos materiais de limpeza (figura 1):

adequado à faixa etária das crianças, como vassouras, esfregonas e pás e, ainda, borrifadores e panos de limpeza de tamanho normal. Para além destes materiais, havia uma mesa e toalhitas. No decorrer da atividade, as crianças utilizaram os materiais das mais variadas formas, sendo o que lhes despertou mais a atenção foram os borrifadores, porque tinham água e as crianças puderam molhar o chão, a mesa e, até, partes do corpo, como as mãos e a cara (par. 3).



Figura 1 – Crianças a brincar com materiais de limpeza.

O segundo momento respondeu ao interesse por bonecos que as crianças foram demonstrando, tendo, por isso, à sua disposição bonecos, carrinhos e cadeiras de transporte de bonecos, roupa de boneco e de recém-nascido, mantas e fraldas de pano, bem como uma bacia com água para dar banho aos bonecos, caso quisessem (Morgado & Leal, 2023) (figura 2). No último momento, os materiais estavam direcionados para o

conceito de faz-de-conta, tendo à sua disposição perucas, malas, chapéus e roupa que podiam vestir e despir (figura 3).

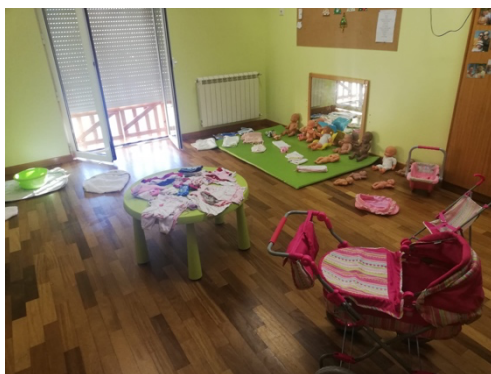


Figura 2 – Organização do espaço.



Figura 3 – Crianças a brincar com materiais de faz-de-conta.

Com a planificação e concretização destas propostas, senti que evolui na definição da intencionalidade educativa, conseguindo responder, efetivamente, aos interesses das crianças e, conseguindo que todas se envolvessem. Nestas explorações, o silêncio tomou conta da sala de atividades e o foco das crianças estava nos materiais disponíveis e nas brincadeiras que foram criando.

A intencionalidade educativa passou então a ser visível na organização do espaço e do tempo para criar uma experiência educativa que, neste caso, respondia a um interesse identificado. No decorrer das propostas, em conjunto com a educadora e com a auxiliar, o nosso papel foi o de observar o grupo, permitir a exploração de todos os materiais de forma livre e apoiar algumas crianças nas suas explorações e brincadeiras (Dias, 2014; Gonzalez-Mena, 2015).

Concluindo, a intencionalidade educativa em creche, passa então, por criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, preparar o ambiente educativo que favoreça liberdade nas explorações que cada criança realize, valorizando as potencialidades de cada uma (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Dias, 2014). O educador deve apresentar na sua prática empatia, sensibilidade, deve estar disponível para acolher cada criança, no momento que mais precisa (Dias, 2014) e deve permitir que a criança conheça e explore o que é novo, de forma livre, uma vez que cada criança tem a sua forma de explorar e é assim que vai conhecer o mundo e que o desenvolvimento de aprendizagens vai muito mais além das propostas que o educador propõe. Para além disto, ao longo das intervenções fui confirmando a imagem de criança que tinha, uma criança capaz, competente e muito curiosa. É este conhecimento das características de cada criança que permite uma prática pedagógica onde todas as crianças têm espaço e, principalmente,

tempo para realizar as suas explorações e os vários momentos da rotina de forma autónoma. Ao longo da minha prática aprendi que cada momento da rotina possibilita o crescimento e o desenvolvimento da criança, desde que sejam feitos com a intencionalidade certa, sendo que esta intencionalidade educativa também pode passar por dar tempo às crianças, seja nas explorações que realizam, seja nas horas da refeição, mostrando sempre que estava presente e que, caso precisassem, eu estaria disponível para elas.

1.3 AS ROTINAS EM CRECHE

Neste contexto, e na linha do referido anteriormente, umas das aprendizagens realizadas prende-se com a importância da rotina para crianças com esta faixa etária. Araújo (2018) afirma que “A organização ... de rotinas geridas de forma tranquila e não apressada apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade de prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (p. 84). Desta forma, o quotidiano é pensado de forma a responder às necessidades das crianças e, tal como foi referido anteriormente, as rotinas possibilitam que as crianças façam previsões sobre os momentos seguintes aqueles que estão a viver, bem como proporcionam sentimentos de segurança e confiança.

O início da PP apanhou a fase de adaptação do grupo, em que, das onze crianças, oito tinham estado no berçário no ano anterior, e três nunca tinham estado em contexto de creche, por isso, embora estivessem em níveis distintos, todas as crianças estavam em processo de adaptação à sala, aos adultos responsáveis e à rotina. Neste período percebi, com a educadora cooperante e com a auxiliar da sala, que (i) as crianças precisam de tempo e espaço para se ambientarem e para explorarem, (ii) que é importante conversar com elas sobre os momentos da rotina, de forma a antecipar o que vai acontecer e (iii) que observar as ações de cada criança nos vários momentos, com o intuito de lhes proporcionar um ambiente acolhedor e tornar o processo mais fácil é algo essencial (Araújo, 2018).

Na rotina do grupo destaco vários momentos do dia. O acolhimento corresponde à chegada das crianças à creche, correspondendo, assim à “primeira transição do dia para a criança” (Lino, 2018, p. 105). Neste momento, as famílias terão a oportunidade de contactar com a educadora e com a auxiliar, consolidando uma relação, que deve ser de confiança, e trocar algumas informações relativas à criança (Lino, 2018; Folque &

Bettencourt, 2018). Destaco este momento, porque o considero como um dos mais importantes da rotina de uma criança, em que cada uma reage de forma diferente. Nesta prática tive o privilégio de receber algumas crianças, e digo privilégio porque este momento pode ser bastante difícil para muitas crianças e é importante que o educador consiga arranjar estratégias que facilitem esta transição. Por exemplo, nesta PP, a educadora incluía a criança na sua própria rotina, incentivando a que ela a acompanhasse para colocar os seus pertences no cabide; também procurava incluir o grupo neste acolhimento chamando a criança em questão e referindo que a mesma já tinha chegado como forma de sentir que pertencia ao grupo; e, o mais importante, acolher, reconhecendo as emoções e aquilo que a criança está a sentir. Quando foi a minha vez de realizar este momento, acabei por adotar estas estratégias, uma vez que as crianças estavam habituadas e resultavam, consegui e senti-me capaz e orgulhosa por conseguir, também, tornar este momento para as crianças mais fácil e acolhedor.

Outro momento da rotina das crianças que considero essencial é a higiene que é, para mim, o momento mais íntimo que podemos ter com uma criança, em que conseguimos estar, apenas, de um para um e conseguimos desenvolver a relação com aquela criança que está, por exemplo, a trocar a fralda. Este traduz um dos meus momentos preferidos com cada criança, uma vez que me permitia estar focada, apenas, nela e, por isso, tentava que este momento acontecesse com tranquilidade e respeito. Nesta prática, houve um dia que faltaram bastantes crianças e, como referi na reflexão individual, relativa à semana de 28 a 30 de novembro (apêndice III):

no momento de higiene antes do almoço, visto que, como eram menos crianças, conseguimos controlar melhor o tempo e em cada momento tive a oportunidade de estar com cada criança, dando-lhe a devida atenção, o que, muitas vezes, não é possível quando está o grupo todo na sala (par. 3).

Neste momento, tentei desenvolver interações com a criança, através de jogos, brincadeiras e diálogos relativos ao que estava a fazer prestando, atenção na comunicação verbal e não-verbal da criança (Sousa & Machado, 2018). Esta interação entre o adulto e a criança possibilitava o desenvolvimento de aprendizagens relativas, por exemplo, à consciência do próprio corpo ao antecipar o que vamos fazer e no movimento de dobrar as pernas. Ainda relacionado com a higiene, nesta idade as crianças, mesmo usando fralda, começam a ir à sanita. Gonzalez-Mena (2015) afirma que este momento tem, mais

uma vez, que responder às necessidades das crianças e não às necessidades do adulto, isto é, muitas vezes o que acontece é que as crianças vão todas à sanita ao mesmo tempo, por exemplo, antes do almoço ou antes da sesta e algumas acabam por não fazer nada e aquele momento não significa nada para elas. Por isso, este momento devia ser realizado e pensado de acordo com o ritmo da criança e não de acordo com o ritmo e a organização do dia que o adulto faz, valorizando, assim, a individualidade de cada criança.

Por último, destaco o momento da sesta que “proporciona o sono e descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 241). No contexto de prática, as crianças realizavam uma sesta depois do almoço e, havia crianças que se deitavam e adormeciam sozinhas, mas muitas delas, principalmente no início, precisavam que o adulto lhes desse um aconchego e um carinho. No grupo, existia uma criança que chorava bastante para adormecer e, a educadora cooperante tentou várias estratégias para que este momento fosse, para esta criança, mais fácil de gerir, como por exemplo, deitá-la em último lugar, com o intuito de poder dedicar mais tempo e estar focada nesta criança; e, colocar uma luz de presença com música, estratégia que resultou melhor e fez com que este momento se tornasse mais tranquilo. Nesta prática, tive a oportunidade de estar presente num momento da sesta e, como dentro do grupo havia crianças que acordavam mais cedo, senti a necessidade de arranjar algumas estratégias para que as crianças ficassem na sala, sem acordar os outros. Desta forma, uma das estratégias que utilizei foi, naquele dia, juntar duas crianças que tinham acordado e ir conversando com elas. Este momento foi bastante interessante, visto que elas interagiram de uma forma diferente do habitual, neste caso, existindo um momento de afeto entre elas (figura 4), sendo uma estratégia a utilizar futuramente.



Figura 4 – Momento de afeto entre duas crianças na sesta.

Deste modo, é visível a importância que as rotinas e estes momentos têm no desenvolvimento de novas aprendizagens e no crescimento de cada criança, e a importância de serem as mais adequadas possíveis a cada grupo de crianças, uma vez que, mesmo sendo a rotina da sala igual é importante não esquecer que cada grupo é único, e mesmo dentro de cada grupo, as crianças não são iguais e têm necessidades diferentes e, cada momento vai ser vivido de acordo com as características individuais da própria criança.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: DA TEORIA À PRÁTICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

O capítulo seguinte retrata o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, Jardim de Infância I. A instituição onde foi realizada esta prática foi a mesma que na Prática Pedagógica anterior, no entanto foi realizada na EPE, entre fevereiro e junho de 2023, do ano letivo 2022/2023. Este capítulo será, posteriormente, dividido em três tópicos: caracterização do contexto educativo; a escuta das crianças, da qual destaco a proposta “Podemos fazer uma festa de pijama!” e a documentação pedagógica; e o portefólio. Dos tópicos escolhidos, o primeiro foi pensado para contextualizar as aprendizagens e o trabalho desenvolvido apresentado nos tópicos seguintes, facilitando, também, o envolvimento do leitor. O segundo e o terceiro tópicos foram escolhidos, porque retratam momentos que de certa forma foram os mais marcantes e que experienciei pela primeira vez na prática pedagógica.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1.1 Caracterização da sala

A sala relativa a esta prática pedagógica considerava-se grande e era composta por duas portas, uma que ligava a sala ao corredor da instituição e a outra que dava acesso à sala polivalente; e por três janelas que permitiam o acesso ao parque exterior e a entrada de luz natural na sala.

A sala estava organizada por áreas que eram denominadas de oficinas, que iam sendo alteradas, ao longo do ano, consoante o interesse das crianças. Inicialmente estavam construídas oito oficinas: a oficina do faz-de-conta, a oficina dos jogos, a oficina das ciências, a oficina da matemática, a oficina das construções, a oficina das artes visuais, a oficina da escrita e, por fim, a oficina da biblioteca. Para além destas áreas, a sala era composta por: um móvel grande com gavetas, destinada a guardar os pertences de cada criança; por umas divisórias, onde cada criança guardava os trabalhos que iam realizando, que estavam numa prateleira acessível a todas as crianças; e por prateleiras que continham alguns materiais e os dossiês das crianças. Uma das paredes da sala, na zona do centro da

sala onde se realizavam as reuniões de grupo, continha o mapa das presenças e o mapa das tarefas.

A oficina do faz-de-conta ficava num dos cantos da sala e estava dividida em duas áreas, a área do cabeleireiro, onde tinha um carrinho com materiais relativos à profissão, como, escovas, pentes, embalagens de cremes e toalhas, um espelho e uma cadeira; e a área da casinha, que continha alguns alimentos de plástico, um cabide com roupa que as crianças podiam vestir, uma mesa e duas cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Mais tarde, para além destas duas áreas foi, também, criada a área da enfermaria, após uma atividade que um pai de uma criança dinamizou sobre a sua profissão, enfermeiro.

A oficina das ciências e a oficina da matemática, delimitavam a oficina anteriormente apresentada com móveis, um para cada área. A primeira era composta por várias caixas com materiais naturais, como bugalhos, pinhas e paus; animais de plástico; um vaso de flores; e alguns materiais como uma lupa e um visualizador de insetos. A oficina da matemática continha alguns jogos, calculadoras, uma balança de pesos e uma mesa de apoio com cadeiras. Ambas as áreas tinham alguns “ficheiros” disponíveis para os momentos de brincadeira livre. Perto destas áreas, estava a oficina das construções, constituída por um tapete e por um móvel com carros de brincar e uma pista de carros e de comboios, possível de montar; e por materiais de encaixe.

A oficina dos jogos estava presente numa das prateleiras do móvel grande da sala e continha puzzles e outros jogos. A oficina das artes visuais localizava-se num dos cantos da sala e estava, estrategicamente, pensada para que as crianças conseguissem chegar aos materiais de forma autónoma, por isso encontrava-se no móvel do lavatório com materiais de pintura e desenho e com um cavalete que delimitava esta área. Do outro lado do cavalete, encontrava-se a área da escrita que era constituída por alguns jogos. Estas oficinas eram apoiadas por duas mesas redondas e algumas cadeiras. Por fim, a oficina da biblioteca, localizava-se no outro canto da sala e era constituída por um tapete, um sofá pequeno, algumas almofadas e uma móvel com livros, acessível a todas as crianças.

A organização da sala em várias áreas, como as referidas anteriormente, permitia às crianças desenvolver “diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83) e experienciar vários papéis da sociedade, como por exemplo, nas

brincadeiras do faz-de-conta, ou na área das ciências, construindo, também relações interpessoais.

A casa de banho que apoiava a sala de atividades, situava-se na sala polivalente, e era composta por: duas sanitas e três lavatórios, com tamanho adequado à faixa etária das crianças; uma sanita do tamanho do adulto; cabides para colocar a toalha de cada criança; uma base de duche com um chuveiro; e um móvel destinado a colocar fraldas, roupa e medicamentos.

O espaço exterior era partilhado com as crianças da outra sala, que tinham idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Este era composto por uma zona em azulejo, junto às janelas da sala, e continha um lavatório, uma casinha e uma lagarta de plástico. A outra zona tinha o chão com um pavimento em borracha e tinha dois balancés, um escorrega, dois baloiços fixos, dois bancos e triciclos. Este espaço era delimitado pela cancela que dava acesso ao parque exterior da sala dos bebés e da sala das crianças, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses e pela cancela que dava acesso ao espaço bosque (um espaço verde relvado amplo, composto por algumas árvores).

1.1.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças, era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que treze eram meninas e doze meninos, entre os três e os cinco anos de idade, todas elas de nacionalidade portuguesa.

A nível geral, todas as crianças demonstraram ter grande autonomia nas várias tarefas da rotina diária, principalmente no momento das refeições e da higiene e, mesmo as que apresentavam mais dificuldade nestes momentos, ao longo da prática foram mostrando desenvolvimento. De todas as crianças, uma utilizava fralda durante o dia e três utilizavam na hora da sesta. Para além disto, todas elas eram, naturalmente, curiosas devido à sua faixa etária e gostavam de fazer atividades que as desafiavam, como, por exemplo, quebra-cabeças, e outras brincadeiras como brincar ao faz-de-conta e no espaço exterior, de forma livre.

A nível cognitivo, destacava-se a capacidade de brincarem a pares ou em grupos de quatro ou cinco crianças e a dificuldade em controlar o que sentem e, muitas vezes, existiam conflitos entre elas. A nível motor, as crianças com três anos apresentavam menos

equilíbrio do que as restantes e, a nível da motricidade fina, algumas crianças tinham dificuldade na preensão do lápis ou de materiais riscadores e, as mais novas apresentavam mais dificuldade na utilização da faca, na hora da refeição.

Na dimensão da leitura e da escrita, a grande maioria das crianças já identificava o seu nome no quadro das presenças. Era um grupo bastante interessado no momento de leitura de histórias e no momento do reconto. Na dimensão artística, destacava-se a capacidade de dramatizar várias personagens, desde super-heróis a profissões; a facilidade em dançar e a improvisação de coreografias, conseguindo adaptar o ritmo e o timbre das músicas que conhecem.

1.2 A ESCUTA DAS CRIANÇAS

Cada vez mais se ouve falar da importância que é as crianças terem agência e de assumirem “um papel ativo e competente” (Leite, 2022, p. 9) e o educador assumir o “papel de ouvinte” (Leite, 2022, p. 9). Neste contexto foi isso que aconteceu. Ao longo da prática, as crianças realizaram várias propostas que emergiram da escuta atenta dos seus interesses, como é o caso do interesse pelos veículos, que surgiu numa ida ao meio envolvente da instituição através da observação de camiões, carros e outros.

Durante uma visita à horta da instituição, tal como mencionei na reflexão individual relativa à semana 5 a 7 de junho de 2023, uma das crianças referiu “que gostava de fazer uma festa de pijama” (apêndice IV, par. 3) e, assim que chegámos à sala foi registado no diário de grupo a sua ideia. Na reunião de grupo foi partilhado com as restantes crianças este interesse e, no momento, começaram a surgir ideias para concretizar a “festa do pijama”.

1.2.1 “Podemos fazer uma festa de pijama?”

A proposta apresentada anteriormente, intitulada de “Podemos fazer uma festa de pijama?”, começou a ganhar forma na reunião de grupo, onde cada criança partilhou com as restantes aquilo que gostava de ter e fazer na festa do pijama. Desta forma, após a recolha de todas as ideias, as crianças votaram e decidiram que queriam fazer convites, tendas e decorar o espaço com balões, luzes, mantas e almofadas. Para além disto, quiseram, também, confeccionar um bolo e fazer tostas mistas. As crianças, também, “decidiram o dia da festa, dia 7 de junho, e que dia 5 e 6 de junho seria para preparar a festa” (apêndice IV, par. 3).

As tarefas foram organizadas pelos dias definidos para a preparação da festa e as crianças dividiram-se pelas várias tarefas, podendo escolher o que queriam fazer, definindo o possível contributo que cada uma poderia dar e assumindo esse compromisso perante o grupo. Durante esta preparação, a tarefa dos convites foi feita por todas as crianças, ou seja, cada uma fez um convite e, nas restantes tarefas, foram criados grupos em que nós, par pedagógico, também fomos incluídas. Ou seja, na preparação da festa houve cooperação e trabalho de equipa em que os adultos também estavam integrados, motivando, assim, algumas crianças que não estavam tão envolvidas na preparação da festa.

Quando chegou o dia da festa, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, todas elas de pijama e, quando chegaram ao local da festa ficaram deslumbradas, principalmente aquelas que não fizeram parte do grupo responsável pela decoração da festa. Esta iniciou com o lanche e, aqui, as crianças puderam comer o bolo e as tostas mistas que prepararam antecipadamente, e disfrutar do espaço. No geral, refletindo sobre o processo penso que a proposta da festa foi positiva e as crianças disfrutaram da festa, embora o tempo fosse reduzido, devido, principalmente, ao cumprimento do horário das rotinas que as crianças tinham e o local, que neste caso era a garagem, um local mais prático a nível logístico de preparar. Como refiro na reflexão individual da semana de 5 a 7 de junho de 2023, não se revelou o mais adequado:

penso que o local poderia ter sido outro, as crianças vêm a garagem como um espaço para brincarem, principalmente no inverno, logo não é um espaço que frequentam com regularidade. Deste modo, mesmo tapando os materiais que estão arrumados na garagem, houve crianças que foram mexer nesses materiais. Considero, então, que se a festa fosse realizada, por exemplo, na sala polivalente, teria sido mais benéfico e as crianças teriam aproveitado melhor, uma vez que seria, também, um local mais acolhedor, seguindo o contexto da festa (apêndice IV, par. 6).

Deste modo, caso voltasse a repetir esta proposta, propunha realizá-la no período da tarde, para que as crianças pudessem ter mais tempo para disfrutar da festa e refletia com as

crianças sobre o melhor local para a realizar, disponibilizando espaços que, mesmo dando mais trabalho ao adulto de organizar, permitia um ambiente diferente, mais acolhedor e permitia um outro aproveitamento deste momento.

1.2.2 Documentação pedagógica

Durante a realização da festa do pijama, eu e o meu par pedagógico fomos reunindo algumas fotografias com o objetivo de ir construindo a documentação pedagógica relativa aos processos vividos, uma vez que em sala o tempo com as crianças era muito reduzido para fazer este tipo de trabalho e, porque queríamos apresentar e partilhar com as famílias o trabalho que as crianças iam desenvolvendo, quase em tempo real. Desta forma, recolhemos as informações relativas à origem da proposta e do enriquecimento feito com todas as crianças (figura 5).

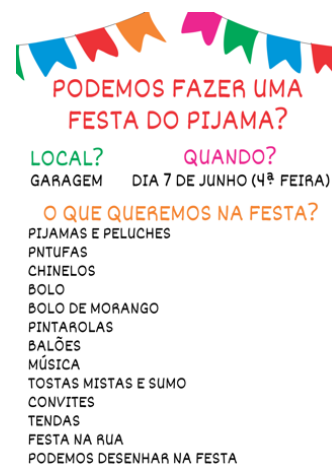


Figura 5 – Documentação inicial.

Ao longo dos dias fomos sempre registando os processos que iam ocorrendo com fotografias e vídeos e, por isso, criámos mais três cartazes relativos à preparação dos convites (figura 6), à decoração da garagem (figura 7) e à culinária (figura 8). Por fim, foi feito o último cartaz relativo à própria festa de pijama com algumas fotografias deste momento (figura 9).

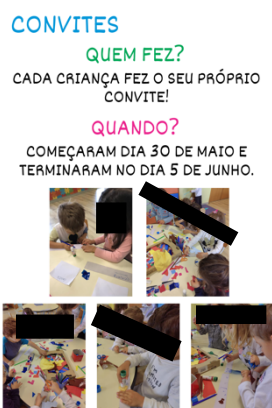


Figura 6 – Documentação dos convites.

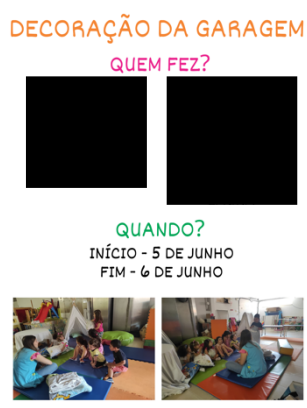


Figura 7 – Documentação da decoração do espaço.

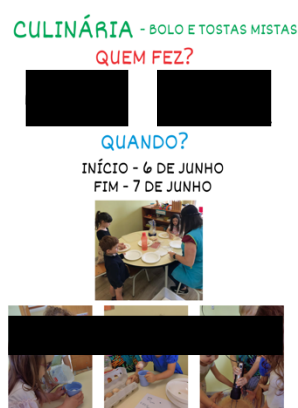


Figura 8 – Documentação da culinária.



Figura 9 – Documentação da festa.

Os cartazes acima apresentados foram colocados na porta/janela por onde as crianças entravam de manhã, ou seja, num sítio estratégico para que as famílias vissem e conseguissem acompanhar o trabalho que as crianças estavam a desenvolver. Para além do sítio estrategicamente pensado, como referi anteriormente, os cartazes foram

colocados em tempo real, ou seja, o período de preparação foi segunda e terça e, quarta de manhã, antes da festa os cartazes foram expostos, de maneira a enquadrar as famílias no trabalho desenvolvido. Desta forma, à medida que as crianças iam chegando iam vendo pela primeira vez os cartazes e elas próprias chamavam os familiares para que eles vissem os cartazes. Este momento foi gratificante, uma vez que os familiares das crianças mostravam interesse, colocando questões às crianças e aos adultos sobre o processo vivido.

A documentação pedagógica torna-se, assim, uma ferramenta que dá voz aos interesses das crianças e que demonstra o trabalho desenvolvido por si. Neste caso, a documentação construída, apesar de ter sido feita pelo par pedagógico, revela o processo de preparação da festa e as decisões que as crianças tomaram. Para mim, o maior desafio prendeu-se com a organização da informação a colocar na documentação, ou seja, dentro da preparação da festa, que informações podia organizar de forma a que, quem não tivesse estado envolvido, percebesse o processo de organização e de preparação da festa e o que as crianças viveram nesses dias. Se voltasse a construir esta documentação tentava-o fazer com as crianças, de maneira a colocar e a destacar aquilo que foi mais significante para cada uma delas, uma vez que apesar de ser a mesma experiência, as crianças viveram aquele momento de maneiras diferentes.

1.3 O PORTEFÓLIO

O conceito de portefólio surgiu, pela primeira vez, nesta prática, como sendo um instrumento a ser construído com a criança da prática pedagógica. Neste contexto escolhi a Maria (nome fictício), uma criança de quatro anos, com quem criei uma ligação mais forte desde o início, revendo-me na sua forma de ser e de estar.

O portefólio é, para Marchão e Fitas (2014), “uma pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado” (p. 27). O portefólio da Maria seguiu esta intenção e concretizou-se numa pasta, neste caso em formato dossiê - o formato que ela escolheu –, onde foram organizados elementos que caracterizaram o seu percurso naquele espaço de tempo, neste caso, de fevereiro a junho de 2023. Os elementos que iam surgindo, na sua maioria foram pensados por mim: o primeiro consistiu numa entrevista em que o objetivo era conhecer melhor a Maria, isto é, perceber o que ela gostava mais

de fazer e porquê; o segundo foi um autorretrato; e, o terceiro um desenho da família, neste caso, do seu agregado familiar. De forma a integrar a participação da família, ideia defendida por Silva e Craveiro (2014), pedi aos pais da Maria que escrevessem quem era a Maria para eles, uma vez que queria perceber quem era esta criança aos olhos dos pais, das pessoas que a conhecem melhor. Sinto que estes elementos, inicialmente propostos por mim, permitiram uma apropriação da Maria ao portefólio que estávamos a construir, em que ela foi percebendo o verdadeiro significado deste instrumento e foi notável o envolvimento da Maria na construção do seu portefólio.

Durante a construção do portefólio, além dos elementos incluídos pensados por mim, a Maria também pode decidir o que incluir no seu portefólio. Deste modo, ela decidiu como queria a capa e a contracapa do seu dossiê, decidindo, na capa, pintar uma folha branca com tinta das suas cores preferidas, colocar uma fotografia dela e escrever o seu nome (figura 10) e na contracapa quis apenas pintar a folha (figura 11).



Figura 10 – Capa do portefólio.



Figura 11 – Contracapa do portefólio.

A Maria teve, ainda, a oportunidade de escolher fotografias dos vários momentos que viveu neste período de tempo, destacando a festa do pijama (figura 12), o seu aniversário (figura 13) e outros momentos do seu dia a dia (figura 14). Como é visível, todas as fotografias têm um comentário da Maria, uma vez que, para além de tomar decisões, também é importante que as crianças tenham a oportunidade de fazer comentários e justificar as suas escolhas de forma que nós, adultos, conheçamos o seu ponto de vista e o significado que a criança atribui a cada momento (Gonzalez-Mena, 2015; Marchão & Fitas, 2014).

Festa do Pijama



Comentário da

Para preparar a festa, pus as mantas e as almofadas e fiz convites. Na festa gostei de brincar e comer. Gostei muito de ir de pijama.

Figura 12 – Fotografias e comentário da festa.

O meu aniversário!



Comentário

O dia foi bom! Quando acordei a minha amiga Francisca estava no meu quarto, no meu dia de anos. Neste dia a mãe estava em casa, foi dar a volta à rotunda, andou em frente, virou para a esquerda, andou em frente, virou à direita, à esquerda, foi em frente, deu a volta à rotunda, foi em frente e chegou à escola.

Figura 13 – Fotografia e comentário do seu aniversário.

Outros Momentos

Comentários



Estava a fazer e a pintar uma borboleta, com pinéis.



Estava a ler a história do "Monstro das Cores".

Figura 14 – Fotografias e comentários relativos a momentos da sua rotina.

Por fim, a Maria pediu-me para escrever, numa folha branca que tinha dobrado, algumas informações sobre ela, em que de um lado, como se pode ver na figura 15, pediu-me para escrever alguns tópicos e do outro as respostas que ela dava a esses mesmos tópicos. Nesta dinâmica, ela fez as setas que levavam os tópicos às respostas e na parte da frente da folha colou uma fotografia dela e escreveu o seu nome (figura 16), intitulando esta folha e o seu conteúdo como “O meu livro”.

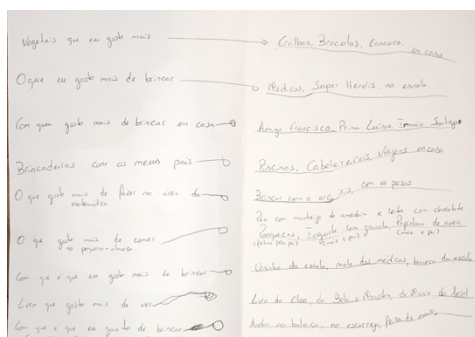


Figura 15 – Dinâmica proposta pela Maria.



Figura 16 – Capa feita pela Maria.

O portefólio é, também, um instrumento de avaliação, em constante desenvolvimento e construção, que permite ao educador integrar a criança e organizar a sua prática de uma forma mais adequada a cada criança (Gonzalez-Mena, 2015; Silva & Craveiro, 2014), uma vez que ao avaliar, de uma forma reflexiva, o educador recolhe “informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Nesta prática senti alguma dificuldade na recolha de informação necessária ao processo de avaliação da aprendizagem da Maria, visto que era a primeira vez que o fazia. De forma a facilitar este processo, decidi fazê-lo organizando a informação por áreas de conteúdo estabelecidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Deste modo, tentei descrever o processo de aprendizagem da Maria com base no que fui

observando e tentei perceber que aprendizagens é que ela já tinha alcançado, construindo, assim, uma apreciação global (figura 17).

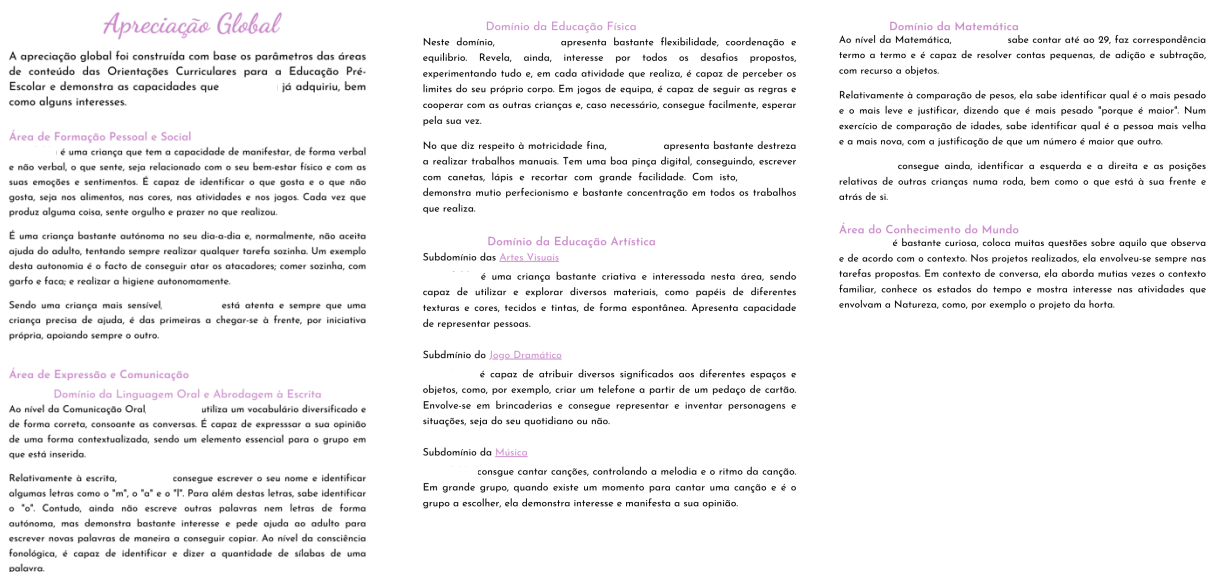


Figura 17 - Apreciação global da Maria.

Como futura profissional, considero que o portefólio como instrumento de avaliação é bastante útil e vejo-me a adotá-lo na minha prática profissional, uma vez que as crianças, ao construírem o portefólio, envolvem-se num processo de seleção e de organização dos vários trabalhos realizados, tendo consciência daquilo que aprendem, do conhecimento que constroem e de todo o processo até atingir esse conhecimento. Outro dos fatores é o facto de as crianças conseguirem comentar, seja fotografias, interações ou vídeos, sendo então possível conhecer a sua visão sobre aquilo que as rodeia (Gonzalez-Mena, 2015). Por fim, este instrumento permite ao educador planificar propostas de uma forma mais adequada a cada criança, refletindo sobre elas e sobre a sua prática permitindo, consequentemente, uma transformação da mesma.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: UM OUTRO OLHAR SOBRE A PRÁTICA

Neste capítulo, apresenta-se o estudo realizado nesta prática com o intuito de perceber que tipo de brincadeiras três crianças, com idades distintas, desenvolviam no tempo de brincadeira livre. Tal como na Parte 1, esta parte está organizada por capítulos, apresentando, em primeiro lugar, o enquadramento teórico; em segundo lugar a metodologia; em terceiro lugar a apresentação e a discussão dos resultados; e, por fim, as considerações finais.

2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Seguidamente apresento os principais conceitos teóricos utilizados para a elaboração desta investigação. Num primeiro momento, abordo o conceito de brincar referindo o que é, que tempo(s) e espaço(s) surgem em torno deste conceito e que brinquedos possíveis. Num segundo momento abordo o desenvolvimento infantil durante a segunda infância, estando o foco nas faixas etárias das crianças que participaram no estudo. As características do desenvolvimento infantil das crianças permitem sustentar o tipo de brincadeiras que as crianças desenvolvem e as ideias que têm sobre elas.

2.1.1 Brincar

Brincar é uma prática expressiva que nasce com a criança e é essencial para o seu desenvolvimento. Neto (2017) afirma que brincar é “um comportamento ... de escolha livre, intrinsecamente motivado, pessoalmente dirigido e ancestral na vida do homem, e deste modo, muito importante na construção das estruturas internas do organismo e formação de identidades ao longo da vida” (p. 9). Ferland (2006) defende que brincar é “a linguagem primária da criança” (p. 44) e, por isso, faz parte do quotidiano da criança e é através dele que ela mostra a forma como vê o mundo que a rodeia (Migueis & Abrantes, 2017). Ou seja, brincar permite que a criança cresça, descubra o mundo e a sociedade a que pertence, bem como, permite que se descubra a si mesma, enquanto pessoa (Silva & Sarmiento, 2017). Brincar é a atividade inerente à curiosidade da criança e permite um desenvolvimento holístico da criança (Gomes, 2010). Lopes da Silva et al. (2016), caracterizam o brincar “como [uma] atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança,

demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 11).

Conforme as últimas autoras supracitadas, ao brincar a criança determina os seus principais interesses e torna-se autónoma ao tomar decisões por si, ao resolver problemas e ao arriscar em certas situações. Também Ferland (2006) acredita que ao brincar a criança desenvolve inúmeras capacidades e práticas que lhe serão úteis para situações futuras e que a acompanharão para o resto da vida. A autora apresenta a criatividade, a imaginação e a capacidade de a criança se adaptar aos vários contextos como as principais competências que ela desenvolve ao brincar. Neto (2017, 2020) acrescenta a capacidade de exploração e a fantasia, através do faz-de-conta. Para além destas capacidades, brincar estimula “a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. Através da brincadeira, as crianças ultrapassam a realidade, transformando-a através da imaginação” (Gomes, 2010, p. 46).

Retomando uma ideia anteriormente apresentada, ao brincar a criança decide o que quer fazer e como quer fazer, ou seja, existe um poder de decisão e de autonomia na criança. Ao brincar a criança cria e imagina como é a realidade, tendo a possibilidade de a transformar e adaptá-la à sua medida (Silva & Sarmiento, 2017). Nesta atividade existe, ainda, oportunidade de a criança viver momentos desconhecidos e, muitas vezes, imprevisíveis, contudo, permite que ela viva o momento presente e disfrute. No entanto, para que as crianças tenham estas oportunidades, é importante que haja um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento holístico (Gonzalez-Mena, 2015), onde se sintam confiantes para criar, sendo necessário ter disponível tempo, espaço, materiais e a oportunidade de ter parceiros com quem brincar (Ferland, 2006).

2.1.1.1 Tempo, espaço e brinquedo

No que diz respeito ao tempo, este deve ser livre. Introduce-se, por isso, o conceito de brincadeira livre, em que a criança tem total autonomia e liberdade nesta atividade. Desta forma, este tempo caracteriza-se como sendo um tempo onde a criança decide e faz acontecer sem quaisquer indicações da parte do educador, definindo, autonomamente, quando inicia e quando termina a sua brincadeira (Ferland, 2006). Esta brincadeira permite um desenvolvimento da criatividade, da imaginação, favorecendo uma exploração criativa de diversos ambientes que trará à criança capacidades de se adaptar.

Ou seja, a quantidade de tempo deve ser a mais adequada para que a brincadeira se torne plena e significativa “em função da maturidade cognitiva, do equilíbrio emocional e das condições de desempenho perceptivo e motor” (Neto, 2020, p. 48). Bilton et al. (2017) afirma, também, que quanto mais tempo a criança passar neste espaço, maior aproveitamento fará dele, tendo em conta os seus interesses.

Relativamente ao espaço, Lopes da Silva et al. (2016) defende que em EPE podem ser vários os espaços utilizados pelas crianças para brincar. Importa adequar e organizar o espaço de acordo com a faixa etária e as necessidades do grupo, permitindo uma flexibilidade e uma continuidade entre os vários espaços que a criança frequenta, principalmente entre a sala de atividades e o espaço exterior da instituição. Esta continuidade entre espaços permite que a criança faça escolhas e utilize os materiais disponíveis com diversas finalidades, uma vez que ela própria “recria o seu espaço do brincar, criando novos cenários, reinventando as funções dos objetos, atribuindo-lhes um sentido pessoal” (Migueis & Abrantes, 2017, p. 128). Estes espaços podem ser vários, o importante é que haja um ambiente favorável e este pode ser num dos diversos espaços que as instituições disponibilizam, como, por exemplo, o refeitório, a sala de atividades ou até uma sala polivalente. Para além destes, Neto (2017) destaca o espaço exterior por permitir uma aprendizagem ao ar livre, onde as crianças desenvolvam e estimulem o sentido de exploração, de curiosidade. Lopes da Silva et al. (2016) também defende que o espaço exterior pode ser um contexto educativo com potencial para enriquecer e diversificar as atividades propostas ou até mesmo as brincadeiras que as crianças desenvolvem de forma livre.

Na organização do espaço exterior é importante construir vários estímulos que respondam aos múltiplos interesses e necessidades de cada criança, tornando este espaço num ambiente acolhedor e agradável, potenciador de aprendizagens (Bilton et al., 2017). Desta forma podem ser criadas (i) áreas livres, que permitam que a criança realize movimentos que impliquem deslocamentos, (como, por exemplo correr e saltar), e que permitam a escolha livre relativamente à brincadeira, aos materiais que possam utilizar e aos pares, e (ii) áreas com equipamentos e/ou objetos/brinquedos que desafiem a criança e que permitam o seu desenvolvimento. Estes equipamentos são, também, importantes, uma vez que “oferecem experiências novas à criança, convidando-a particularmente a mexer-se e a deslocar-se, favorecendo jogos motores” (Ferland, 2006, p. 60).

Relacionado com a brincadeira, aconteça ela em espaços exteriores ou interiores, destaque-se o brinquedo como sendo um *instrumento* (Ferland, 2006) que pode ou não fazer parte deste momento. O brinquedo é caracterizado como sendo um possível apoio à brincadeira e um dos primeiros contactos e interações que as crianças têm com objetos. Este objeto em particular permite suavizar a realidade, no sentido em que a criança não pode conduzir um carro no sentido literal, mas consegue brincar com o carro e a ação de conduzir pode ser figurativa (Gomes, 2010). No entanto, Ferland (2006) e L'Ecuyer (2017) defendem que qualquer objeto (como, por exemplo, uma caixa de cartão, uma colher de pau, ou até uma cadeira), para uma criança, pode ser um potenciador de aprendizagens e de inúmeras brincadeiras, visto que elas são detentoras de imaginação e criatividade, conseguindo transformar um simples objeto num brinquedo e até numa brincadeira.

2.1.1.2 *Tipos de brincadeira*

Na EPE existem vários tipos de brincadeiras e estes variam, principalmente, consoante a idade das crianças. Gonzalez-Mena (2015) apresenta dois tipos de brincadeiras: (i) a brincadeira cognitiva, que se subdivide em brincadeira sensório-motora e brincadeira simbólica; e (ii) a brincadeira social, que se subdivide em brincadeira solitária, paralela, associativa e cooperativa. Papalia e Feldman (2013) também apresentam esta distinção, entre brincadeira cognitiva, com Smilansky (1968), e brincadeira social, com Parten (1932). Apesar das ideias destes autores serem semelhantes às de Gonzalez-Mena (2015), principalmente, nos aspetos relacionados com as brincadeiras simbólicas e sociais, as ideias da última autora foram as selecionadas para sustentar este estudo.

No que diz respeito à brincadeira cognitiva, a brincadeira sensório-motora, de acordo com a autora Gonzalez-Mena (2015), caracteriza-se por ser uma brincadeira que implica a manipulação e a exploração, de ambientes e objetos, com recurso a movimentos e aos sentidos.

A brincadeira simbólica, para Gonzalez-Mena (2015), é uma “brincadeira que usa uma coisa como representação de outra, demonstrando a habilidade da pessoa de criar imagens mentais” (p. 85). Para esta autora, esta brincadeira divide-se em brincadeira dramática, brincadeira construtivista e jogo com regras. A brincadeira dramática consiste numa brincadeira de faz-de-conta que envolve representações de diversos papéis da sociedade, onde a criança recorre à imitação e à imaginação. Na brincadeira construtiva, segundo a mesma autora, a criança utiliza materiais e objetos para fazer construções. “Este tipo de

brincadeira envolve pensamento simbólico e até fantasioso, na medida em que as crianças criam uma imagem mental do que estão construindo” (p. 86). Por último, o jogo com regras pode incluir certos objetivos e penalidades e o uso de estratégias (Gonzalez-Mena, 2015).

Assim como a brincadeira cognitiva, a brincadeira social também é dividida em certas brincadeiras. Gonzalez-Mena (2015) caracteriza a brincadeira solitária pelo facto de a criança brincar sozinha, com ou sem objetos. A criança, na brincadeira paralela, brinca próxima de outras, podendo as brincadeiras destas influenciar ou serem influenciadas, não existindo interação entre as crianças (Gonzalez-Mena, 2015). Na brincadeira associativa, a criança interage e brinca com outras crianças, utilizam os mesmos materiais, contudo não existe uma organização e cada criança brinca como quer. Gonzalez-Mena (2015) apresenta, ainda, a brincadeira cooperativa que se caracteriza por ser uma brincadeira “que envolve um grau significativo de organização” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 89), em que as crianças definem, por exemplo, os vários tipos de papéis que cada uma assume.

Tabela 1

Tipos de brincadeiras segundo Gonzalez-Mena (2015)

Brincadeiras Cognitivas	Sensório-motora	
	Simbólica	Dramática
		Construtiva
		Jogo com regras
Brincadeiras Sociais	Solitária	
	Paralela	
	Associativa	
	Cooperativa	

2.1.1.3 *Papel do adulto*

No brincar, tal como referido anteriormente, a criança precisa de tempo e espaço, mas “precisa sobretudo que os adultos à sua volta valorizem esta actividade, que reconheçam ao brincar a importância que tem no seu desenvolvimento físico, mental e social” (Ferland, 2006, p. 57), valorizando as suas aprendizagens.

O adulto tem um papel fundamental nestes momentos. Gonzalez-Mena (2015) afirma que o adulto deve apoiar a criança nas suas brincadeiras e deve desafiá-la complexificando as

várias brincadeiras, no sentido em que cria oportunidades para que ela coloque os seus conhecimentos adquiridos em prática. Indo ao encontro desta ideia, Silva e Sarmento (2017) defendem que uma das funções do adulto é organizar o ambiente educativo, ou seja, o espaço e os materiais disponíveis, de maneira a promover várias experiências integradoras e adequadas face aos interesses e necessidades de cada criança e de cada grupo. Rocha (2017) refere, também, a importância de o adulto disponibilizar tempo para ouvir as crianças, isto é, “para o exercício da agência efetiva da criança, evidenciando, [uma vez mais] ... os seus interesses e expectativas” (p. 65). Este tempo disponibilizado vai permitir que a criança se aproprie do espaço e do que a rodeia e se sinta segura no momento de realizar as mais diversas brincadeiras e aprendizagens (Neto, 2020). Para isto, é importante que o adulto observe a criança, principalmente quando são momentos livres, e que interfira nas suas brincadeiras apenas quando necessário e de uma forma cuidada.

A interferência do adulto nas brincadeiras da criança deve ser bastante ponderada. A criança quando brinca deve ter o controlo total da sua brincadeira decidindo como brinca e a que brinca. Desta forma, o adulto deve “ser um facilitador da brincadeira, propondo estratégias para resolver os problemas encontrados” (Ferland, 2006, p. 64). Esta autora afirma ainda que o adulto pode ser mais do que um facilitador, o adulto pode tornar-se num parceiro de brincadeira, no momento em que ele valoriza e intencionaliza o brincar na sua potencialidade social ou cognitiva (Coelho, 2017). Para além disto, o adulto também se torna num parceiro de brincadeira quando brinca com ela. Aqui ele potencializa a criatividade e a imaginação da criança com novas ideias e com questões que permitem a procura de soluções; serve de exemplo e eleva o interesse da brincadeira com a sua participação; e, por fim, o adulto ao brincar com a criança reforça o vínculo criado com ela, uma vez que, “um adulto, ao brincar com uma criança, está a fazer-lhe uma demonstração do seu amor” (Gomes, 2010, p. 46).

Brincar no espaço exterior requer um adulto observador e reflexivo, visto que, neste espaço devem ser valorizados momentos em que a criança se possa deslumbrar, encantar e aproveitar tudo o que a natureza lhe oferece. O adulto tem, assim, a função de ir adequando o ambiente exterior consoante o que observa e o que reflete, de forma que este espaço seja sempre potencializador de aprendizagens significativas (Bilton et al., 2017).

2.1.2 Desenvolvimento infantil na segunda infância

Brincar, como foi apresentado no capítulo anterior, proporciona um desenvolvimento holístico das crianças (Gomes, 2010). Este desenvolvimento pode ser definido pelas várias mudanças que acontecem em cada indivíduo ao longo da sua vida, seja a nível físico ou psicológico (Tavares et al., 2007).

Os primeiros anos de vida são essenciais para a estruturação do cérebro e de todas aquisições que envolvem a motricidade, a comunicação e a linguagem, a cognição e as interações com o outro (Leitão, 2022). Desta forma, é importante que a criança receba, nestes primeiros anos, vários estímulos, uma vez que as aquisições anteriormente mencionadas são realizadas a um ritmo acelerado. Aqui, o principal objetivo é garantir que a criança se torna autónoma o suficiente para que no futuro se torne num adulto capaz (Leitão, 2022).

Do desenvolvimento holístico da criança entre os três e os cinco anos, idade relativa ao período da EPE, destaca-se o desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, este “floresce melhor em brincadeiras livres, ativas e não estruturadas” (Papalia & Feldman, 2013, p. 251) e as capacidades a este associado permitem-lhe uma diversidade de brincadeiras ao ar livre e brincadeiras que poderão exigir mais da criança a nível físico (Ferland, 2006). Para além disto, Papalia e Feldman (2013) referem que as crianças, nesta idade, melhoram as suas habilidades para correr e saltar e dá-se uma grande evolução ao nível da motricidade fina e global. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, Papalia e Feldman (2013) caracterizam-no como um processo gradual e contínuo nas competências que envolvam pensar e compreender o conhecimento já adquirido, sendo, por isso a base da inteligência. Tavares et al. (2007) e Papalia e Feldman (2013), ligado ao desenvolvimento cognitivo, apresentam o estágio pré-operatório, defendido por Piaget, como expressão que caracteriza o pensamento das crianças nesta faixa etária que se reflete, principalmente, no pensamento simbólico. Por último, o desenvolvimento social permite que a criança estabeleça relações interpessoais (Leitão, 2022) e é nesta fase que ela começa a distinguir o certo do errado, onde aprende as regras para viver em sociedade e onde se confronta, pela primeira vez, com vários sentimentos e conflitos que terá de lidar de forma autónoma (Tavares et al., 2007).

2.1.2.1 A criança de três anos

A criança de três anos é mais independente e tem mais confiança e, por isso, percebe que é capaz de fazer e de responder a necessidades próprias, de forma autónoma (Leitão, 2022; Gonzalez-Mena, 2015).

Esta criança já é capaz de andar de triciclo, de baloiço, de saltar com um só pé, de subir escadas sozinha com alternância dos pés e de mudar a velocidade e a direção (Leitão, 2022). Para além disto, ela torna-se, também, capaz de utilizar uma tesoura, de se vestir e calçar sozinha, de copiar traços e círculos.

Os três anos são marcados pela curiosidade da criança, em que ela questiona tudo e todos à procura de informação para alargar o seu conhecimento (Leitão, 2022). Começa a ter noção das várias rotinas do seu quotidiano, é capaz de organizar objetos por categorias e percebe as diferenças de tamanho e de peso. Esta criança precisa de recursos, humanos e materiais, para a apoiar no seu processo de aprendizagem, principalmente nas relações de causa e efeito (Tavares et al., 2007).

Ainda nesta idade, relacionado com o pensamento simbólico, a criança tem muito presente os amigos imaginários, sejam eles outras crianças ou animais (Leitão, 2022). Nesta fase a criança começa a perceber, ainda com alguma frustração e dificuldade (Gonzalez-Mena, 2015), o conceito de partilhar e de se colocar no lugar do outro. Desta forma poderá sentir culpa por ter feito algo de errado e preocupação quando vê uma criança a chorar (Leitão, 2022). Aqui adquire, também, a capacidade de esperar pela sua vez e estão muito presentes os conflitos com outras crianças devido ao seu egocentrismo, isto é, “a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro” (Tavares et al., 2007, p. 53). Relativamente às suas brincadeiras, esta criança começa a interagir e a brincar com uma criança, ou seja, nascem as brincadeiras a pares. No entanto, ainda estão muito presentes as brincadeiras paralelas, em que a brincadeira da outra criança pode influenciar a sua sem existirem interações entre elas (Gonzalez-Mena, 2015).

2.1.2.2 A criança de quatro anos

A criança de quatro anos apresenta-se mais madura e com capacidades já adquiridas mais aperfeiçoadas, sendo, por isso, capaz de subir e descer as escadas alternando os pés, ter um maior controle ao utilizar a tesoura, apanhar uma bola, saltar a pés juntos e ter um

maior controle ao parar e retomar a corrida, por exemplo (Leitão, 2022; Gonzalez-Mena, 2015; Papalia & Feldman, 2013).

Nesta idade, a criança tem percepção dos vários períodos do dia (manhã, tarde e noite), das várias estações do ano e é capaz de recontar uma história com os vários acontecimentos ordenados e de cantar uma música (Gonzalez-Mena, 2015). Esta autora afirma, também, que a criança de quatro anos começa a perceber a posição relativa dos objetos e das pessoas, conseguindo identificar, por exemplo, o que está à sua direita ou à sua frente.

Aos quatro anos de idade, a criança torna-se menos egocêntrica e ainda mais confiante (Ferland, 2006). Ela adquire a capacidade de regular algumas emoções, como a raiva e a agressividade, conseguindo, por isso, resolver conflitos através do diálogo; percebe quando age de forma errada, sentindo culpa e, por vezes, arrependimento; é aqui que ela aprende, efetivamente, a partilhar com outros (Leitão, 2022; Ferland, 2006); e, por vezes, brinca e fica perto de uma criança mais nova ou que aparenta ser mais tímida (Gesell et al., 1977).

As brincadeiras aos quatro anos de idade tornam-se cooperativas, sendo assim, existe uma organização dos vários elementos que compõem o grupo de brincadeira (Gonzalez-Mena, 2015). Nesta idade a criança “descobre as alegrias da amizade” (Ferland, 2006, p. 85), preferindo brincar com outras crianças do que sozinha (Leitão, 2022). Para além disto, a criança aos quatro anos torna-se mais criativa e a maioria das brincadeiras são dramáticas e são realizadas em grupo que pode ir variando ao longo do tempo (Gesell et al., 1977).

2.1.2.3 A criança de cinco anos

A criança de cinco anos, de acordo com Gonzalez-Mena (2015), está a passar “pela maior fase de transição” (p. 278).

Nesta idade ela melhora todas as capacidades adquiridas anteriormente e gosta de mostrar aquilo que consegue fazer às restantes crianças. Desta forma, ela torna-se numa criança autónoma e capaz de ultrapassar desafios e atividades que a coloquem em risco (Gonzalez-Mena, 2015). Esta criança sente necessidade de ter mais espaço para brincar, para se mover e existe um maior desenvolvimento dos movimentos finos que lhe serão indispensáveis para a etapa seguinte da sua vida.

Com esta idade, a criança tem a percepção dos dias da semana, das horas e dos minutos; consegue contar; começa a ter noção do alfabeto, neste caso, das letras, palavras e como se escreve o seu nome; compreende as regras dos jogos; consegue estar focada durante mais tempo numa atividade; e demonstra interesses específicos (Leitão, 2022). Também é característico desta idade, o facto de a criança conseguir compreender conceitos como “mesmo e diferente; tamanho, forma e cor; e mais e menos” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 279).

Aos cinco anos, a criança torna-se mais generosa, empática, afetiva e preocupada com os outros, principalmente, com as crianças mais novas (Gonzalez-Mena, 2015). Conforme esta autora, a nível emocional, ela é capaz de regular o que está a sentir, conseguindo perceber, por isso, “a diferença entre sentir uma emoção e agir com base nesse sentimento” (p. 279). As brincadeiras desta criança são cada vez mais complexas, sobretudo, as brincadeiras dramáticas (Gonzalez-Mena, 2015), nas quais a criança imagina e cria um outro mundo, sendo capaz de perceber a diferença entre aquilo que imagina e o que é real. Para além disto, esta criança começa a demonstrar interesse por atividades que permitam o desenvolvimento de competências cognitivas. Por fim, a criança de cinco anos gosta cada vez mais de ter amigas e as brincadeiras acontecem em conjunto com outras crianças.

2.2 METODOLOGIA

2.2.1 Pertinência do estudo, pergunta de partida e objetivos

Este estudo tem por base o tipo de brincadeiras que três crianças, com idades distintas, desenvolveram no tempo de brincadeira livre no espaço exterior da instituição que frequentavam. Decidi abordar esta temática, uma vez que, neste contexto grande parte do dia das crianças era dedicada à brincadeira livre, momento onde as crianças tinham a oportunidade de desenvolver a autonomia e o poder de decisão, de fazer escolhas (Rocha, 2017).

Desta forma, surgiu a minha pergunta de partida “Quais as brincadeiras que três crianças, de 3, 4 e 5 anos, que frequentam a rede privada da EPE desenvolvem nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior da instituição que frequentam?”. Os objetivos de investigação são:

- i. Identificar as principais brincadeiras que três crianças (uma de 3 anos, uma de 4 anos e uma de 5 anos) têm nos momentos de brincadeira livre, no espaço exterior da instituição;
- ii. Analisar evidências das brincadeiras das três crianças participantes, identificando semelhanças e diferenças relativamente à complexidade e organização das brincadeiras mediante as idades;
- iii. Refletir sobre a importância da brincadeira livre no espaço exterior na EPE.

2.2.2 Opções metodológicas

O presente estudo é de carácter qualitativo. Bogdan e Biklen (1994) defendem que uma investigação qualitativa tem como fonte direta o próprio local de estudo e o investigador como um dos principais instrumentos. Neste caso, eu assumi o papel de investigadora, estive presente e em contacto direto com o espaço onde decorreu a recolha de dados e estes foram recolhidos através da minha observação.

Dentro da investigação qualitativa, o estudo desenvolvido é descritivo, uma vez que os dados recolhidos descrevem e incidem nos comportamentos naturais dos participantes, neste caso, nas brincadeiras que as crianças realizam e “o produto final é a descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 135). Os dados são obtidos e recolhidos através do contacto direto, sendo a observação realizada detalhada por palavras em notas de campo. O facto de ser descritivo, permite pormenorizar os conceitos associados a cada estudo e as várias relações que possam existir (Duhamel & Fortin, 2009).

Os investigadores, segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, focam-se mais no processo vivido, analisam os “dados de forma indutiva” (p. 50) e procuram conhecer e perceber “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50), de maneira a perceber o ponto de vista dos participantes do estudo. Também no presente estudo, tentei perceber qual era o sentido e de forma é que cada criança brincava e aproveitava este tempo livre.

Para além de descritivo, este estudo também se caracteriza como exploratório, pois resulta de um primeiro contacto do investigador com a situação a estudar, neste caso, as brincadeiras das crianças participantes no espaço exterior, procurando-as compreender através desta proximidade que o contexto de prática pedagógica permite. Dias (2009)

reconhece que este tipo de estudos é essencial na recolha de informação, uma vez que permite que esta recolha seja feita de uma forma minuciosa para conseguir “individualizar o maior número de características do fenómeno” (p. 78). Como referido anteriormente, procurei que a recolha de dados fosse a este nível de detalhe e minúcia.

2.2.3 Contexto e participantes

O estudo apresentado foi realizado no contexto de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, entre abril e maio do ano letivo de 2022/2023. Os participantes deste estudo foram três crianças do sexo feminino, a Matilde de três anos, a Margarida de quatro anos e a Leonor de cinco anos. Estas crianças foram escolhidas tendo como critério a sua faixa etária e resultando de uma conversa prévia com a educadora do grupo de crianças neste sentido. Saliento que, de forma a preservar a identidade dos participantes do estudo, os nomes das crianças são fictícios.

No que diz respeito ao local, o estudo foi realizado no espaço exterior da instituição. Este caracteriza-se como sendo um espaço amplo, dividido em três espaços/zonas (figura 18) que eram separadas por cercas de madeiras:

- Zona 1: destinada às crianças da sala do berçário e às crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. Esta zona era constituída por uma área, junto às janelas das salas, de azulejo e outra área com o pavimento em borracha. Continha alguns triciclos e uma casinha e um escorrega de plástico; um lavatório; e uma manta utilizada para colocar no chão.
- Zona 2: destinada às crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses e às crianças da EPE. Tal como a zona anterior, esta era constituída por uma área de azulejo, que ficava junto às janelas das salas, e continha um lavatório, uma casa e uma lagarta de plástico; e outra área com o pavimento em borracha que continha dois balancés, uma estrutura fixa com dois baloiços e um escorrega, dois bancos e alguns triciclos.
- Zona 3: esta zona é caracterizada por ser um espaço verde relvado, intitulado de “bosque”, composto por algumas árvores e uma caixa de areia. Apesar de este espaço estar, como se pode verificar na figura 18, encostado à zona 2, as crianças não podiam frequentar este espaço autonomamente quando estavam no espaço exterior.

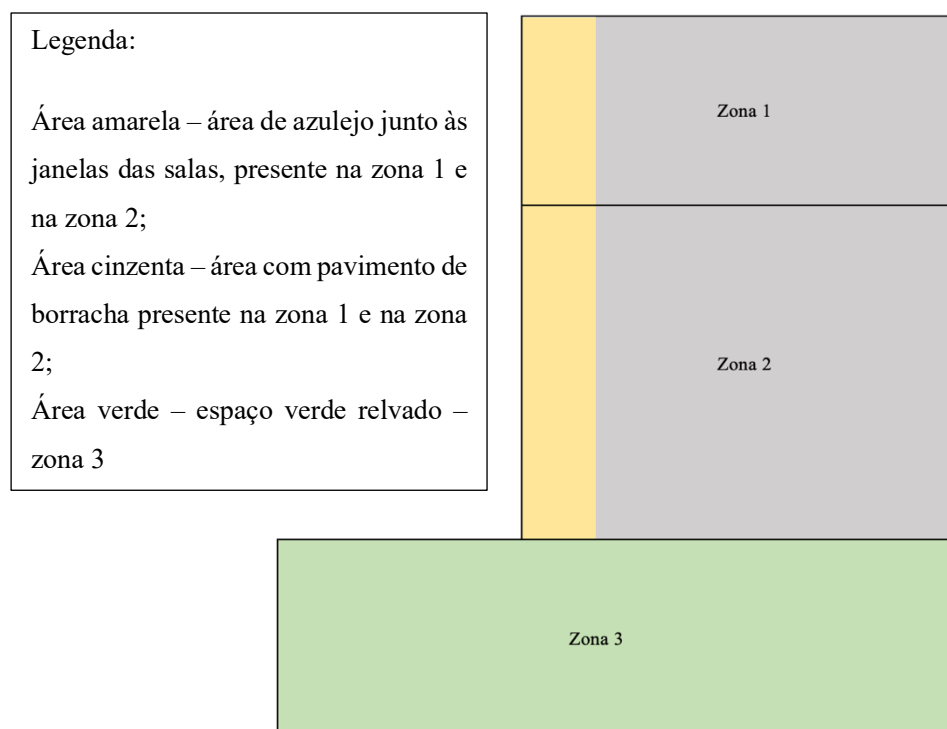


Figura 18 – Planta do espaço exterior da instituição.

A recolha de dados foi efetuada apenas na zona 2, uma vez que as crianças não tinham livre acesso às restantes zonas nos momentos de brincadeira livre.

2.2.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados recorri (i) à observação participante com registo em notas de campo; e (ii) à entrevista.

A observação participante caracteriza-se por captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 196), onde o investigador está inserido no contexto do estudo e elabora registos escritos daquilo que observa e ouve (Bogdan & Biklen, 1994). No presente estudo, a investigação desenvolvida por mim em contexto de prática pedagógica permite esta inserção plena no contexto, permitindo que a observação das brincadeiras das crianças fosse algo natural para si e, assim, à medida que observava as suas brincadeiras, elaborava notas de campo no papel (apêndices V, VI e VII). Ao fim do dia, já fora do contexto, lia e completava as observações descritas com informação para que as mesmas tivessem o máximo de informação e detalhe possíveis.

A observação participante decorreu durante seis semanas, duas semanas para cada criança, três dias por semana à exceção dos feriados (ver tabela 2), resultando cinco momentos de observação por criança participante. Quanto à duração da observação, estas

decorreram, entre seis e doze minutos, sendo a média do total de observações de 9 minutos.

Tabela 2

Cronograma das observações

Calendarização do período de recolha de dados – Observação participante			
Criança	Sessão	Dias	Tempo Máximo
Matilde	1	17 de abril	6 minutos
	2	18 de abril	7 minutos
	3	19 de abril	7 minutos
	4	24 de abril	10 minutos
	5	26 de abril	10 minutos
Margarida	1	2 de maio	9 minutos
	3	3 de maio	10 minutos
	3	8 de maio	10 minutos
	4	9 de maio	10 minutos
	5	10 de maio	10 minutos
Leonor	1	15 de maio	11 minutos
	2	16 de maio	10 minutos
	3	17 de maio	6 minutos
	4	23 de maio	12 minutos
	5	24 de maio	7 minutos

Durante estas sessões de observação, tive o cuidado de adotar uma postura de adulto que não interfere nas brincadeiras das crianças, uma vez que era esse o objetivo. Esta postura é sustentada na ideia de Ferland (2006) e Coelho (2017) que afirmam que a criança deve ter o controlo total da sua brincadeira e o adulto deve estar presente e disponível para apoiar as crianças, tornando-se, por vezes, um facilitador e um parceiro de brincadeira, que valoriza o brincar como potenciador de capacidades sociais e cognitivas.

Quanto à técnica da entrevista, esta permite “o contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), o que aconteceu, neste estudo, entre o investigador e as crianças participantes. Segundo Dias (2009), a entrevista centrada ou estruturada é um tipo de entrevista em que a conversa se caracteriza por ser

mais fechada, onde o entrevistador formula questões de forma a conhecer o ponto de vista do entrevistado sobre a temática abordada.

Desta forma, neste estudo formulei um guião de entrevista (apêndice VIII), direcionado às três crianças participantes, com o objetivo de perceber que brincadeiras tinham no espaço exterior e com quem brincavam neste espaço. Este foi adaptado a partir do guião construído noutra investigação cujos objetivos eram semelhantes. Esse guião, com foco na mesma temática, foi validado por duas professoras investigadoras docentes no ensino superior. O guião de entrevista adaptado encontra-se dividido em três blocos. No primeiro bloco formulei questões relativas à contextualização da entrevista e pedido de autorização para a sua realização; no segundo bloco, as questões eram direcionadas à temática de investigação; e, no terceiro bloco sucedeu-se a legitimação da entrevista, onde partilhei com cada criança um breve resumo das ideias que partilharam e tentei perceber se queriam acrescentar outras ideias.

O principal objetivo com as entrevistas era conhecer o ponto de vista de cada criança relativamente às suas brincadeiras no espaço exterior da instituição, nos momentos de brincadeira livre. Deste modo, as entrevistas a cada criança ocorreram de forma individual, numa das mesas da sala de atividades, no dia 21 de julho de 2023 (a entrevista da Leonor e da Margarida) e no dia 14 de setembro de 2023 (a entrevista da Matilde, visto que no 21 de julho não estava na instituição). As entrevistas foram gravadas com o meu telemóvel e as três tiveram uma duração diferente, sendo que a entrevista da Matilde durou 13 minutos, a da Mafalda durou 9 minutos e a da Leonor 6 minutos. Posteriormente, procedi à transcrição das entrevistas (apêndice IX, X e XI).

Por fim, na realização destas entrevistas, tive em conta, enquanto investigadora, as questões de ética que estiveram diretamente ligadas à minha atitude de responsabilidade e respeito para com as crianças participantes. Assumi em todos os momentos de recolha de dados uma atitude humilde, ciente da necessidade de autorização para estar naquele espaço, observar e conversar sobre as brincadeiras das crianças, ou seja, o seu mundo (Graue & Walsh, 2003). Desta forma, e segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), no desenvolvimento das entrevistas, é importante que a criança perceba quais as intenções daquela entrevista e da investigação. Esta preocupação é visível nas questões construídas no bloco 1 do guião de entrevista (anexo VIII), quando se apresenta o porquê de se realizar aquelas entrevistas numa linguagem acessível às crianças participantes. Segundo as

mesmas autoras, no momento final de cada entrevista, o investigador deve também partilhar com a criança as respostas que ela deu e agradecer por ter respondido, de maneira a validar as respostas da criança e, por vezes, identificar outras ideias que não tenham sido tão exploradas. Este cuidado foi tido e apresenta-se no bloco 3 do guião de entrevista (anexo VIII). Associada a estas preocupações, também assumi nesta investigação, com rigor, um cuidado particular com as questões de anonimato e confidencialidade (Graue & Walsh, 2003), adotando nomes fictícios e sendo honesta com as crianças, com os restantes intervenientes educativos (educadora, pais, direção...) e também comigo mesma.

2.2.5 Método de análise de dados

Posteriormente à recolha de dados, seguiu-se a análise dos mesmos através da análise de conteúdo. Esta é uma técnica de recolha de dados que, segundo Ghiglione et al. (1980) e Gil (1989) citados por Dias (2009), “serve para identificar e descrever de forma objectiva, sistemática e quantitativa [ou não], os conteúdos que se manifestem nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas das pessoas ou grupos sociais” (p. 189). Na prática, esta técnica deve ser rigorosa, eficaz e objetiva e para isso, o investigador deve construir categorias e subcategorias de forma a conseguir interpretar e classificar os dados que recolheu (Amado et al., 2014).

Desta forma, partindo dos conceitos centrais do enquadramento teórico e dos dados recolhidos, foi construído o seguinte sistema de categorias (tabela 3):

Tabela 3

Categorias de análise de dados

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	Descrição
Brincadeiras	Brincadeiras Cognitivas	Sensório-motora	Brincadeira que envolve manipulação de objetos e a realização de movimentos com o corpo. Ex: “começou a driblar a bola de futebol”.
		Dramática	Brincadeira que envolve a interpretação de papéis, por parte das crianças como de objetos. Ex: “Encaixam um triciclo no outro e chamam-no de comboio”.
		Construtiva	Brincadeira que envolve a utilização de objetos ou materiais para fazer construções. Ex: “Brincar com legos”.
		Jogo com regras	Brincadeira que envolve o cumprimento de regras.

			Ex: “jogam à apanhada com o Vítor”.
	Brincadeiras Sociais	Solitária	Brincadeira em que a criança brinca sozinha. Ex: “Fica sozinha no muro com o peluche e continua a falar com ele”.
		Paralela	Brincadeira em que a criança brinca sozinha, mas está perto de outra e a sua brincadeira pode ser influenciada e/ ou influenciar a da outra criança. Aqui não existe interação entre elas. Ex: “Para de andar e vira-se e começa a andar para o outro lado (o David estava a andar de baloiço e virou-se primeiro, ela imitou-o)”.
		Associativa	Brincadeira que envolve interação e a utilização dos mesmos materiais, mas não é uma brincadeira organizada entre as crianças. Ex: “Vai ter com o Paulo e conversam. O Paulo pega no peluche da Matilde e atira-o. A Matilde pega nele e o Paulo agarra-o e começam a puxar um para cada lado”.
		Cooperativa	Brincadeira organizada, onde as crianças assumem diversos papéis. Ex: “Começam a brincar aos polícias e dividem-se: 1 é polícia e o outro é ladrão”.

2.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresento os resultados obtidos relativos aos dados recolhidos ao longo das cinco sessões de observação realizadas às três crianças participantes, no momento de brincadeira livre no espaço exterior, bem como as três entrevistas realizadas. Estes dados foram organizados por criança, seguindo como orientação as categorias definidas anteriormente (tabela 3). Deste modo, a apresentação, análise e discussão dos resultados inicia pela criança de três anos, a Matilde, seguindo-se a criança de quatro anos, a Margarida e, por fim, a criança de cinco anos, a Leonor. Após esta apresentação e análise por criança, apresento um capítulo reflexivo onde olho, de forma transversal, para os resultados obtidos nas diferentes faixas etárias e como os mesmos podem sustentar ou não uma prática educativa cujo foco são as brincadeiras das crianças no espaço exterior na EPE.

2.3.1 A criança de três anos: a Matilde

Ao longo das cinco sessões de observação, foi possível verificar que a Matilde desenvolveu várias brincadeiras (tabela 4), destacando-se, a nível cognitivo, a brincadeira sensório-motora (com 7 evidências recolhidas) e a brincadeira dramática (com 6

evidências recolhidas), e a nível social, a brincadeira solitária (com 7 evidências recolhidas). De forma muito menos expressiva, a Matilde demonstrou também ter brincadeiras paralelas (1 evidência) e brincadeiras associativas (2 evidências). Nos restantes tipos de brincadeira identificados não se registaram evidências recolhidas.

Tabela 4

Número de evidências das sessões de observação e da entrevista da Matilde por categoria de análise

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	Número de evidências por sessão de observação	Número total de evidências
Brincadeiras	Brincadeira Cognitiva	Sensório-motora	Sessão 1: 1 evidência Sessão 2: 1 evidência Sessão 3: 2 evidências Sessão 4: 1 evidência Sessão 5: 1 evidência Entrevista: 1 evidência	7
		Dramática	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 2 evidências Sessão 4: 1 evidência Sessão 5: 2 evidências Entrevista: 1 evidência	6
		Construtiva	0 evidências	0
		Jogo com regras	0 evidências	0
	Brincadeira Social	Solitária	Sessão 1: 1 evidência Sessão 2: 1 evidência Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 2 evidências Sessão 5: 1 evidência Entrevista: 2 evidências	7
		Paralela	Sessão 1: 1 evidência Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 0 evidências Entrevista: 0 evidências	1
		Associativa	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 1 evidências Sessão 4: 1 evidência Sessão 5: 0 evidências Entrevista: 0 evidências	2
		Cooperativa	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 0 evidências	1

			Entrevista: 1 evidência	
--	--	--	-------------------------	--

Relativamente à brincadeira sensório-motora, como é visível na tabela 4, a Matilde envolveu-se neste tipo de brincadeira em todas as sessões de observação. Aqui destacaram-se movimentos repetitivos quando se encontrava a dar voltas às bases dos baloiços; e movimentos como correr, subir, descer, chutar, atirar e andar de baloiço:

“Dirige-se aos baloiços e começa a dar voltas agarrada a uma das bases da estrutura do baloiço. Para e agarra-se às duas bases de um lado da estrutura. Vai para a base direita e começa a dar voltas novamente em torno dela. Depois vai para a base esquerda. Vai para um baloiço e começa a andar (virada para o escorrega)” (evidência da sessão de observação 1);

“Subiu para a vedação (...) Desce e volta a correr, mas para porque passa um triciclo à frente dela. Continua a andar, corre até ao baloiço (...) Começa a andar de baloiço” (evidência da sessão de observação 3).

Ainda neste tipo de brincadeiras, destacaram-se, também, evidências relativas à manipulação de objetos, como, por exemplo, a caixa registadora de brincar:

“Está de joelhos em frente a um banco a mexer numa caixa registadora de brincar” (evidência da sessão de observação 5).

Na entrevista da Matilde, esta referiu uma brincadeira sensório-motora que não foi observada durante as sessões, como o “brincar de trotinete”.

Quanto à brincadeira dramática, esta esteve presente nas três últimas sessões de observação (tabela 4). A Matilde recorreu à imitação (neste caso, ao imitar um herói e um vendedor de comida), mobilizando aqui as representações da sociedade através dos papéis representados; e recorreu à imaginação, quando falou com um peluche e o tratou como se fosse um bebé, como evidencia o excerto seguinte:

“Continua a brincar com o peluche e chama-o de bebé, senta-o ao lado dela e diz “Fica aqui bebé! Não chores” (evidência da sessão de observação 5).

Na entrevista da Matilde, ela referiu brincar aos “papás e aos bebés”, reforçando, assim este tipo de brincadeira dramática, assumindo, ainda, uma variedade maior de papéis.

Das brincadeiras sociais, destacou-se a brincadeira solitária (tabela 4), sendo é possível verificar as várias brincadeiras que a Matilde realizou sozinha:

“Fica sozinha no muro com o peluche e continua a falar com ele” (evidência da sessão de observação 4).

Na entrevista, ela própria afirmou e reforçou que brincava sozinha quando as duas crianças que ela apresentava como pares preferidos não queriam brincar com ela:

“Brinco sozinha quando o Frederico e o Rodrigo não serem mais meus amigos”
(evidência da entrevista realizada).

Além da brincadeira solitária, registam-se evidências menos expressivas também quanto à brincadeira paralela (1 evidência), quando a Matilde, na sessão de observação 1, imitou o David na forma como andava de baloiço:

“Para de andar e vira-se e começa a andar para o outro lado (o David estava a andar de baloiço e virou-se primeiro, ela imitou-o)”.

A brincadeira da Matilde foi influenciada pela brincadeira do David, neste caso, pela forma, como o David estava a andar de baloiço. Pode-se afirmar que, de acordo com Gonzalez-Mena (2015), a Matilde envolveu-se numa brincadeira paralela no momento que estava a brincar sozinha e a sua ação foi influenciada pela brincadeira de outra criança, levando-a a imitar o comportamento do outro.

Ainda a nível social, destacou-se a brincadeira associativa (2 evidências), na sessão de observação 3 e 4 (tabela 4). Aqui, a Matilde envolveu-se neste tipo de brincadeira quando começou a correr atrás do Paulo (sessão 3) e quando interagiu e conversou com ele, acabou por partilhar um brinquedo:

“Vai ter com o Paulo e conversam. O Paulo pega no peluche da Matilde e atira-o. A Matilde pega nele e o Paulo agarra-o e começam a puxar um para cada lado. A Matilde atira-o para o chão e chuta-o. Andam pelo parque a chutar o peluche”.

A brincadeira cooperativa também foi apresentada quando a Matilde referiu na entrevista que brincava “aos papás e aos bebés” com o Frederico e com o Rodrigo, traduzindo, assim, uma brincadeira onde existem papéis definidos para cada uma das crianças.

Em síntese, e mobilizando as ideias da autora Gonzalez-Mena (2015), as evidências recolhidas demonstram que a Matilde se envolveu em brincadeiras sensório-motoras, pois realizou vários movimentos com o corpo e manipulou diferentes objetos e em brincadeiras dramáticas, pois desempenhou papéis de várias personagens criadas por si. Também brincou sozinha, mesmo tendo outras crianças por perto, desenvolvendo uma brincadeira solitária e, em algumas vezes, deixando que essas brincadeiras fossem influenciadas pelas ações de outras crianças (brincadeira paralela). Contudo, também há momentos em que a Matilde integra outras crianças nas suas brincadeiras, interagindo e conversando com elas e partilhando objetos. Estas situações acabam por caracterizar o

desenvolvimento da Matilde, pois, ainda segundo a mesma autora, durante os 3 anos, as crianças desenvolvem as brincadeiras a pares, mas as brincadeiras paralelas ainda estão muito presentes na vida destas crianças.

Quanto aos locais preferidos do exterior da instituição para brincar, é possível verificar, através da análise das sessões de observação (apêndice XII) e da entrevista (apêndice IX) que a Matilde apresentou como lugares preferidos para brincar no exterior a casinha e os baloiços.

Relativamente à frequência com que brincava no espaço exterior, a Matilde disse que não sabia quando brincava, mas queria brincar durante mais tempo, parecendo que a brincadeira no exterior é mesmo significativa, havendo necessidade de a prolongar no tempo:

“Gostavas de passar mais tempo no parque exterior?
Sim, porque eu gosto de brincar” (entrevista à Matilde).

No que toca aos pares de brincadeira, nas sessões de observação, a Matilde brincou com várias crianças, fazendo-o, maioritariamente das vezes, com o Paulo. Já na entrevista, os pares preferidos referidos por si alteraram-se, passando a ser o Frederico e o Rodrigo. Esta diferença do observado para o discurso da Matilde pode ter acontecido devido ao tempo decorrido (4 meses) entre a observação e a entrevista, sendo que em quatro meses é normal que os pares de brincadeira se alterem em função também do crescimento e desenvolvimento da criança.

2.3.2 A criança de quatro anos: a Margarida

Ao longo das cinco sessões de observação, foi possível verificar que a Margarida brincou de variadas formas (tabela 5), tanto a nível cognitivo, destacando-se a brincadeira sensório-motora (com 12 evidências recolhidas), a brincadeira dramática (com 3 evidências recolhidas) e o jogo com regras (com 2 evidências), como a nível social, destacando-se a brincadeira associativa (com 3 evidências). De forma muito menos expressiva, a Margarida demonstra também ter brincadeiras paralelas (1 evidência) e brincadeiras cooperativas (1 evidências). Nos restantes tipos de brincadeira identificados não se registaram evidências recolhidas.

Tabela 5

Número de evidências das sessões de observação e da entrevista da Margarida por categoria de análise

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	Número de evidências por sessão de observação	Número total de evidências	
Brincadeiras	Brincadeira Cognitiva	Sensório-motora	Sessão 1: 2 evidências Sessão 2: 2 evidências Sessão 3: 1 evidências Sessão 4: 2 evidências Sessão 5: 2 evidências Entrevista: 3 evidências	12	
		Dramática	Sessão 1: 1 evidência Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 1 evidência Entrevista: 1 evidência	3	
		Construtiva	0 evidências	0	
		Jogo com regras	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 1 evidência Entrevista: 1 evidência	2	
	Brincadeira Social	Solitária	0 evidências	0	
		Paralela	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 1 evidência Entrevista: 0 evidências	1	
		Associativa	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 1 evidência Sessão 3: 1 evidência Sessão 4: 1 evidência Sessão 5: 0 evidências Entrevista: 0 evidências	3	
		Cooperativa	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 0 evidências Entrevista: 1 evidência	1	

Quanto à brincadeira sensório-motora, como é visível na tabela 5, a Margarida envolveu-se neste tipo de brincadeira em todas as sessões de observação. De uma forma geral,

destacaram-se movimentos repetitivos e movimentos como andar de baloiço, correr e driblar:

“Senta-se no baloiço e começa a andar (10h02). Começa a parar o baloiço (10h04). Para e olha para o pé esquerdo e fica parada sentada no baloiço. Tira e coloca o chapéu e volta a andar de baloiço” (evidência da sessão de observação 2);

“Corre atrás da Camila” (evidência da sessão de observação 4);

“começa a driblar uma bola de futebol” (evidência da sessão de observação 5).

Para além disto, também existem evidências que demonstram a manipulação de objetos por parte da Margarida:

“Volta para o parque exterior e vai ter com a Célia que está debaixo do parque/escorrega e senta-se no chão a mexer num triciclo. Começa a mexer na caixa registadora e a Célia chama-a” (evidência da sessão de observação 5).

Na entrevista da Margarida, esta referiu uma brincadeira sensório-motora que não foi observada durante as sessões, como o “fazer pinos”.

Relativamente à brincadeira dramática, esta esteve presente na primeira e na última sessão de observação (tabela 5). A Margarida recorreu à imitação (neste caso, ao imitar um zombie) e recorreu à imaginação, quando deu o nome de comboio a dois triciclos encaixados, como evidencia o excerto seguinte:

“Encaixam um triciclo no outro e chamam-no de comboio” (evidência da sessão de observação 5).

Na entrevista da Margarida, ela referiu brincar “aos pais, às mães, às manas e aos bebés”, evidenciando, mais uma vez, este tipo de brincadeira dramática, assumindo, ainda, uma variedade maior de papéis.

Ainda dentro das brincadeiras cognitivas, a Margarida, na sessão de observação 5 e na entrevista, como é visível na tabela 5, apresentou a brincadeira jogo com regras:

“jogam à apanhada com o Vítor” (evidência da sessão de observação 5).

Das brincadeiras sociais, destacou-se a brincadeira paralela (1 evidência), quando começa a mexer num objeto junto de outra criança sem, num primeiro momento, interagirem:

“Volta para o parque exterior e vai ter com a Célia que está debaixo do parque/escorrega e senta-se no chão a mexer num triciclo. Começa a mexer na caixa registadora e a Célia chama-a” (evidência da sessão de observação 5).

A brincadeira de tipo associativa (3 evidências), dentro das brincadeiras sociais, é a que está mais presente nas brincadeiras da Margarida. Aqui ela tem algumas interações com

outras crianças, mas não chega a apresentar uma brincadeira organizada, como é visível nos seguintes excertos:

“Volta para os baloiços com as guitarras e chama a Carla. Coloca as guitarras no chão. Isabel mostra-lhe a sua carteira e a Margarida ouve-a. Fica em silêncio a ouvir a Isabel e a Carla” (evidência da sessão de observação 2);

“Vai com o Gustavo para a lagarta. Lúcia encosta-se à lagarta e assustam-se. Margarida vê quando a Lúcia vai voltar. Lúcia volta e ela sai a correr pelo parque. Esconde-se atrás da lagarta” (sessão de observação 4).

Por fim, a Margarida, na entrevista apresenta outro tipo de brincadeira social, a brincadeira cooperativa, quando diz “jogamos aos pais, às mães, às manas e aos bebês”. Ou seja, aqui é desenvolvida uma brincadeira onde as crianças se organizam e definem papéis entre elas.

De forma sintetizada, e mobilizando as ideias defendidas pela autora Gonzalez-Mena (2015), as evidências anteriormente apresentadas demonstram que a Margarida se envolveu em brincadeiras sensório-motoras, pelo facto de ter realizado movimentos com o corpo e por ter manipulado objetos; em brincadeiras dramáticas, uma vez que desempenhou várias personagens e fez com que outros objetos também desempenhassem diferentes papéis; e em jogos com regras, visto que brincou a um jogo onde tinha regras para seguir e cumprir. Deste modo, a Margarida brincou, maioritariamente, de forma associativa, uma vez que interagiu com outras crianças e brincou com os mesmos brinquedos. No entanto, também existiram momentos em que a Margarida está a brincar junto a outra criança sem qualquer interação (brincadeira paralela) e existiram outros momentos em que ela, em conjunto com um grupo de crianças, criou uma brincadeira organizada com divisão e interpretação de papéis (brincadeira cooperativa). Estas situações acabam por caracterizar o desenvolvimento da Margarida, pois, ainda segundo a mesma autora, durante os 4 anos, as crianças desenvolvem as brincadeiras cooperativas, mas as brincadeiras associativas ainda estão muito presentes na vida destas crianças.

Relativamente aos locais preferidos do exterior da instituição, através da análise das sessões de observação (apêndice XIII) e da entrevista (apêndice X), é possível verificar que a Margarida apresentou como lugares preferidos para brincar o baloiço e o escorrega.

No que diz respeito à frequência com que brincava no espaço exterior, a Margarida na entrevista afirmou que brincava lá fora depois de beber água e referiu que queria brincar

mais tempo, reforçando a importância e a necessidade deste momento de brincadeira no espaço exterior

Ao longo das sessões de observação, a Margarida brincou com várias crianças, tendo como pares favoritos a Carla, a Lúcia e a Camila (criança mais nova, pertencente ao outro grupo de crianças). Na entrevista, os pares preferidos que a Margarida apresentou alteraram na quantidade, passando de três crianças para apenas duas, a Camila e a Célia.

2.3.3 A criança de cinco anos: a Leonor

No decorrer das cinco sessões de observação, foi possível verificar que a Leonor criou vários tipos de brincadeira a nível cognitivo (tabela 6), , destacando-se a brincadeira sensório-motora (com 12 evidências recolhidas), a brincadeira dramática (com 3 evidências recolhidas)e, ainda, o jogo com regras (com 1 evidência recolhida). A nível social, destaca-se a brincadeira associativa (com 5 evidências). De forma muito menos expressiva, a Matilde demonstra também ter brincadeiras cooperativas (1 evidência). Nos restantes tipos de brincadeira identificados não se registaram evidências recolhidas.

Tabela 6

Número de evidências das sessões de observação e da entrevista da Leonor por categoria de análise

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	Número de evidências por sessão de observação	Número total de evidências
Brincadeiras	Brincadeira Cognitiva	Sensório-motora	Sessão 1: 5 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 3 evidências Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 2 evidências Entrevista: 2 evidências	12
		Dramática	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 2 evidências Sessão 5: 0 evidências Entrevista: 1 evidência	3
		Construtiva	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 0 evidências Entrevista: 1 evidência	1
		Jogo com regras	0 evidências	0
	Brincadeira Social	Solitária	0 evidências	0
		Paralela	0 evidências	0

		Associativa	Sessão 1: 1 evidência Sessão 2: 3 evidências Sessão 3: 1 evidência Sessão 4: 0 evidências Sessão 5: 0 evidências Entrevista: 0 evidências	5
		Cooperativa	Sessão 1: 0 evidências Sessão 2: 0 evidências Sessão 3: 0 evidências Sessão 4: 1 evidência Sessão 5: 0 evidências Entrevista: 0 evidências	1

Como é possível verificar na tabela 6, na brincadeira sensório-motora, a Leonor envolveu-se neste tipo de brincadeira em três sessões de observação (10 evidências) e destacam-se movimentos repetitivos e outros como sentar e levantar, subir e descer e andar de baloiço:

“Agacha-se e tenta fazer o pino e repete 2 vezes (...) volta a repetir o pino 3 vezes” (evidência da sessão de observação 1);

“Está a andar de baloiço com a Lara” (evidência da sessão de observação 5);

“Subiu as escadas do escorrega e escorregou. Voltou para o baloiço, sentou-se e chamou a Lara. Começou a andar de baloiço e pegou no outro e começou” (evidência da sessão de observação 5).

Na entrevista da Leonor, esta apresentou novos movimentos como “andar no escorrega” e brincar “à roda e à espargata”, reforçando a ideia de brincar “ao pino”.

No que diz respeito à brincadeira dramática (3 evidências), esta esteve presente na quarta sessão de observação (tabela 6), assumindo a Leonor o papel de polícia na brincadeira aos polícias e o de vilã na brincadeira às vilãs, como revelam os excertos seguintes:

“Começam a brincar aos policias e dividem-se: 1 é polícia e o outro é ladrão” (evidência da sessão de observação 4).

“Leonor diz que é a vilã e diz que não vão brincar às vilãs com a Madalena” (evidência da sessão de observação 4).

Na entrevista da Leonor, ela referiu brincar “às mães e aos pais”, evidenciando, mais uma vez, este tipo de brincadeira dramática, assumindo, ainda, uma variedade maior de papéis.

Para além das brincadeiras apresentadas anteriormente, as evidências recolhidas demonstram que a Leonor também desenvolveu a brincadeira construtiva quando, na entrevista, referiu que costumava “brincar com legos”.

No que toca às brincadeiras sociais, destaca-se, em primeiro lugar, a brincadeira associativa (5 evidências), uma vez que a Leonor apresenta bastantes brincadeiras com outras crianças, existindo, assim, interação entre elas:

“Está junto à lagarta a observar a Lara a fazer o pino e a roda. Lara empurra-a e diz para fazer o pino. Leonor agacha-se e chama a Isabel para sair porque não tinha espaço para fazer o pino e faz o pino 2 vezes. Pede à Lara para a ensinar. Faz, grita e diz “Consegui!”. Chama a Lara para ela a ver a fazer o pino. Lara ensina-a a fazer o pino (...) Volta para junto da lagarta e continua a fazer o pino com a ajuda da Lara (...) Ajeita a franja da Lara. Afasta-se ligeiramente da Lara e ela abraça-a. Correm as 2 para a cerca do bosque e caem as duas, uma para cima da outra. Dizem alguma coisa em brasileiro. Volta a fazer o pino e depois pede “Lara podes ficar um bocadinho parada para me veres?”. Leonor e Lara vão ter com a Daniela que tem 1 arco e Leonor fica a olhar para a Lara” (evidência da sessão de observação 2).

Por último, destaca-se a brincadeira de tipo cooperativa através da evidência da sessão de observação 4 “Começam a brincar aos polícias e dividem-se: 1 é polícia e o outro é ladrão”. Aqui, existe um grau de organização, onde uma criança representa um papel e a outra representa outro.

Em síntese, e mobilizando as ideias defendidas pela autora Gonzalez-Mena (2015), as evidências anteriormente apresentadas demonstram que a Leonor se envolveu em brincadeiras sensório-motoras, pelo facto de ter realizado movimentos com o corpo; em brincadeiras dramáticas, uma vez que desempenhou várias personagens, duas delas associadas a papéis da sociedade; e em brincadeiras construtivistas, visto que brincou com legos, objetos que permitem realizar construções. Deste modo, a Leonor brincou, maioritariamente, de forma associativa, uma vez que estava sempre a interagir com outras crianças, que por acaso se mantiveram durante as brincadeiras. No entanto, também se destacam momentos de brincadeira cooperativa, em que existiu uma organização das crianças nas suas brincadeiras. Estes momentos caracterizam o desenvolvimento da Leonor, uma vez que, ainda segundo a mesma autora, durante os 5 anos, as crianças desenvolvem as brincadeiras cooperativas, mas as brincadeiras associativas ainda estão muito presentes na vida destas crianças e as amizades começam a ficar mais sólidas.

Para a Leonor, os locais preferidos do exterior da instituição para brincar são, segundo a análise das sessões de observação (apêndice XIV) e da entrevista (apêndice XI), a casinha e a lagarta.

Relativamente à frequência com que brincava no espaço exterior, a Leonor afirmou que não sabia quando brincava, mas queria brincar mais tempo, reforçando-se, uma vez mais, a importância deste momento na rotina das crianças:

“Gostavas de passar mais tempo no parque exterior?

Sim, porque é fixe brincar” (entrevista à Leonor).

No que toca aos pares de brincadeira, nas sessões de observação, a Leonor brincou com várias crianças, fazendo-o, maioritariamente das vezes, com a Lara, a Madalena e a Camila (criança mais nova, pertencente ao outro grupo de crianças). Já na entrevista, dos pares apresentados anteriormente, apenas um é alterado, passando a ser a Lara, a Madalena e a Eduarda. Desta forma, é possível verificar uma constante nos pares de brincadeira (Gonzalez-Mena, 2015).

2.3.4 Um olhar transversal: a criança de 3 anos, a criança de 4 anos e a criança de 5 anos

Num olhar mais transversal, analiso por categoria as evidências recolhidas (tabela 7). Nesta análise destaco, principalmente, as maiores semelhanças e diferenças em cada categoria, neste caso, sub-subcategoria, dos três participantes deste estudo – crianças com 3, 4 e 5 anos.

Tabela 7

Número de evidências por categoria de análise e por criança

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	Total de evidências		
			Matilde	Margarida	Leonor
Brincadeiras	Brincadeira Cognitiva	Sensório-motora	7	12	12
		Dramática	6	3	3
		Construtiva	0	0	1
		Jogo com regras	0	2	0
	Brincadeira Social	Solitária	7	0	0
		Paralela	1	1	0
		Associativa	2	3	5
	Cooperativa	1	1	1	

Ao nível das brincadeiras cognitivas, como é possível verificar, a brincadeira sensório-motora foi desenvolvida pelas três crianças participantes, destacando-se de uma forma mais expressiva nas crianças de quatro anos (um total de 12 evidências) e de cinco anos (um total de 12 evidências). Destaco o facto de: (i) as três crianças apresentarem movimentos corporais que se tornam repetitivos ao longo das várias brincadeiras (por

exemplo, dar voltas na estrutura do baloiço, no caso da Matilde; ir para o escorrega, sair e voltar, no caso da Margarida; fazer o pino, no caso da Leonor), (ii) ser a brincadeira com maior número de evidências nas três crianças (7 evidências na criança de 3 anos, 12 na de 4 anos e 12 na de 5 anos) e (iii) todas as crianças apresentarem “andar de baloiço” como um dos movimentos e brincadeiras que mais realizavam, parecendo ser o “baloiço” um brinquedo preferido das três crianças participantes. No desenvolvimento deste tipo de brincadeiras pelas três crianças participantes também parecem existir diferenças, mas de ordem muito pontual. A primeira relaciona-se com o movimento “correr” e com a manipulação de objetos, onde apenas a Matilde e a Margarida apresentaram estas evidências; a segunda diferença remete para o movimento “fazer o pino” que a Leonor apresentou nas sessões de observação e a Margarida na entrevista, sendo que a Leonor, criança mais velha, ainda apresentou outros movimentos mais complexos, como, “fazer a roda e a espargata”. Por fim, a terceira diferença coincide com a brincadeira que a Leonor apresenta durante as primeiras três sessões de observação, sendo que é a única criança, das três, que manteve a mesma brincadeira durante três dias seguidos. Este tipo de brincadeiras remete para o facto de as crianças mais velhas já serem capazes de realizar atividades e movimentos mais arriscadas (Gonzalez-Mena, 2015).

A brincadeira dramática também é um tipo de brincadeira presente nas observações realizadas às três crianças (tabela 7), apesar de estar mais presente nas evidências da Matilde (um total de 6 evidências). Aqui, a maior semelhança remete para uma brincadeira de faz-de-conta em que as três crianças representam papéis semelhantes: brincar “aos papás e aos bebés” (evidência da entrevista da Matilde), “aos pais, às mães e aos bebés” (evidência da entrevista da Margarida), “às mães e aos pais” (evidência da entrevista da Leonor). Ou seja, existe uma representação de papéis da sociedade e da realidade que é próxima às três crianças, pois as três tinham famílias nucleares constituídas por pai e mãe. As maiores diferenças nas brincadeiras observadas quanto à faixa etária prendem-se com: (i) o facto de a Leonor, nas evidências apresentadas, nunca ter utilizado nenhum objeto quando realizava este tipo de brincadeira; e (ii) a Matilde e a Leonor apresentarem, cada uma, mais personagens nas suas brincadeiras que remetem para outros papéis representativos da sociedade, como é o caso de um “vendedor de comida” e de “pólicia e ladrões”.

No que diz respeito à brincadeira construtiva (total de 1 evidência), existe apenas uma criança que apresentou evidências relativas a este tipo de brincadeiras, a Leonor, quando

na sua entrevista referiu que brincava com legos no espaço exterior. Isto vai ao encontro do quadro teórico que Gonzalez-Mena (2015) apresenta, quando refere que aos cinco anos, as crianças tendem a interessar-se por atividades que permitam desenvolver certas competências cognitivas. Tal como na brincadeira construtiva, no jogo com regras (total de 2 evidências) também só existe uma criança a apresentar evidências que remetam para este tipo de brincadeira como é possível observar na tabela 7. A criança que apresenta estas duas evidências é a Margarida (quatro anos) e, apesar de este tipo de brincadeira ser mais comum aos cinco anos, a criança de quatro anos já consegue perceber as regras de um jogo e, neste caso, é possível que ela esteja a ser influenciada por um grupo de crianças mais velho, uma vez que prefere brincar com outras crianças do que sozinha (Leitão, 2022).

A nível social, a brincadeira solitária apresenta um total de 7 evidências, todas apresentadas na mesma criança, a Matilde, o que, dado ser a criança mais nova (3 anos), se adequa com o desenvolvimento, sendo que as crianças mais novas se focam mais em si e não tanto no outro. Já a brincadeira paralela, que surge na sequência da brincadeira solitária, apresenta um total de 2 evidências recolhidas durante as brincadeiras da Matilde e da Margarida, as duas crianças mais novas do estudo (3 e 4 anos), o que corresponde ao desenvolvimento infantil, pois primeiro a criança brinca sozinha para depois brincar junto de outras crianças, mas ainda sem interagir com elas com intenção de brincar em conjunto.

A brincadeira associativa apresenta um total de 10 evidências (2 evidências da Matilde, 3 evidências da Margarida e 5 evidências da Leonor). Neste tipo de brincadeira, o que realça é o facto de a quantidade de evidências aumentar conforme a idade da criança, ou seja, a criança mais velha (5 anos) apresenta um maior número de evidências que a Margarida (criança de quatro anos) que, também, apresenta um maior número de evidências que a Matilde (criança mais nova, de três anos). Isto acontece, uma vez que as crianças mais velhas estão no processo de criar amizades mais sólidas, daí existirem mais evidências consoante a idade das crianças vai aumentando.

A brincadeira cooperativa é referenciada nas brincadeiras de todas as crianças (1 evidência por criança), sendo que referiram na sua entrevista que brincavam ao faz-de-conta ao representarem papéis que lhes são próximos, neste caso, aos pais e às mães. Este aspeto deve-se ao facto de todas as crianças, independentemente da idade, apresentarem

uma família nuclear com a presença do pai e da mãe, representando ou mobilizando para o seu discurso cenas vividas no seu cotidiano.

Em síntese, as evidências apresentadas por categoria tendo em conta a faixa etária, e a sua posterior análise, ilustram o aumento do nível de complexidade das brincadeiras mediante o aumento das idades, principalmente nas brincadeiras sensório-motoras, como é o caso da criança de cinco anos apresentar brincadeiras “ao pino e à roda e espargata” (entrevista da Leonor), a criança de quatro apresentar apenas a brincadeira de “fazer pinos” (entrevista da Margarida) e a criança de três anos apresentar a brincadeira “brincar de trotinete” (entrevista da Matilde). A nível social isto também acontece, quanto mais velha for a criança, mais complexa e organizada é a brincadeira. Aqui, encontra-se o exemplo do elevado número de evidências da Matilde (criança mais nova) na brincadeira solitária, de um aumento de evidências nas brincadeiras paralelas e associativas pela Margarida (4 anos) e um número elevado de evidências nas brincadeiras associativas pela Leonor (criança mais velha) e com uma amizade mais sólida, pelo menos, com uma criança.

Para além das categorias apresentadas anteriormente, é possível verificar na análise de evidências de cada criança participante que existem dois locais preferidos para brincar: a casinha (local preferido da Matilde e da Leonor) e os baloiços (local preferido da Matilde e da Margarida). Assim, os locais preferidos para brincar no exterior, indicados pelas crianças participantes, nada parecem estar relacionados com a sua idade, mas talvez com os gostos das crianças, sendo que a estrutura de um baloiço e a existência de uma casinha de plástico que apoie a brincadeira dramática são presenças de materiais importantes, e preferidos, para estas crianças, no sentido em que as crianças, dentro da sala têm o conteúdo do faz-de-conta (a área da casinha com objetos relacionados, por exemplo, com a cozinha) e, no espaço exterior, têm estruturas que lhes permite dar continuidade a este tipo de brincadeira.

As evidências da categoria relativas à quantidade de tempo que as crianças brincam no espaço exterior, revelam que as três crianças gostariam e apresentavam a necessidade de passar mais tempo neste espaço. Esta necessidade pode estar relacionada com a liberdade que as crianças sentem quando frequentam este espaço, onde podem correr, saltar e realizar outros movimentos que não são permitidos, por exemplo, dentro da sala de atividades. Vários estudos realizados, nomeadamente Neto (2020) e Bilton et al. (2017),

apontam para as vantagens de se passar o máximo de tempo no exterior, indicando que a criança se desenvolve a nível cognitivo, emocional e motor, e aproveite os recursos e os estímulos, por vezes, naturais de uma forma mais significativa, seguindo os seus interesses.

Por fim, relativamente aos pares de brincadeira, existem algumas semelhanças nos pares da Margarida (4 anos) e da Leonor (5 anos), como, por exemplo, um deles ser a Camila, uma criança mais nova que pertence a outro grupo da instituição. Aqui as duas participantes do estudo, ao longo das sessões de observação, apresentam algumas atitudes de carinho e proteção com a Camila, pelo facto de ser, provavelmente, uma criança mais nova (de 2 anos), o que vai ao encontro do quadro teórico apresentado anteriormente quando Gesell et al. (1977) e Gonzalez-Mena (2015) afirmam que uma das características da criança de quatro e de cinco anos, respetivamente, é estar junto a uma criança mais nova e mostrar preocupação e afeto por ela. Outra das semelhanças quanto ao pares de brincadeira das três crianças participantes é o facto de os pares de brincadeira, tirando o caso da Camila, serem de forma mais frequente crianças da mesma idade ou mais velhas (por exemplo, nas evidências da Matilde encontra-se o Paulo e o Frederico com 4 anos; nas evidências da Margarida, a Lúcia com 4 anos; e, nas evidências da Leonor, encontra-se a Madalena, com 5 anos. A última semelhança, e que é curiosa de aqui ser apresentada, prende-se com a quantidade de pares nas brincadeiras, sendo que as três crianças apresentam três crianças como pares preferidos de brincadeira.

2.3.5 Um olhar transversal reflexivo sobre o brincar no exterior nestas idades

Os resultados apresentados anteriormente revelam que as crianças, durante o momento de brincadeira livre, tiveram poder de decisão (puderam escolher a que queriam brincar e com quem), de autonomia (brincaram sozinhas ou com os pares, sem orientação do adulto) e de liberdade em transformar a realidade em que viviam (por exemplo brincar aos polícias e ladrões ou até mesmo fazer exercício com o corpo fazendo pinos e espargata). Ou seja, nos momentos em que decorreram as sessões de observação, as crianças pareceram ter à sua disposição um ambiente favorável ao desenvolvimento de qualquer tipo de brincadeira (da cognitiva à social). Estas características vão ao encontro do conceito de brincadeira que Ferland (2006) acredita e defende, principalmente no poder de decisão e autonomia que as crianças tiveram.

Quanto ao facto de a brincadeira livre ocorrer no espaço exterior da instituição, apesar da recolha de dados ter sido realizada apenas na zona 2 (figura 32), penso que as crianças tinham bastante espaço para circular e o facto de ser um espaço ao ar livre, permitiu explorações e observações que dentro de uma sala não seriam possíveis (por exemplo, a observação de uma abelha pela Leonor registada na sessão de observação 4). Neto (2017) refere mesmo isso, as brincadeiras em espaços exteriores permitem que as crianças desenvolvam outro tipo de aprendizagens e desenvolvam o sentido exploratório e a sua curiosidade pelo mundo que as rodeia.

A possibilidade de usar objetos, estruturas ou equipamentos neste espaço exterior (como baloiços, escorrega, casinha e/ou a lagarta) pareceu ser relevante para as brincadeiras das três crianças participantes, o que evidencia a relevância de uma seleção adequada dos equipamentos disponíveis como resposta aos interesses e necessidades das crianças que com eles brincam (Bilton et al., 2017). As três crianças, nas suas brincadeiras, exploraram essas mesmas estruturas e realizaram movimentos extensos e livres, na área livre, como é o caso de “correr” e “fazer pinos”. Estes são exemplos de movimentos que, muitas vezes, não são permitidos às crianças realizarem em casa ou até mesmo dentro da sala de atividades, daí a importância de permitir que as crianças usufruam e tenham à sua disposição espaço exterior livre, de forma a desenvolverem movimentos e brincadeiras que não seriam possíveis de serem realizados noutros locais. Exemplo disto, são as evidências das entrevistas de cada uma das crianças, quando referem queriam passar mais tempo no parque exterior, demonstrando a necessidade de brincar no parque exterior e de forma livre durante mais tempo. Estes aspetos remetem para o quadro teórico referente à organização do espaço, quando Lopes da Silva (2016) afirma que o espaço exterior pode ser considerado com um contexto educativo potenciador de realizar outro tipo de atividades e propostas, principalmente, se estas forem realizadas de forma livre.

Por último, gostaria ainda de refletir sobre o papel do adulto, neste caso, o meu papel enquanto adulto observador. Durante as sessões de observação, tive o cuidado de não interferir nas brincadeiras que as crianças estavam a desenvolver, uma vez que elas tinham o poder e o controlo total das suas brincadeiras. Ou seja, durante as sessões tentei passar despercebida, para que conseguisse observar as crianças nos momentos em que pareceram estar mais envolvidas nas suas próprias brincadeiras. No entanto, nunca deixei de ser um adulto atento e nunca hesitei em intervir quando percebi que as crianças precisavam de alguém para as apoiar, uma vez que, tal como Ferland (2006) afirma, o

adulto deve “ser um facilitador da brincadeira, propondo estratégias para resolver os problemas encontrados” (p. 64), nunca deixando que a criança sinta que está a perder o controlo da sua própria brincadeira.

No que diz respeito ao papel do adulto na organização do espaço, penso que seja importante que este reflita e diversifique os materiais num espaço como o referido, de forma a potencializar ao máximo as aprendizagens e as capacidades das crianças. Os resultados obtidos parecem demonstrar que equipamentos ou estruturas, como baloiços e escorregas, são bem recebidos, e até integrados, nas brincadeiras pelas crianças no exterior. Bilton et al. (2017), defende que o adulto, ao ser reflexivo e observador, deve ir adequando o ambiente exterior conforme as brincadeiras e as repostas que as crianças demonstram. Desta forma, tendo em conta as brincadeiras das três crianças, e repensando agora em melhorias do espaço exterior apresentado, talvez fosse importante incluir uma estrutura como uma barra de elevação dupla, que permitisse a realização de cambalhotas (uma vez que duas das crianças demonstraram interesse por este tipo de movimentos, como foi o pino) e uma rede, onde as crianças conseguissem trepar.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada por concluída a apresentação, a análise e a discussão dos resultados, apresento as considerações finais relativas ao estudo desenvolvido. Face à pergunta de partida “Quais as brincadeiras que três crianças, de 3, 4 e 5 anos, que frequentam a rede privada da EPE desenvolvem nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior da instituição que frequentam” e o primeiro objetivo de investigação “identificar as principais brincadeiras que três crianças (uma de 3 anos, uma de 4 anos e uma de 5 anos) têm nos momentos de brincadeira livre, no espaço exterior da instituição”, é perceptível pelos dados recolhidos e analisados que, a nível cognitivo, as três crianças apresentam nas evidências a brincadeira do tipo sensório-motora e do tipo dramática. A Margarida apresenta, ainda, a brincadeira do tipo jogo com regras e a Leonor a brincadeira do tipo construtiva. A nível social, a brincadeira solitária ganha maior destaque nas evidências da Matilde (criança de três anos), enquanto que nas evidências da Margarida (criança de quatro anos) e da Leonor (criança de cinco anos) é a brincadeira associativa que se destaca mais.

Relativamente ao segundo objetivo de investigação “analisar evidências das brincadeiras das três crianças participantes, identificando semelhanças e diferenças relativamente à complexidade e organização das brincadeiras mediante as idades;”, tal como referido

anteriormente, existe um aumento do nível de complexidade nos dois tipos de brincadeiras (cognitivo e social) consoante o aumento da idade das crianças. A nível cognitivo destaca-se a brincadeira sensório-motora, em que a brincadeira vai se tornando mais arriscada consoante a idade da criança vai aumentando e, a nível social, quanto mais velha for a criança, mais complexa e organizada é a brincadeira.

Por fim, o objetivo “refletir sobre a importância da brincadeira livre no espaço exterior na EPE”, penso que consiga ser respondido pelas evidências da entrevista das três crianças quando respondem à questão “gostavas de passar mais tempo no parque exterior?” e a resposta espontânea que surge é “sim”. Isto revela a grande necessidade e o desejo que estas crianças têm em brincar num espaço exterior e a importância que é este momento para elas. No espaço exterior elas podem ser quem elas quiserem, podem correr, saltar, gritar, ver e sentir o mundo tal como ele é, sendo os limites ou regras estabelecidas menos redutoras e também, talvez, em menor número.

Como limitações do estudo, apresento a minha in experiência no que respeita às observações, uma vez que durante as sessões posso ter deixado escapar algumas expressões e até conversas que as crianças, eventualmente apresentaram. Relativamente ao espaço, penso que teria sido interessante realizar a observação no espaço verde relvado (zona 3 – figura 32), contudo iria condicionar o facto de as crianças brincarem de forma livre durante estes momentos, visto que não havia continuidade entre os espaços.

Este último processo foi interessante, uma vez que à medida que ia analisando os dados conseguia visualizar as brincadeiras descritas que cada criança realizava em cada sessão de observação. Para além disto, foi curioso perceber que a brincadeira sensório-motora se destaca como sendo a brincadeira mais evidente.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: DA TEORIA À PRÁTICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

O presente capítulo retrata o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, Jardim de Infância II. Esta Prática foi realizada entre setembro e janeiro, do ano letivo 2023/2024, num Jardim de Infância da rede pública, inserido num agrupamento. Este capítulo será dividido em três tópicos: caracterização do contexto educativo, abordagem de projeto e a relação com as famílias.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O jardim de infância estava inserido, como referido anteriormente, num agrupamento de escolas da rede pública e situava-se na União de Freguesias de Marrazes e Barosa, concelho e distrito de Leiria.

O jardim de infância era constituído por um edifício e por um espaço exterior. Relativamente ao edifício, este era composto por: um hall de entrada que se dividia ao meio por cavaletes de madeira, em que de cada lado estavam bancos e cabides para colocar os pertences das crianças de cada sala; duas salas de atividades; duas casas de banho para crianças, cada uma com duas sanitas pequenas e duas sanitas de tamanho de adulto e dois lavatórios; um escritório, que incluía uma casa de banho para adulto e uma sala de arrumações; uma pequena sala que servia de passagem e que continha alguns materiais; uma cozinha; um refeitório; e uma sala polivalente. O espaço exterior da instituição era composto por uma zona cimentada na parte da frente, que acompanhava o edifício até à parte de trás, em formato de passeio, com uma casinha de plástico e triciclos; e três zonas com areia no restante espaço, sendo que uma delas continha um escorrega e dois baloiços fixos e as restantes tinham materiais para brincar na areia.

1.1.1 Caracterização da sala

A sala onde foi desenvolvida a prática pedagógica estava organizada por áreas, sendo estas: a área da biblioteca, com duas cadeiras e uma estante com livros; a área do tapete, onde se realizavam as reuniões de grupo e continha um tapete, três pufes e o mapa das presenças, do tempo e do dia da semana; a área da casinha das bonecas, com vários materiais de faz-de-conta; a área dos jogos, composta por três móveis, com puzzles com

vários graus de dificuldade e jogos de encaixe; a área da expressão plástica, com o apoio de um lavatório; e a área da garagem. Na sala existia, ainda, o local onde as crianças colocavam a sua garrafa de água, um móvel de apoio e uma lareira, que mais tarde, foi transformada num espaço de exploração especialmente dedicado a duas crianças do grupo diagnosticadas com autismo. Ainda na sala estavam dispostos um conjunto de mesas que serviam de apoio à área da expressão plástica, à área dos jogos e uma última destinada ao momento de trabalho mais orientado.

1.1.2 Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por vinte crianças, sendo que onze eram meninas e nove eram meninos, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que a maioria das crianças tinha entre quatro e cinco anos. No grupo, dezoito crianças tinham nacionalidade portuguesa, uma tinha nacionalidade angolana e outra tinha nacionalidade brasileira. Para além disto, muitas das crianças já frequentavam a instituição, pelo menos, desde o ano letivo anterior, neste caso, 2022/2023.

Dentro do grupo existiam duas crianças diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo e estas eram acompanhadas por vários terapeutas e pela Professora do Ensino Especial que acompanhavam estas crianças em sala, cada uma num momento da semana. Para além destas, também havia uma criança diagnosticada com Perturbação Obsessivo-Compulsiva e era acompanhada pela terapeuta da fala. A terapeuta da fala também acompanhava mais três crianças do grupo.

No geral, todas as crianças demonstravam interesse no momento da leitura de histórias e no reconto e em brincar no espaço exterior, nomeadamente a andar nos triciclos, na estrutura que incluía o escorrega e o baloiço e a fazer construções nas zonas da areia. Dentro da sala, as crianças tinham maior interesse por fazer e pintar desenhos, montar puzzles e brincar na área da casinha de bonecas. Ainda em relação ao grupo, no geral as crianças apresentavam bastante autonomia, principalmente no momento da higiene e das refeições. As crianças diagnosticadas no Espectro do Autismo estavam mais dependentes do adulto, uma vez que ainda utilizavam fralda e apresentavam mais dificuldade na hora das refeições, não sendo tão autónomas.

Ao nível cognitivo, todas as crianças compreendiam o adulto e brincavam, quase sempre, a pares ou em grupos de quatro ou cinco crianças, sendo que algumas crianças

procuravam muitas vezes o adulto, quando brincavam no espaço exterior. Ao nível motor, as crianças de três anos apresentavam menos equilíbrio em certos movimentos e mais dificuldade a vestirem-se sozinhas. No que diz respeito à motricidade fina, muitas crianças apresentavam dificuldade na utilização de tesouras e na preensão do lápis. Ao nível musical, o grupo gostava de brincar com o ritmo e o timbre, uma vez que adaptavam uma música e conseguem cantá-la, por exemplo, mais rápido, mais devagar, com uma voz mais grave e/ou mais aguda.

No início da prática pedagógica, muitas crianças sabiam escrever o seu nome com o apoio de um cartão. As crianças mais velhas já conseguiam marcar a presença no mapa das presenças autonomamente, e a maioria conseguia contar oralmente até ao número dez, sendo que nem todas conseguiam reconhecer os números escritos.

1.2 ABORDAGEM DE PROJETO

É essencial, como já referido anteriormente, que haja “uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças” (Leite, 2022, p. 9) e que estas tenham voz dentro da sala que frequentam. A abordagem de projeto parece ser uma forma de aí chegar, sendo que a mesma proporciona o estudo e a exploração mais aprofundada de um tema que uma ou mais crianças escolhe, assumindo um papel ativo nas decisões que são tomadas durante o projeto, conseguindo, assim, responder aos interesses e necessidades das crianças (Katz & Chard, 1997; Leite, 2022). Dependendo das idades de cada grupo e do tema a ser trabalhado, um projeto pode demorar dias, semanas ou meses a ser concluído.

Esta metodologia deve fazer parte do currículo, uma vez que permite que as crianças utilizem as capacidades já adquiridas nas diversas tarefas, permite “complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com as outras partes do currículo” (Katz & Chard, 1997, p. 20) e, ainda, adquirir novos conhecimentos e outras competências. Ou seja, esta abordagem permite envolver a criança no seu processo de aprendizagem e, em conjunto com o currículo definido e através das várias áreas do conhecimento, proporcionar às crianças a exploração de temáticas que lhes interessa (Leite, 2022). O educador, nesta abordagem, deve assumir o papel de orientador do processo de aprendizagem das crianças que estão a desenvolver o projeto, devendo, também, assumir o papel de observador, de forma a proporcionar outros desafios às crianças (Katz & Chard, 1997; Leite, 2022; Vasconcelos et al., 2011).

A abordagem de projeto, segundo Vasconcelos et al. (2011), desenvolve-se em quatro fases: I - definição do problema, II - planificação e desenvolvimento do trabalho, III - execução e IV - divulgação/avaliação. Seguidamente irei apresentar o projeto que foi desenvolvido com o grupo de crianças e que responde às várias fases apresentadas anteriormente.

1.2.1 Projeto “Podíamos fazer um castelo!” – primeira fase do projeto

O projeto “Podíamos fazer um castelo!” surgiu na sequência da leitura da história “A Caixa Mágica”, de Karl Newson. Após este momento, cada criança referiu o que faria com uma caixa (figura 19) e exploraram livremente várias caixas de cartão, onde conseguiram concretizar algumas ideias, como, por exemplo, transformar uma caixa num carro (figura 20) e numa tartaruga (figura 21). No decorrer da exploração, algumas crianças pediram riscadores para que pudessem desenhar nas caixas e em pedaços de cartão (figuras 22 e 23).

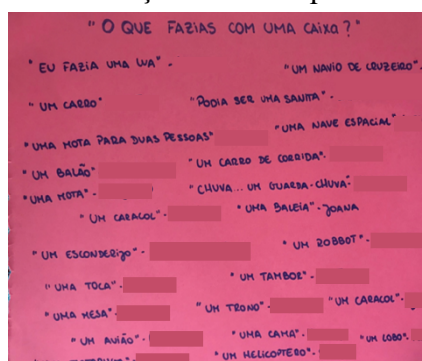


Figura 19 – Resposta das crianças à pergunta “O que fazias com uma caixa?”.



Figura 20 – Criança a representar um carro.



Figura 21 – Criança a representar uma tartaruga.



Figura 22 – Criança a desenhar numa caixa de cartão.



Figura 23 – Crianças a desenhar em cartão.

Durante a partilha em grupo sobre a utilização que cada criança deu às caixas, surgiu uma nova ideia de se fazer um castelo, chegando-se à conclusão que se podia transformar a área da casinha num castelo utilizando-se, também, o cartão das caixas. Surgiu, então, o projeto “Podíamos fazer um castelo!” com a participação de todas as crianças do grupo. Este momento consistiu na primeira fase do projeto, em que ficou definido que o principal objetivo era transformar a área da casinha num castelo e cada criança desenhou o seu próprio castelo (figura 24), mobilizando conhecimentos já adquiridos. Cada criança partilhou aquilo que tinha desenhado com o grande grupo. Desta forma,



Figura 24 – Planificação do castelo de cada criança.

nesta primeira fase da abordagem de projeto é decidido o assunto a estudar e existe uma partilha entre o grupo sobre aquilo que as crianças já conhecem (Vasconcelos et al., 2011).

1.2.2 Segunda fase do projeto

Na segunda fase planeiam-se os primeiros passos a dar para o desenvolvimento do projeto (Vasconcelos et al., 2011) e, neste caso, a partilha dos desenhos de cada criança, anteriormente mencionada, possibilitou que as crianças decidissem como iria ser a estrutura do castelo, com que materiais e, ainda, os elementos que iriam colocar no castelo (borboletas, pássaros, nuvens, flores, corações e relva). Concluíram, então, que o primeiro passo era construir as paredes com cartão e, depois, pintá-las e o segundo passo era decidir que materiais precisavam para construir os vários elementos identificados.

1.2.3 Terceira fase do projeto

Nesta fase parte-se, muitas vezes para a pesquisa, de forma a conhecer mais sobre a temática a estudar e é quando o que foi planeado se torna real. A sala de atividades é dividida em zonas de trabalho, onde se desenvolve e nasce o que foi planeado (Vasconcelos et al., 2011).

No projeto, num primeiro momento, as crianças deram continuidade ao trabalho iniciado na fase anterior, construindo as paredes do castelo e todos os elementos que queriam colocar (figuras 25, 26 e 27). Este trabalho foi realizado durante várias semanas, em que cada criança assumiu a responsabilidade de algumas tarefas.



Figura 25 – Crianças a pintar a parede do castelo.



Figura 26 – Crianças a construir nuvens.



Figura 27 – Crianças a construir borboletas.

Ainda nesta fase surgiram algumas pesquisas, neste caso, acerca das portas e das janelas de um castelo, uma vez que no momento de as planificar, surgiram formatos diferentes e, por isso, algumas crianças realizaram uma pequena pesquisa, onde encontraram diferentes portas e janelas, decidindo, no fim e em conjunto, o formato da porta e da janela que o castelo que estavam a construir iria ter.

Na planificação, para além dos elementos a colocar no castelo, as crianças queriam ter adereços relativos aos habitantes do castelo e, durante a pesquisa anteriormente apresentada, tal como referi na reflexão individual relativa à semana de 20 a 22 de novembro de 2023 (apêndice XII), “um grupo de crianças interessou-se pelos cavaleiros e, num diálogo que foi registado por uma mestranda ... dessas crianças, elas decidiram fazer espadas e escudos, característicos deste elemento” (par. 4) (figura 28).

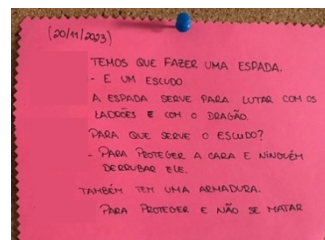


Figura 28 – Registo do diálogo relativo aos cavaleiros.

Nesta fase, o projeto ficou concluído e o objetivo de transformar a área da casinha num castelo foi cumprido (figura 29). Todas as crianças participaram no processo de



Figura 29 – Resultado da construção do castelo.

construção do castelo e, enquanto par pedagógico, tentámos escutar as crianças e realizar as suas ideias. Este é um projeto que foi realizado no início do ano letivo, no entanto penso que seja um projeto que seja transversal para o resto do ano, visto que esta área passou a ser chamada, pelas próprias crianças de área do castelo.”

1.2.4 Quarta fase do projeto

A quarta fase é o momento de partilhar o trabalho desenvolvido, seja com as crianças das outras salas, seja com as famílias ou com a comunidade (Vasconcelos et al., 2011).

Nesta fase, em conjunto com as crianças, surgiu a ideia de realizar um pequeno convívio com as famílias, para que elas conhecessem o trabalho que foi desenvolvido pelas crianças. De forma a interligar com a temática do castelo, o grupo intitulou este convívio como “banquete” e definiram que iam preparar um bolo, umas bolachas e que queriam decorar a toalha de mesa, bem como colocar umas luzes no castelo. A semana de 11 a 13 de dezembro foi, então, dedicada à preparação do banquete e, para isso, as crianças dividiram-se entre as várias tarefas, sendo que umas ajudaram na confeção do bolo, outras

ajudaram na confecção das bolachas (figura 30) e, relativamente à toalha, decidiram que cada criança desenharia algo à sua escolha (figura 31).



Figura 30 – Crianças a confeccionar bolachas.



Figura 31 – Crianças a desenhar na toalha de mesa.

Neste contexto, em conjunto com o meu par pedagógico e com o grupo de crianças, consegui realizar um projeto que cumprisse as quatro fases da abordagem de projeto, assim como a organização e desenvolvimento de uma documentação pedagógica que retratasse o processo do mesmo, desde a atividade da exploração das caixas, às pesquisas e ao resultado.

A documentação pedagógica, tal como referi na reflexão individual relativa à semana de 20 a 22 de novembro de 2023 (apêndice XV), “apesar de serem várias as definições que a caracterizam, tem como princípio dar voz aos interesses e demonstrar o trabalho desenvolvido pelas crianças” (par. 2).

A documentação pedagógica do projeto foi construída num dos placares da sala e começou por ter a folha com os registos das respostas das crianças relativamente à pergunta “O que fazias com uma caixa?”, apresentada anteriormente (figura 18) e algumas fotografias da atividade. “De seguida, surgiu a planificação dos vários momentos da construção do castelo, com as decisões que as crianças tomaram relativas aos elementos a construir, que foram feitas a partir de desenhos individuais, onde cada criança desenhou o seu castelo” (apêndice XII - reflexão individual relativa à semana 20 a 22 de novembro de 2023, par. 4). Por fim, foram colocados os registos referentes às várias pesquisas que as crianças realizaram, sendo estas das janelas e das portas do castelo e relativamente aos cavaleiros, que continha alguns desenhos das crianças que realizaram a pesquisa e o diálogo anteriormente apresentado das conclusões das crianças.

A documentação final (figura 32) retrata, por isso, o trabalho desenvolvido, mostra o “potencial das crianças, das suas capacidades em desenvolvimento e do que se passa na escola” (Cardoso, 2013, p. 90) e, ainda, possibilita ao educador interpretar e avaliar o progresso de cada criança e refletir acerca da sua prática pedagógica (Cardoso, 2013).



Figura 32 – Documentação pedagógica do projeto.

1.2.5 Desafios da abordagem de projeto

Apesar de este projeto ter sido desenvolvido com as crianças, sinto que foi um processo desafiante. O início do projeto, na minha opinião, não foi automático para as crianças, no sentido em que estávamos no início do ano letivo, ou seja, muitas crianças nunca tinham trabalhado com esta abordagem e não era habitual serem elas a decidirem o que queriam fazer e como queriam. Desta forma, sinto que o início do projeto foi bastante orientado pelos adultos da sala, tanto por nós, par pedagógico, como pela educadora. Outros dos desafios que senti neste processo foi a organização dos dias e das tarefas que ainda tinham de ser realizadas, ou seja, com as crianças definia o que ainda faltava fazer e, posteriormente, organizávamos o trabalho pelas semanas. No entanto, a organização diária já era eu que a fazia, em conjunto com o meu par pedagógico, e, por vezes, tinha algumas dúvidas se o tempo que tínhamos com as crianças dava para realizar tudo o que elas queriam ou se, em conjunto, tínhamos de abdicar de algumas decisões já tomadas. Estes desafios foram sendo superados com alguma pesquisa da minha parte e com muita conversa e reflexão em conjunto com o meu par pedagógico e com a professora supervisora e, no fim, as ideias das crianças foram todas concretizadas. No entanto, caso não houvesse oportunidade, porque também acontece, é importante que o educador, em primeiro lugar, valorize as ideias das crianças e, em segundo lugar, consiga explicar-lhes que, por vezes, não é possível, de todo, realizar aquelas certas ideias, tentando apresentar os motivos, mas em certas situações pode ser possível arranjar alternativas.

Concluindo, esta abordagem, como referi anteriormente, beneficia o desenvolvimento das crianças, uma vez que as envolve no seu processo de aprendizagem, permite a escuta dos

interesses das crianças e, ainda, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade pelo trabalho a realizar. Desta forma, enquanto futura profissional poderei, eventualmente, incluir esta abordagem na minha prática.

1.3 RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Na educação de infância é importante que haja um envolvimento dos pais e da família na vida educativa das crianças e que o educador demonstre essa importância e que os inclua no contexto, para que a relação criada seja de confiança (Mata & Pedro, 2021).

Neste contexto, e comparativamente com os contextos das outras práticas pedagógicas que desenvolvi, senti que o envolvimento das famílias era diferente. Na hora de deixar e de ir buscar as crianças, os pais contactavam mais com as auxiliares e, enquanto mestranda, tentei, sempre que possível, receber, em conjunto com as auxiliares, algumas crianças e ter algum contacto com os pais e alguns falavam e permitiam esse contacto, mas não tinham muito tempo para o fazer. Mata e Pedro (2021) referem a falta de tempo como uma das dificuldades relativas à participação dos pais em atividades, seja em casa, como na instituição e, infelizmente, isto acontece cada vez mais. As autoras também apresentam outros constrangimentos na participação dos pais como a “falta de informação; ... [a] baixa perceção de eficácia; ... [e a] falta de compreensão dos objetivos e valor da tarefa” (p. 64).

De forma a envolver as famílias na vida do jardim de infância é fulcral que os educadores, num primeiro momento, conheçam as expectativas dos pais e das famílias acerca da sua participação e que haja uma constante partilha das suas intenções, tanto da parte do educador como da família. Este envolvimento deve potenciar as oportunidades de aprendizagem que ocorre no contexto familiar, influenciar o valor atribuído pela criança à tarefa de aprendizagem, promover a abertura da criança a novas experiências e dar um significado e um sentido às propostas (Mata & Pedro, 2021).

Nesta prática, apenas foi realizada uma proposta que envolvesse as famílias. O banquete permitiu, assim, um maior contacto com as famílias de cada criança, e aqui consegui conversar com alguns pais e consegui perceber a relação de confiança que a educadora cooperante tinha com os pais, relação esta importante para que haja um trabalho contínuo e que em conjunto com os pais se possa responder às necessidades de cada criança, para um melhor desenvolvimento e uma melhor aprendizagem. Contudo, para que esta relação

seja construída é necessário tempo, envolvimento de ambas as partes, respeito e a compreensão, de maneira que os pais e as famílias se sintam acolhidas e que o foco está na criança.

Para além do banquete, penso que se poderiam ter feito outras propostas que incluíssem as famílias, como, por exemplo: escolher um elemento para colocar no castelo e construírem em conjunto com a família, levando, assim, a identidade de cada uma para o projeto; pedir às famílias e às crianças que levassem histórias relacionadas com o tema dos castelos; e/ou, realizar algumas pesquisas com as famílias relativas a curiosidades que as crianças pudessem ter. Penso que as famílias poderiam ter sido incluídas também no processo de construção do castelo, contudo o tempo foi curto e a gestão de todo o trabalho não facilitou a realização dessas propostas.

PARTE IV – PARTILHA DE CONHECIMENTO NA COMUNIDADE CIENTÍFICA

Ao longo das várias práticas pedagógicas fui sendo desafiada a partilhar o conhecimento que fui construindo junto da comunidade científica através da realização e publicação de relatos e artigos científicos. Foram momentos de grandes aprendizagens e, por isso, este capítulo apresenta uma reflexão sobre os processos vividos neste sentido e a partilha de conhecimento realizada, sendo por isso transversal a dois contextos, creche e jardim de infância da rede pública. Aqui irei refletir sobre: o processo de construção de um relato para a XII Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE), vivido em contexto de creche; a construção de um artigo científico partindo do trabalho desenvolvido para a unidade curricular de Didática de Educação de Infância – Jardim de Infância II e uma experiência de coorientação de um relato para a XIII Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE).

Quando a prática em contexto de creche terminou, surgiu a oportunidade de escrever um relato que apresentasse uma experiência educativa vivida e que tivesse sido significativa para mim neste contexto. Inicialmente tive algumas dúvidas se aceitava ou não este desafio, uma vez que nunca tinha feito nada parecido, não sabia se tinha alguma experiência relevante para fazer este tipo de proposta e porque iria sair da minha zona de conforto. No entanto decidi aceitar o desafio e o primeiro passo foi pesquisar e ler relatos já publicados para perceber realmente aquilo que tinha de fazer. Após esta pesquisa, foi o momento de escolher a experiência que iria relatar e para isso fui ver algumas fotografias, reflexões individuais e planificações. Percebi que a experiência que tinha sido mais significativa para mim foi a tarde de faz-de-conta dos bonecos, uma vez que me revi naquelas crianças.

Após a experiência escolhida foi o momento de escrever o relato e foi aqui que senti maior dificuldade, uma vez que era necessário utilizar linguagem e vocabulário com maior rigor científico. Escrevi o texto pela primeira vez e depois fui trocando várias versões com a supervisora e ela deu o seu parecer várias vezes, chegando à versão final do relato. Durante esta troca de versões, senti que o que tinha escrito estava a ser compreendido, ou seja, a professora estava a perceber onde queria chegar e a mensagem que queria passar com o relato, e tomei consciência, com as alterações, o rigor científico que faltava nas palavras que escrevia. O próximo passo foi submeter o relato e, quando recebi a

confirmação que tinha sido aceite, senti que afinal era capaz de fazer mais e que foi bom sair da minha zona de conforto. Por fim, seguiu-se a apresentação do relato à comunidade científica (Morgado & Leal, 2023), o que me deixou ainda mais inquieta, porque aqui tinha de me expor ainda mais e para um público que não conhecia. Primeiro tive de perceber o que era mais importante para esta partilha, pois não poderia falar de tudo, e, depois, tive de superar os medos de fazer uma apresentação oral para desconhecidos e pensar que iria responder a questões não sabendo de antemão quais eram. Apesar de me ter sentido muito nervosa, senti-me grata por ter aceite este desafio e por ter tido esta oportunidade de crescer.

O artigo científico foi elaborado em par pedagógico e como sendo elemento de avaliação da unidade curricular de Didática de Educação de Infância – Jardim de Infância II. O facto de não estar sozinha na elaboração deste artigo trouxe-me a vantagem de, agora, sermos duas cabeças a pensar, principalmente na análise e na discussão dos resultados, parte do relatório que me inquietava, uma vez que nunca tinha feito. Contudo, trouxe alguns desafios, visto que para além do trabalho habitual que já tínhamos de outras unidades curriculares, ainda teríamos de articular o pouco tempo que tínhamos para realizar este artigo, salientando que este foi um processo demorado pelo facto de nunca termos feito nada desta natureza até ao momento. Para além disto, considero também um desafio a questão da escrita colaborativa, ou seja, estar com outra pessoa na escrita de um artigo, pois como em tudo, existem formas de trabalhar e de escrever diferentes, e se antes pude escrever aquilo que sentia e aquilo que realmente queria passar, agora não dependia só de mim e tinha de articular com a outra pessoa a linguagem a utilizar, a forma de escrever o texto e o tempo que cada uma tinha para realizar a tarefa.

Escrever um artigo implicou procurar informações sobre a estrutura do mesmo e construir as várias etapas: o enquadramento teórico, a metodologia, a recolha de dados e as categorias de análise que iríamos utilizar e a consequente discussão de resultados. Tanta informação nova e tão desafiante, visto que nunca tinha realizado nenhuma das etapas anteriormente mencionadas e, por isso, foi uma fase de alguma incerteza relativamente aos passos a dar para a construção destes tópicos. Contudo, a elaboração do texto, com rigor científico, já foi um processo mais fácil, visto que já tinha experiência com a construção do relato. Durante este processo, os docentes da unidade curricular mostraram apoio e foi uma mais-valia, mas confesso que no processo nem sempre nos apeteceu pedir ajuda, pois muitas vezes ficou o medo de ficarmos mais baralhadas do que já estávamos

e de ter ainda mais trabalho, quando já só queríamos terminar a tarefa porque o cansaço era grande. Mas o resultado foi alcançado e conseguir escrever o artigo foi uma “missão cumprida!”, mostrando-me, mais uma vez, que afinal sou capaz de muito mais e que todo o esforço e o empenho que dediquei, tanto ao artigo como em tudo, a par do cansaço que senti durante o último semestre foi valorizado, pela nota e pelas palavras dos professores da unidade curricular que mostraram reconhecimento deste esforço e empenho. A construção deste artigo (Morgado, Simões, Amoroso & Gamboa, 2024), integrará o terceiro volume da Coleção Didáticas de Educação de Infância da ESECS e vai ser um orgulho ter um livro na mão com um artigo que fui eu que escrevi. Este vai ser mais uma prova que tudo é possível e que consigo, basta acreditar em mim e, por vezes, sair da minha zona de conforto.

Por fim, na reta final do mestrado, fui desafiada também a coorientar um relato para a XIII Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE) de duas estudantes do primeiro ano de Mestrado em Pré-Escolar (Santos, Lopes, Morgado & Leal, 2024). Quando me foi lançado este desafio não hesitei em aceitar, uma vez que era uma ótima oportunidade de estar do outro lado na construção de um relato. Este processo foi desafiante porque apenas tinha a experiência de escrever sobre algo que tinha vivido em primeira pessoa e não sabia como seria acompanhar a escrita de algo que não tinha vivido. Contudo, foi maravilhoso ajudar e apoiar as minhas colegas na construção de um texto científico. Consegui ter o lado do leitor e dar-lhes o parecer de como tornar o texto mais claro e com maior rigor científico.

Em síntese, posso afirmar que estas experiências significaram muito para mim, uma vez que consegui elaborar textos que retratassem experiências vividas e apresentá-los perante um público desconhecido e consegui apoiar e refletir com as minhas colegas sobre o processo de construção de texto científico. Para além disto, sinto que estas experiências me deram “bagagem” para a elaboração deste relatório, daí a apresentação deste capítulo que o integra.

CONCLUSÃO

A elaboração deste relatório de prática de ensino supervisionada retrata o fim de mais uma etapa da minha vida, aquela em que o sonho de ser educadora de infância se torna realidade. Confesso que o caminho até aqui foi longo e desafiante, mas repleto de conquistas e, o mais importante, repleto de sorrisos que fizeram valer totalmente a pena.

No contexto de creche, tive a oportunidade de repetir uma experiência já vivida na licenciatura de Educação Básica, uma prática desenvolvida na mesma instituição e na mesma sala. Contudo, a experiência foi, claramente, diferente, uma vez que o grupo de crianças e a equipa educativa não era a mesma, a organização da prática também não e eu própria também não era a mesma. Nesta prática era uma pessoa mais madura e com outras competências de observar, refletir e intervir. Era uma pessoa mais atenta, com um olhar diferente para algumas situações que, anteriormente, talvez me passassem despercebidas.

O contexto de jardim de infância I, caracteriza-se por ser a minha primeira experiência numa sala com crianças da EPE. Aqui, sinto que foi um caminho com alguns obstáculos, mas foi um percurso bonito em que percebi o potencial de escutar as crianças e valorizar as suas ideias, bem como o potencial de alguns instrumentos usados na ação educativa como é o caso do portefólio. A investigação sobre as brincadeiras no espaço exterior da instituição, neste contexto, surgiu da própria rotina e penso que facilitou o processo, uma vez que era um momento que as crianças gostavam e, mais uma vez, fez-me refletir sobre as inúmeras capacidades que as crianças desenvolvem num momento que, para nós adultos, por vezes, é desvalorizado.

O último contexto revelou-se o mais desafiante, em que me surgiram muitas dúvidas e questões, se realmente era capaz de “segurar o barco” e chegar a todas as crianças como gostaria. Ao mesmo tempo, no fim, revelou-se surpreendente, devido à relação afetiva que criei com as crianças do grupo e ao projeto desenvolvido durante esta prática sobre a transformação da área da casinha da sala num castelo. Quando penso neste contexto, penso na boa relação que a equipa educativa, nomeadamente, as auxiliares de ação educativa, as educadoras e as terapeutas que apoiavam algumas crianças do grupo, permitiram que criasse, possibilitando a vivência de momentos únicos e descontraídos, onde o colo, o afeto e a escuta foram os três aliados da minha prática pedagógica.

Chegando ao fim, considero que todas as crianças, cooperantes e docentes contribuíram para a educadora de infância que quero ser, aquela que dá voz às crianças, coloca as suas necessidades em primeiro lugar e consegue ver cada uma como um ser único e capaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Araújo, S. (2018). A abordagem highscope para a educação e cuidados em creche. In J., Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In M. Oliveira, & A. Godinho (Orgs.), *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 81-94). Folheto Edições & Design/Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche. Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, A. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância* (112), 98-103. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-112>
- Dias, I. (2014). De bebê a criança: características e interações. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 6(11), 158-172. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/372>
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: A lógica do processo em ciências sociais*. PsicoSoma.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi.
- Folque, M. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.

- Duhamel, F., & Fortin, M. (2009). Os estudos de tipo descritivo. In M-F. Fortin, *O processo de investigação: Da concepção à realização* (5.^a ed., pp. 161-172). Lusiciência.
- Gesell, A., Ilg, F., Ames, L., & Bullis, G. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Dom Quixote.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância* (90), 45-46. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil: Ensinando crianças em uma sociedade diversificada* (6.^a ed.). AMGH.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche* (9.^a ed.). AMGH.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta.
- Leitão, A. (2022). Desenvolvimento normal. In N. Antunes, *Sentidos* (6.^a ed., pp. 33-70). Lua de Papel.
- Leite, B. (2022). Prefácio. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *A voz e a agência da criança - Abordagem de projeto na formação de educadores de infância* (pp. 9-13). ESECS/APEI.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de reggio emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marchão, A., & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 27-41. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6529>

- 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.
- Migueis, M., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no museu do brincar. In T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 123-143). Porto Editora.
- Morgado, B., & Leal, R. (2023). Uma tarde de faz-de-conta: Uma experiência educativa em contexto de creche. In D. Alves, H. Pinto, M. Dias, M. Abreu, & P. Morouço (Orgs.), *XII Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 244-245). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria. <https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2024/07/23.pdf>
- Morgado, B., Simões, D., Gamboa, M., & Amoroso, J. (2024). A estratégia didática story face para a planificação de histórias na educação pré-escolar. In M. Oliveira, A. Proença, H. Menino, J. Amoroso, M. Gamboa, R. Leal & S. Reis (Orgs.), *As didáticas da educação pré-escolar e a formação de educadores de infância* (no prelo).
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, (51), 9-17. https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista%20Diversidades%2051.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S (2008). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp 11-29). Porto Editora.
- Rocha, M. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira, (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 57-76). Porto Editora.
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.ª ed.). AMGH.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Gradiva.
- Santos, A., Lopes, C., Morgado, B., & Leal, R. (2024). Uma história na floresta: Uma experiência educativa em creche. In H. Pinto, I. Dias, M. Abreu, M. Barroso, & T. Ribeiro (Orgs.), *XIII Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria (no prelo).
- 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*, 1(29), 33-53. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2153>
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Sousa, J., & Machado, I. (2018). Anexo II – Organização dos ritmos temporais na pedagogia-em-participação para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 63-70). Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Rocha, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projeto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção-Geral da Educação (DGE).

APÊNDICES

APÊNDICE I - REFLEXÃO DE GRUPO, SEMANA DE 10 A 12 DE OUTUBRO DE 2022

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-nos solicitado a realização de uma reflexão relativa à primeira semana de intervenção (semana de 10 a 12 de outubro). Este documento contém, primeiramente, uma reflexão de grupo, onde são apresentadas as aprendizagens e dificuldades comuns e, posteriormente, a reflexão individual de cada elemento do par pedagógico. As intervenções estão a ser realizadas na [REDACTED] (com crianças entre os 10 e os 22 meses), no contexto de creche, na [REDACTED].

Após as observações realizadas na primeira semana, verificámos que, dado à faixa etária, as crianças têm necessidade de atividades motoras e sensoriais. Por este motivo, percebemos que seria benéfico se as intervenções planificadas fossem ao encontro destas necessidades. Em conversa com a Educadora [REDACTED] percebemos de que modo conseguíamos responder a estas através de atividades. Esta reunião foi muito importante para nós, uma vez que ainda não conhecemos bem o grupo.

De forma que ambas pudessem experienciar todos os momentos da rotina, estes foram realizados de forma alternada, ou seja, as tarefas de sala (presentes na rotina) foram divididas, bem como as atividades. Esta divisão foi trocando durante os três dias, no entanto, percebemos que esta organização não resultou, uma vez que não nos preparámos bem para que estes momentos fluíssem de uma forma natural, acabando por surgir a questão “vais lá ou queres que vá eu?”. Esta semana percebemos, também, que, para o grupo, é importante que a rotina seja cumprida, visto que “A implementação e construção de uma rotina é sempre importante em qualquer contexto, ..., pois irá ajudar a criança a se sentir segura, confiante e a adquirir o sentido de controlo e de continuidade” (Mourinha, 2020, p.33). “Assim sendo, a rotina torna-se um papel impulsionador e facilitador de aprendizagens, nomeadamente a autonomia, pois permitirá que ao conhecer as sequências temporais, realize as suas tarefas mais autonomamente” (p.34)

Relativamente ao momento de planificar, sentimos alguma dificuldade ao definir intencionalidades educativas, tanto nas rotinas do grupo, como nas atividades orientadas, visto que pensamos primeiro nas atividades que queremos realizar com o grupo de crianças e só depois nas aprendizagens que queremos que elas adquiram ou que desenvolvam, pelo que deveria ser ao contrário. Este aspeto tem de ser melhorado ao longo das próximas planificações, sendo que o objetivo é conseguirmos pensar primeiro nas intencionalidades educativas e, posteriormente, no tipo de atividades que podem realizar essas mesmas intencionalidades.

Estes primeiros dias de intervenção foram relevantes e serviram para conhecermos o comportamento das crianças no momento em que o par pedagógico estava a dinamizar as atividades orientadas. Serviram, também, para percebermos que estratégias podem, ou não, resultar com o grupo e a forma como reagir e atuar em diversas situações.

Reflexão Individual - Diana

Esta semana estive presente o dia inteiro, o que me ajudou a perceber melhor a rotina do grupo e permitiu que contactasse mais com as crianças e, conseqüentemente, criasse uma ligação mais forte com elas. No entanto, houve uma situação que me deixou desconfortável e, posteriormente, tive necessidade de falar com a educadora sobre esse momento. Esta partilha com alguém que conhece tão bem o grupo ajudou-me a superar o momento e a refletir sobre estratégias para o futuro (quer como estagiária, quer como educadora). Fez-me pensar que a “assertividade” do adulto não é sinonimo de algo negativo, mas sim algo que a criança precisa.

Reflexão Individual - Beatriz

A primeira semana de intervenção, em geral, foi positiva. As atividades orientadas propostas correram como esperávamos, no entanto, houve uma atividade que se destacou pela positiva, a de Expressão Motora realizada na manhã de terça-feira (dia 11 de outubro), que tinha como objetivo as crianças fazerem um circuito motor com quatro elementos de pufe. A atividade foi dinamizada por mim e, em primeiro lugar, pedi a uma criança que, com a minha ajuda, realizasse o percurso, de forma a exemplificar para o restante grupo. De seguida, as restantes crianças, uma de cada vez, fizeram o mesmo percurso, pelo que fiquei surpreendida, uma vez que a atividade correu melhor do que estava à espera, visto que era a minha primeira atividade feita, exclusivamente, com as crianças. Além disso, a educadora, antes deste momento, disse para estarmos preparadas para este tipo de atividades, porque podiam não correr muito bem, visto que era a nossa primeira vez a trabalhar expressão motora com o grupo.

Em contrapartida, destaco um ponto menos positivo. Este trata-se da falta de organização do par pedagógico relativamente aos momentos da rotina das crianças, que sofreram algumas quebras nos momentos de transição. Desta forma, este é um aspeto a melhorar, porque o par pedagógico tem de estar sempre em sintonia, para que o dia resulte e que as crianças se sintam bem connosco.

Referências Bibliográficas

Mourinha, A. (2020). *A importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto de Creche* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2817/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20DE%20CURSO.pdf>

APÊNDICE II - REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA DE 3 E 4 DE JANEIRO DE 2023

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi solicitado a elaboração de uma reflexão individual, referente à semana de 3 e 4 de janeiro, onde assumi o papel de estudante interveniente. Neste texto reflexivo vão ser abordadas as atividades orientadas que decorreram nesta semana.

Numa das intervenções anteriores, a Professora Supervisora lançou-nos o desafio de planificar atividades orientadas baseadas nos interesses das crianças, pois, tal como Lino (2018) menciona, “O tempo de exploração, construção e brincadeira organiza-se seguindo os interesses das crianças que se envolvem com os materiais e o ambiente cuidadosamente e estrategicamente organizado pelos educadores” (p. 106). Deste modo, enquanto par pedagógico, planificámos três atividades de faz-de-conta. A primeira atividade envolveu materiais de limpeza, uma vez que quando nós limpávamos, por exemplo, a mesa depois de uma atividade de expressão plástica, as crianças queriam ajudar; a segunda atividade incluiu bonecos e materiais próprios para brincar com os mesmos; e a terceira atividade consistiu num faz-de-conta com roupa e acessórios. Em relação às intencionalidades educativas, foram definidas intencionalidades diferentes, como, por exemplo, desenvolver a capacidade de exploração ativa; desenvolver a competência de reciprocidade e responsividade; e desenvolver a capacidade de fazer escolhas sobre o que explorar, visto que os materiais estavam na sala para provocar as crianças e para que estas explorassem o que quisessem, ou seja, a capacidade de escolher. No entanto, pensámos ainda na capacidade de resposta às outras crianças e até aos adultos, de acordo com o contexto em que estavam inseridas e a capacidade de respeitar os outros.

A atividade das limpezas, realizada na manhã do dia 3 de janeiro, apresentou materiais do tamanho adequado à faixa etária das crianças, como vassouras, esfregonas e pás e, ainda, borrifadores e panos de limpeza de tamanho normal. Para além destes materiais, havia uma mesa e toalhetas. Estes materiais foram colocados na casa de banho e as crianças dirigiram-se até lá, começando a explorá-los neste espaço, o que, a meu ver, foi um aspeto positivo, visto que a casa de banho pertence à sala e as crianças puderam usufruir da mesma de uma forma diferente. No decorrer da atividade, as crianças utilizaram os materiais das mais variadas formas, sendo o que lhes despertou mais a atenção foram os borrifadores, porque tinham água e as crianças puderam molhar o chão, a mesa e, até, partes do corpo, como as mãos e a cara. No meu ponto de vista esta atividade foi bem conseguida, dado que as crianças estiveram focadas em todos os materiais do início ao fim da atividade; conseguiram perceber a utilidade dos materiais de forma autónoma, como, por exemplo, o funcionamento dos borrifadores; e no decorrer da atividade foram brincando e explorando sozinhos e com os pares, isto é, com outras crianças e até com os adultos presentes na sala.

A atividade dos bonecos, para mim, foi a mais marcante. Esta foi preparada na sala, enquanto as crianças estavam a brincar na rua e, de forma a criar um efeito surpresa, os estores da sala estavam ligeiramente fechados. Os materiais foram organizados por mim e pelo meu par pedagógico e foram criadas três zonas, onde a primeira continha uma bacia pequena com água; outra tinha uma mesa com roupas para vestir os bonecos; e outra com os bonecos, duas cadeiras de transporte para os mesmos e dois carros. Quando estava tudo pronto, os estores foram abertos e as crianças foram convidadas a entrar para ver a surpresa que tínhamos preparada para elas. Relativamente a este momento, considero que deveria ter apenas aberto o estore e as cancelas e deixar que as crianças tivessem curiosidade para ver o que estava dentro da sala, em vez de as chamar, pois, tal como L’Ecuyer (2017) afirma, “as crianças pequenas possuem um instinto de curiosidade realmente admirável e surpreendente” (p. 16). Esta atividade foi planeada para o período da tarde com o intuito de dar tempo suficiente para que todas as crianças pudessem

explorar todos os materiais e de forma a respeitar o tempo de cada uma, pois, assim como Sousa & Machado (2018) referem, “É o tempo que constrói as experiências no espaço ... O tempo é um grande escultor se cumprir os critérios que permitem que as experiências se desenvolvam no espaço” (p. 63).

Ainda sobre a atividade dos bonecos, houve duas áreas que as crianças demoraram mais tempo a explorar. Uma foi a área que tinha a bacia com água que, inicialmente, as crianças não repararam na bacia, até que coloquei um boneco lá dentro e fiquei junto dela, de maneira a provocá-las. Seguidamente, houve uma criança que ficou a olhar para mim e para a bacia, até que lhe dissemos que podia mexer na água, no entanto ela continuou a olhar e acabou por não se aproximar. Contudo, houve uma criança que teve cerca de trinta/quarenta minutos a explorar a bacia. Iniciou a sua exploração mexendo na água e molhando o boneco que estava na bacia; de seguida, pegou na bacia, levantou-a e colocou-a outra vez no chão; e, posteriormente, introduziu outros objetos na bacia, como, por exemplo, uma meia dos bonecos e um biberão sem tampa, para encher. Este momento foi presenciado por mim, onde estive a segurar a bacia, para que esta não se virasse, e de forma que a criança se sentisse segura e apoiada, validando, por vezes, as ações que ia tomando. Assim “um adulto alerta e sensível é um participante-observador, torna possível à criança o envolvimento em experiências que lhe interessam intrinsecamente” (Hohmann, Weikart e Epstein, 2008, p. 16, citado por Araújo, 2018, p. 80).

Em suma, todas as atividades realizadas durante esta semana foram pensadas consoante os interesses que as crianças demonstraram ao longo das intervenções realizadas e, na minha ótica, foram tempos em que as crianças estiveram focadas, do início ao fim, em que, pela primeira vez, houve períodos em que a sala ficou em silêncio.

Referências Bibliográficas:

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- L’Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta.

APÊNDICE III - REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA DE 28 A 30 DE NOVEMBRO DE 2022

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi solicitado a elaboração de uma reflexão individual, referente à semana de 28 a 30 de novembro, onde assumi o papel de estudante observadora. Neste texto reflexivo vão ser abordadas diferenças sentidas ao longo da semana.

A semana de intervenção supramencionada constou com algumas diferenças relativamente às semanas de intervenção anteriores.

Segundo Pikler, citado por Fochi (2018), “a criança é um ser único, singular, e que por isso precisa de cuidados e de atenção” (p. 191). A maior diferença que senti está diretamente relacionada com a última necessidade que Fochi apresenta, isto é, a necessidade de atenção. Ao longo dos três dias, estiveram presentes apenas seis crianças na sala, de um grupo de onze crianças, porque as restantes faltaram por estarem doentes. Durante esta Prática Pedagógica já tivemos dias em que faltaram duas ou três crianças, no entanto, nunca tinha experienciado dias em que faltasse quase metade do grupo e, com isto, considero que, apesar de ser uma situação não desejável, para mim foi importante, porque consegui perceber que com um grupo mais pequeno o dia flui de outra forma e está organizado de uma maneira diferente. Isto é, senti que estes dias de intervenção foram aproveitados de outra forma, na medida em que tanto eu e o meu par pedagógico, como a educadora cooperante e a auxiliar da sala, estávamos mais calmas e em maior sintonia, na rotina do dia em geral, mas, principalmente, no momento de higiene antes do almoço, visto que, como eram menos crianças, conseguimos controlar melhor o tempo e em cada momento tive a oportunidade de estar com cada criança, dando-lhe a devida atenção, o que, muitas vezes, não é possível quando está o grupo todo na sala. Esta diferença também foi muito sentida na realização das atividades orientadas, porque quando o meu par pedagógico estava a intervir naquela circunstância, consegui trabalhar com cada criança de uma forma mais individual, o que para as crianças é benéfico, dado que têm outro acompanhamento e interação na exploração de cada atividade. Contudo, será possível ter esta organização, tendo o grupo todo na sala? Folque & Bettencourt (2018) defendem que

A organização temporal do quotidiano de um grupo de crianças, ... tendo em conta a diversidade de tempos individuais e coletivos, inclui sempre a diferenciação e a simultaneidade de atividades. Isto significa que em equipa se prevê o desenrolar de atividades em simultâneo..., de acordo com as necessidades individuais das crianças. (p. 130)

Considero, assim, que seja possível, no entanto os adultos responsáveis da sala precisam de prever a rotina de forma a estar em sintonia, tendo como prioridade a necessidade das crianças e não, apenas, o cumprimento dos horários.

Outra diferença sentida nesta semana foi a possibilidade de as crianças brincarem no espaço exterior por não estar a chover, fator que, nas últimas semanas, fez com que as crianças passassem o dia no interior da instituição. Considero que, sempre que isto acontece, as crianças se cansam muito mais depressa, irritam-se mais facilmente umas com as outras e a sua predisposição para a realização de algumas atividades fica comprometida. Tal como refere Neto (2020), “as crianças são ativas, cheias de energia para despender e necessitam de experimentar o seu corpo” (p. 103) e no espaço exterior elas têm mais facilidade de libertar esta energia, pois podem gritar, correr e saltar com mais liberdade do que no espaço interior. Segundo Folque & Bettencourt (2018), “Um espaço exterior convenientemente organizado poderá oferecer uma multitude de oportunidades de aprendizagem às crianças, bem como experiências sociais enriquecedoras” (p. 156), assim, uma das vantagens da ida ao espaço exterior é o contacto com outras crianças da instituição, ou seja, as crianças conseguem brincar diretamente

com as crianças do berçário por estarem na mesma zona exterior e conseguem contactar com as crianças mais velhas.

Em relação à oportunidade de as crianças irem ao espaço exterior, esta semana o grupo de crianças foi ao espaço Pomar, da instituição, onde se encontram árvores, uma delas com chupetas de crianças mais velhas, e onde as crianças contactam com a natureza. Este momento realizou-se no período da Expressão Motora, onde tínhamos planeado um momento de dança livre com várias músicas. Após algum tempo de exploração deste espaço e antes de voltarmos para a sala, o meu par pedagógico colocou as músicas que estavam preparadas e, assim, permitiu a realização de uma atividade pensada, mas em condições diferentes, proporcionando outras experiências às crianças.

Em suma, considero que esta semana foi marcada por momentos que atenderam, principalmente, às necessidades das crianças, permitindo dias de intervenção fluidos e mais organizados.

Referências Bibliográficas:

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

APÊNDICE IV - REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA DE 5 A 7 DE JUNHO DE 2023

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, foi solicitado a elaboração de uma reflexão individual, referente à semana de 5 a 7 de junho. Neste texto reflexivo será abordado, essencialmente, o Trabalho por Projeto.

Leite (2022) afirma que a Abordagem de Projeto permite “uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem pela ação ... uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores” (p. 9). Ou seja, esta abordagem proporciona que as crianças tenham agência no seu processo de aprendizagem, envolvendo as crianças e respeitando sempre os seus interesses.

Esta semana foi, então, desenvolvido o projeto Festa do Pijama. Este projeto emergiu de uma proposta da ■, em que ela partilhou, num momento em que foi regar a horta, que gostava de fazer uma festa de pijama. A ideia dela foi registada no Diário de Grupo e, quando houve oportunidade, a ■ partilhou a ideia com as restantes crianças do grupo, ao qual mostraram bastante interesse. Desta forma, em reunião de grupo, as crianças partilharam o que gostariam de ter na festa e decidiram que fariam convites, tostas mistas, bolo de morango e tendas. Para além disto, decidiram o dia da festa, dia 7 de junho, e que dia 5 e 6 de junho seria para preparar a festa.

O desenvolvimento do projeto seguiu-se e foram dois dias de negociações entre as propostas das crianças e os adultos da sala (Leandro, 2013), uma vez que elas têm ideias que, por vezes, não estão nos planos dos adultos e algumas não são possíveis de se realizarem. Sendo assim, é necessário “ir refletindo com as crianças no que se faz, o que falta fazer, o que precisamos fazer e como é que vamos obter as coisas que precisamos fazer para o nosso trabalho” (Leandro, 2013, p. 75). Por isso, ao longo destes dias, houve conversas com as crianças, com o intuito de relembra-las quais as tarefas que tinham de ser realizadas e houve um planeamento com o grupo do que foi preciso fazer e quando é que iriam fazer. Desta forma, o grupo foi dividido pelas várias tarefas, neste caso, culinária, fazer os convites, decorar a garagem e escolher as músicas, pelo qual foram as crianças que escolheram o que queriam fazer, assumindo o compromisso. Posteriormente, as tarefas foram sendo realizadas pelas crianças, sempre com o apoio das mestrandas, promovendo, assim, o trabalho em equipa.

No dia da festa, as crianças estavam entusiasmadas e, no fim, puderam disfrutar daquilo que prepararam, sendo que umas não sabiam, por exemplo, como tinha ficado a decoração da garagem.

Com a realização deste projeto, compreendi que esta abordagem envolve, realmente, a criança, desde ideia, que neste caso surgiu de uma criança do grupo, à realização do que prepararam. No desenvolvimento do projeto surgiram alguns momentos que, se voltasse a repetir este projeto não faria ou faria de outra forma. Exemplo disto são os convites, pois considero que não fez muito sentido termos feito convites, uma vez que eles não convidaram ninguém e, por isso, o significado do que é um convite perdeu-se, neste contexto. Na tarefa da decoração da garagem foram dois grupos, ambos com 7/8 crianças. Se fosse hoje, levava apenas 4 crianças de cada vez, visto que me permitia escutar todas as crianças, teria o grupo mais controlado, porque houve momentos em que as crianças que não estavam a fazer nada dispersaram, o que é normal estando num ambiente em que não contactam tantas vezes. Ou seja, se levasse menos crianças para realizar a tarefa, penso que o planeamento tinha sido mais organizado e havia a possibilidade de ouvir todas as crianças, num ambiente mais calmo. Para além disto, penso que o local poderia ter sido outro, as crianças vêm a garagem como um espaço para brincarem, principalmente no inverno, logo não é um espaço que frequentam com

regularidade. Deste modo, mesmo tapando os materiais que estão arrumados na garagem, houve crianças que foram mexer nesses materiais. Considero, então, que se a festa fosse realizada, por exemplo, na sala polivalente, teria sido mais benéfico e as crianças teriam aproveitado melhor, uma vez que seria, também, um local mais acolhedor, seguindo o contexto da festa.

Em suma, esta semana as crianças desenvolveram um projeto em que foram elas que pensaram, decidiram e fizeram o que queriam e como queriam, tornando-se, assim, uma semana centrada nas ideias das crianças (Leandro, 2013).

Referências Bibliográficas:

- Leandro, M. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In M. Oliveira & S. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp.73-80). Folheto Edições & Design/Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Leite, B. (2022). Prefácio. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Orgs.), *A voz e a agência da criança - Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância* (pp. 9-13). ESECS/APEI.

APÊNDICE V – REGISTO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DA MATILDE

Sessões de Observação da Matilde (criança de três anos)

17/04/2023 – das 10h28 às 10h34 (6 minutos)

- Está com um carrinho na mão
- Dirige-se a uma criança da sala dos 2/3 anos e dá-lhe o carro
- Dirige-se aos baloiços e começa a dar voltas agarrada a uma das bases da estrutura do baloiço
- Para e agarra-se às duas bases de um lado da estrutura
- Vai para o a base direita e começa a dar voltas novamente em torno dela
- Depois vai para a base esquerda
- Vai para um baloiço e começa a andar (virada para o escorrega)
- Para de andar e vira-se e começa a andar para o outro lado (o Daniel estava a andar de baloiço e virou-se primeiro, ela imitou-o)
- A Matilde ficou a andar de baloiço

18/04/2023 – das 10h40 às 10h47 (7 minutos)

- Sobe para o táxi por trás, passa para a frente e sai do táxi
- Olha para a janela a ver-se ao espelho, sorri e senta-se na janela
- Espreita para a sala
- Levanta-se e entra na casinha pela janela e fica em pé
- Entra na casinha e abraça a Inês
- Fecha a porta à Lúcia que tenta entrar
- Na casinha está o Paulo e a Inês
- Ela olha para o que eles estão a fazer
- Agarra a Inês
- Tiago aproxima-se e ela não o deixa entrar
- Pega num pequeno cartão e faz “pi-pi, pi-pi”
- Abre a porta e olha lá para fora
- Deixa a Carla e a Margarida entrar na casinha
- Matilde tira um peluche à Margarida e tive de intervir porque não largava o peluche e começaram as duas a puxar uma para cada lado
- A Matilde ficou na casinha

19/04/2023 – das 10h15 às 10h22 (7 minutos)

- Ela está a andar no balancé cavalo
- Saiu e está a imitar um herói e atrás do Paulo que está a chutar uma bola
- Parou de correr no meio do parque e ficou a olhar para a casinha
- Correu até ao outro lado do parque (lado dos bebés)
- Subiu para a vedação dos bebés e fica a olhar para eles
- Desce e volta a correr, mas para porque passa um triciclo à frente dela
- Continua a andar, corre até ao baloiço e pede ao David para andar
- Começa a andar de baloiço virada para o bosque
- Para e salta para o baloiço e diz ao David para a imitar
- Inclina-se para trás e deixa o chapéu cair
- Levanta-se e apanha-o e vai ter com o Paulo que está com uma bola
- Dirigem-se para a lagarta e espreitam
- Diz que o “Anininja” está na casinha
- O Paulo corre e a Matilde vai atrás deles a correr
- Vai apanhar um boneco que caiu depois do Paulo chutar a bola
- Vai atrás da bola
- O David chutou a bola e acertou na perna Matilde

- O Paulo veio-me dizer e ela estava-se a queixar

24/04/2023 – das 9h41 às 9h51 (10 minutos)

- Está com um peluche no colo e está a falar com ele
- Vai ter com a Cristina e com o João que está a pôr gelo no nariz
- Diz que o João tem “ranhoca” e fica a olhar para ele
- Encosta-se ao muro
- Fica sozinha no muro com o peluche e continua a falar com ele
- Dirige-se ao pé da casinha e fica a olhar para as crianças que estão a brincar
- Vai ter com o Paulo e conversam
- O Paulo pega no peluche da Matilde e atira-o
- A Matilde pega nele e o Paulo agarra-o e começam a puxar um para cada lado
- A Matilde atira-o para o chão e chuta-o
- Andam pelo parque a chutar o peluche
- Matilde vai ter com o Frederico que está a chorar e vai atrás dele que está a pôr gelo
- Pergunta à Cristina se ele caiu ou se se magoou
- Fica a olha para ele (ele está a chorar e a tossir)
- Ela pergunta-lhe “o que se passa?”
- Dirige-se à casinha, está lá a Bruna da sala dos 2/3 anos e conversam
- A Bruna vai-se embora e diz que não gosta dela
- Matilde vai-se embora da casinha e pega numa caixa
- Vai à casinha, toca à campainha e vai buscar um objeto da oficina e vai para a lagarta com os objetos brincar

26/04/2023 – das 9h52 às 10h02 (10 minutos)

- Está de joelho em frente a um banco a mexer numa caixa registadora de brincar
- Paga num peluche que está atrás dela
- Larga o peluche e continua a mexer na caixa
- Pergunta “Quem quer comida” e repete três vezes
- Abre a caixa que tem folhas/paus lá dentro e diz “uma cenoura”
- Volta a perguntar “Quem quer comida?”, três vezes e “Quem quer bonecos com comida?”, duas vezes
- Pega no peluche e fica com ele no colo
- Levanta-se e leva o peluche e a caixa registadora e senta-se no chão a mexer na caixa
- A Bruna da sala dos 2/3 anos vai ter com ela e a Matilde levanta-se e vai até aos baloiços e depois dirige-se à lagarta e diz à Bruna “Vamos para aqui”
- Fica sentada com o peluche no colo
- Paula e Isabel dirigem-se à lagarta e a Matilde diz que vai destruir a casa dela
- Começa a empurrar a lagarta para trás com a Bruna
- Olha para mim e ri-se “Ah! Ah!”
- Continua a brincar com o peluche e chama-o de bebé, senta-o ao lado dela e diz “Fica aqui bebé! Não chores”
- Volta a empurrar para trás a lagarta e senta-se no meio (lá dentro)
- Senta o peluche do lado dela
- Vem com o peluche cá fora e pergunta-lhe “está escuro, não é?” (aponta o peluche para o céu)
- Fica dentro da lagarta a brincar

APÊNDICE VI – REGISTO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DA MARGARIDA

Sessões de Observação da Margarida (criança de quatro anos)

02/05/2023 – das 09h23 às 09h32 (9 minutos)

- Está junto à lagarta
- Dirige-se ao Gonçalo da sala dos 2/3 anos para lhe dar miminho
- Vai ter com a Carla e com a Lúcia
- Vai para a sala ter com a Carla a dançar
- Volta para a lagarta e vai ter com o Gustavo e dá-lhe um pequeno murro na barriga
- Vai a correr atrás da Carla para o escorrega
- Escorrega e corre para o lado dos baloiços
- Fica a ver o brinquedo do Vítor e volta para o escorrega
- Escorrega e vai para a grade, empoleira-se e fica a olhar para o outro espaço
- Volta para o escorrega e vai para o balancé com a Carla, a Lúcia e a Camila da sala dos 2/3 anos
- Volta para o escorrega e agarra-se ao escorrega
- Vai ter com a Carla e a Lúcia
- Vai para baixo do escorrega e coloca os cordéis para cima
- Para e fica a olhar para a mão
- Carla e Lúcia fogem e a Margarida vai atrás delas tipo “zombie”
- Vão até à casinha e volta para o escorrega
- Volta para a casinha e diz “Sou um zombie”
- Carla e Lúcia agarram-na e dizem “Vais para a prisão”
- Agarra num pau e começa a tirar as folhas para o chão até ficar num pau
- Dirige-se até à Lúcia e à Carla e voltam para junto da lagarta
- Depois ela pediu à Daniela para ir à horta regar as sementes

03/05/2023 – das 09h57 às 10h07 (10 minutos)

- Saiu da sala direta para os baloiços
- Vai sozinha para a lagarta, para e dirige-se para a cancela dos bebés e dá uma festinha a um bebé
- Depois volta para o parque até a Isabel e a Carla perguntarem se quer ir brincar
- Dá a mão à Isabel e fica a olhar para ela
- Fica encostada a uma das pernas do baloiço
- Vai a correr para ir buscar 2 guitarras
- Volta para os baloiços com as guitarras e chama a Carla
- Coloca as guitarras no chão
- Isabel mostra-lhe a sua carteira e a Margarida ouve-a
- Fica em silêncio a ouvir a Isabel e a Carla
- Senta-se no baloiço e começa a andar (10h02)
- Começa a parar o baloiço (10h04)
- Para e olha para o pé esquerdo e fica parada sentada no baloiço
- Tira e coloca o chapéu e volta a andar de baloiço
- Olha para mim e sorri
- Ficou a andar de baloiço

08/05/2023 – das 09h49 às 10h01 (10 minutos)

- Começou a andar de baloiço
- Chamou-me para dizer que também tem um cão (da feira) igual ao da Paula
- Diz à Carla para andar – ela está no outro baloiço
- Começou a andar mais rápido e diz “Uauuuuu”
9h52

- Sai do baloiço e vai ter com a Camila da sala dos 2/3 anos
- Vai buscar uma guitarra e mostra à Carla
- Fica parada com a guitarra na mão a olhar para as outras crianças
- Chama pela Carla que traz uma boneca
- Margarida vai atrás da Carla que se senta no carro
- Chama a Clara (Educadora) e diz-lhe que a Carla tem uma boneca no espaço exterior
- Vai ter com a Clara e chama por ela, pede-lhe para ir buscar a ovelha e diz que faz barulho
- Vai buscar a ovelha à cama e vem com ela a fazer barulho
- Chama a Carla e mostra-lhe que a ovelha faz – junta a cabeça com os pés da ovelha
- Junta-se à Carla e à Célia
- Carla diz que a Célia não é amigas delas e a Margarida diz “Carla”
- Carla diz que não são amigas e vão as duas buscar um brinquedo (caixa registadora e caixa de ferramentas) e vão brincar para debaixo do escorrega
- Célia diz à Margarida que ela é amiga dela e Margarida ignora-a
- Célia diz-me que não são amigas dela e a Carla diz que já brincaram muito tempo com ela e a Margarida diz que também pode brincar com outros amigos
- Célia diz que lhes vai bater e tive de intervir

09/05/2023 – das 16h27 às 16h37 (10 minutos)

- Corre atrás da Camila da sala dos 2/3 anos
- Vai com o Gustavo para a lagarta
- Lúcia encosta-se à lagarta e assustam-se
- Margarida vê quando a Lúcia vai voltar
- Lúcia volta e ela sai a correr pelo parque
- Esconde-se atrás da lagarta
- Para a ouvir a Lúcia e a Carla dá-lhe um abraço
- Volta a correr e vai ter com a Lúcia
- Vê um baloiço livre e começa a andar (16h31)
- Carla vai chamá-la e a Margarida diz-lhe que está a andar de baloiço
- Pede à Daniela para a empurrar (que estava a empurrar a Camila da sala dos 2/3 anos)
- Canta enquanto anda de baloiço “nananana”
16h33
- Para o baloiço e conserta a bandolete
- Volta a andar de baloiço
- Faz algumas interações com a Camila e repete várias vezes “Olá Camila”
- Ficou a andar de baloiço

10/05/2023 – das 10h13 às 10h25 (10 minutos +/-)

- Foi à Cristina (auxiliar) dizer que a Leonor não era amiga dela (estava triste)
- Chama a Carla e pergunta-lhe se é amiga dela, a Carla diz que vão andar de baloiço e a Margarida diz que não tem amigas
- Depois diz-lhe que é amiga da Lúcia e pergunta-lhe se a Lúcia é sua amiga
- Vai atrás da Lúcia e vai para dentro da sala ajudar a arrumar e a acabar os gelados (10h17)
10h19
- Volta para o parque exterior e vai ter com a Célia que está debaixo do parque/escorrega e senta-se no chão a mexer num triciclo
- Começa a mexer na caixa registadora e a Célia chama-a
- Encaixam um triciclo no outro e chamam-no de comboio
- Margarida senta-se no triciclo de trás e espera pela Carolina
- Margarida levante-se com uma bola na mão e diz que vai ter com a Carla, mas começa a driblar a bola de futebol
- Larga a bola e vai andar de baloiço (10h23)
- Para de andar e vai ter com a Célia para a lagarta

- Senta-se em cima da lagarta (fica de joelhos e vira-se para o outro lado)
- Espreita para dentro da lagarta e manda a língua para o Vítor
- Pergunta-me o que estou a escrever
- A Margarida fica com a Célia na lagarta e jogam à apanhada com o Vítor

APÊNDICE VII – REGISTO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DA LEONOR

Sessões de Observação da Leonor (criança de cinco anos)

15/05/2023 – das 10h16 às 10h27 (11 minutos)

- Brinca com a Lara junto à cerca do bosque
- Espreita uma abelha
- Pega no pescoço da Lara e empurra-o para ela a ver
- Agacha-se e tenta fazer o pino e repete 2 vezes
- Pede à Lara para ver e volta a repetir o pino 3 vezes
- Espreita a lagarta e faz cara de surpreendida
- Coloca o joelho no triciclo e põe-se em cima da lagarta e espreita pelos buracos da lagarta
- Volta a uma das pontas e volta para cima da lagarta
- Sai de dentro da lagarta e vai ter com a Lara aos baloiços
- Vai para o baloiço onde está a Camila da sala dos 2/3 anos e abana o baloiço e empurra-o
- Vai atrás da Lara até à porta da sala e depois até à Cristina
- Fica parada a olhar para o que a Cristina está a fazer
- Coloca-se em posição de fazer o pino e fica a olhar para a Lara que faz o mesmo
- Pede à Camila para sair e faz o pino
- Pergunta “Lara, queres ver o meu pino?”
- Luana faz o pino e repete mais uma vez
- Pergunta à Lara se gosta mais dela ou da Paula
- Volta para o baloiço e abraça a Camila
- Vai para ao pé da cerca e fica a olhar para o Santiago
- Pede à Lara para olhar e ver o pino dela e encosta-se à lagarta
- Vai atrás da Lara até ao baloiço e pega na Camila ao colo
- Fica a olhar para a Lara que começou a andar de baloiço
- Vai ter com a Camila, abraça-a e volta a ir ter com a Lara e mostra-lhe a camisola que “muda”
- Diz que a camisola “muda a dormir”
- Continua a mostrar a camisola e volta a fazer o pino e pergunta “Lara já podes olhar para o meu?”
- Pergunta “Quem consegue melhor? Eu ou a Paula?”

16/05/2023 – das 09h51 às 10h01 (10 minutos)

- Está junto à lagarta a observar a Lara a fazer o pino e a roda
- Lara empurra-a e diz para fazer o pino
- Leonor agacha-se e chama a Isabel para sair porque não tinha espaço para fazer o pino e faz o pino 2 vezes
- Pede à Lara para a ensinar
- Faz, grita e diz “Consegui!”
- Chama a Lara para ela a ver a fazer o pino
- Lara ensina-a a fazer o pino
- Leonor vai ver o que o Paulo e a Isabel estão a fazer
- Volta para junto da lagarta e continua a tentar fazer o pino com a ajuda da Lara
- Diz à Lara que tem de treinar e continua a tentar
- Vicente chega e oferece 1 arco à Leonor e ela diz que não quer
- Pede à Lara para sair de onde está e pede para olhar para ela e faz o pino
- Para e fica a olhar para a Lara que se deita e levanta logo a seguir
- Continua a fazer o pino e diz “1, 2 e já”
- Ajeita a franja da Lara

- Afasta-se ligeiramente da Lara e ela abraça-a
- Correm as 2 para a cerca do bosque e caem as duas, uma para cima da outra
- Dizem alguma coisa em brasileiro
- Volta a fazer o pino e depois pede “Lara podes ficar um bocadinho parada para me veres?”
- Leonor e Lara vão ter com a Daniela que tem 1 arco e Leonor fica a olhar para a Lara que para dentro do arco
- Volta a fazer 1 pino e vai a correr para a cerca do bosque a dizer “uiiiiiii”

17/05/2023 – das 10h03 às 10h09 (6 minutos)

- No espaço junto à cerca do bosque com a Lara e a Madalena a fazer o pino
- Leonor diz à Madalena “Não é assim.”
- Pedem-me para ver os pinos delas
- Vai repetindo o pino várias vezes
- Vai até à cerca e espreita lá para fora
- Volta para ao pé da Madalena
- Leonor diz à Madalena “Tu não tens coisas da Minnie em casa e eu tenho”
- Discute com a Madalena sobre o que têm e o que não têm em casa
- Senta-se na cadeira que estava no parque
- Levanta-se e volta a fazer o pino
- Diz à Madalena para parar
- Repete o pino outra vez, várias vezes
- Explica à Lara como se faz o pino e diz para parar o que está a fazer
- Diz que tem calor e vai arrumar o casaco na sala

23/05/2023 – das 10h28 às 10h40 (12 minutos)

- A Leonor está com a Lara, a Madalena e a Eduarda
- Leonor pergunta “E eu Lara?”
- Baixa-se e diz que o irmão da Madalena não pode porque é muito pequenino
- Vai atrás da Madalena ver o irmão dela
- Pega na Madalena e diz para ir com ela e vai dizendo que o irmão dela não pode ir
- Vai ter com o Vítor e o Martim porque está uma abelha no chão morta e a Leonor fica a olhar para eles
- Leonor afasta-se e fica com a Lara na cerca junto ao bosque
- Fiz a observar vespas do outro lado e diz que são a mãe e a filha
- Vai ter com a Madalena que lhe pediu ajuda para tirar uma abelha
- Agacha-se para ver a abelha e vai buscar 1 pau
- Diz “Madalena tu não acreditas nisto, estão 2 abelhas no bosque.”
- Diz que as rainhas não são asiáticas e “discute” com a Madalena que diz que são os reis
- Começam a brincar aos policia e dividem-se: 1 é polícia e o outro é ladrão
- Leonor diz que não consegue apanhar
- Vai para baixo do escorrega e ajuda a Lara a subir o cordel à volta das pernas do escorrega
- Leonor acaba de fazer o nó no cordel e repara que o cordel não apanha 1 perna e tenta desfazer o nó, mas a Lara diz que não vale a pena
- Leonor continua encostada ao cordel
- Chateia-se e diz que elas estão a brincar porque o Martim e o Gustavo vieram ter com elas
- Leonor diz que é a vilã e diz que não vão brincar às vilãs com a Madalena
- Diz “Se ela está a fazer aquilo, não a vamos convidar”
- Fica a falar com a Lara debaixo do escorrega

24/05/2023 – das 09h55 às 10h02 (7 minutos)

- Está a andar de baloiço com a Lara
- Estão a dizer “comidas da nossa casa” e estão a dizer uma expressão do Lucas Neto

- Subiu as escadas do escorrega e escorregou
- Voltou para o baloiço, sentou-se e chamou a Lara
- Começou a andar de baloiço e pegou no outro e começou
- Continuam a dizer a expressão do Lucas Neto
- Foi para a casinha e ficou de lado de fora, à janela
- Está a observar a Lara e a Margarida e tira-lhe 1 cartão da mão
- Fica inclinada na janela da casinha
- (Observação interrompida porque o Rodrigo caiu e era a única a ver)

APÊNDICE VIII – GUIÃO DE ENTREVISTA

Guião de Entrevista – Crianças participantes na investigação

Tema: Ação das crianças nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior.

Questão de investigação: “Quais as ações e as brincadeiras que três crianças, de um grupo de Educação Pré-Escolar, desenvolvem nos momentos de brincadeira livre no espaço exterior da instituição que frequentam?”

Objetivos de Investigação:

- Identificar e caracterizar as principais ações e brincadeiras que três crianças têm nos momentos de brincadeira livre, no espaço exterior;
- Analisar as evidências das ações e brincadeiras recolhidas das três crianças participantes (análise de registo)
- Comparar as ações das três crianças;
- Refletir sobre as ações e brincadeira de crianças da Educação Pré-Escolar no espaço exterior, no momento de brincadeira livre.

Bloco 1: Contextualização da entrevista e pedido de autorização		
Objetivos	Questões	Observações
- Informar a criança entrevistada sobre a entrevista e a forma como esta irá decorrer. - Obter autorização da criança para a realização da entrevista.	1. Podes falar comigo um bocadinho? Preciso da tua ajuda para um trabalho que tenho de fazer para poder vir a ser um dia educadora de infância. Achas que me podes ajudar? 2. Posso fazer-te algumas perguntas sobre as tuas brincadeiras no parque exterior? 3. Eu vou registando as respostas que me vais dando nesta folha e vou gravar o que me vais dizendo com o telemóvel pode ser?	Caneta e folha de registo. Gravação com apoio do telemóvel. A palavra “parque exterior” será usada na entrevista, uma vez que é a palavra que a criança conhece associada ao espaço exterior da instituição.
Bloco 2: Recolha de dados sobre o tema da investigação		
Objetivos	Questões	Observações
- Identificar as brincadeiras das crianças entrevistadas no espaço exterior.	4. O que é que tu costumavas fazer no parque exterior? 5. A que brincas no parque exterior?	
- Identificar os locais de brincadeira no espaço exterior. - Identificar o que gostam mais e menos de fazer no espaço exterior.	6. Onde brincas? 7. Onde gostas mais de brincar? Porquê? 8. Onde gostas menos de brincar? Porquê?	Fazer as perguntas deste ponto relativas aos vários espaços que a criança identificar nas respostas.
- Identificar a frequência com que as crianças entrevistadas brincam no espaço exterior.	9. Quando brincas no parque exterior? 10. Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no parque exterior? Porquê? 11. Gostavas de passar mais tempo no parque exterior? Porquê?	
- Identificar os pares de brincadeiras no espaço exterior.	12. Quando brincas no espaço exterior, brincas sozinho ou com alguém?	

	<p>13. Com quem gostas mais de brincar no espaço exterior? Porquê?</p> <p>14. E que brincadeiras tens com essa pessoa (identificar a pessoa com a criança)?</p>	
Bloco 3: Legitimação da entrevista		
Objetivos	Questões	Observações
<ul style="list-style-type: none"> - Validar as respostas dadas pela criança entrevistada; - Identificar outras ideias da criança entrevistada sobre o tema da investigação que não tenham sido exploradas. 	<p>Partilhar com a criança entrevistada um resumo das ideias apresentadas na entrevista.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Queres dizer-me mais alguma coisa sobre o que fazes quando brincas no recreio que ainda não tenhas dito? - Obrigada por responderes às minhas questões. 	<p>Fazer uma síntese das respostas da criança às questões e perguntar à criança se foi isso que ela disse ou se quer acrescentar mais alguma informação.</p> <p>Agradecer à criança o tempo e disponibilidade para a entrevista.</p>

APÊNDICE IX – ENTREVISTA DA MATILDE

Matilde - 14/09/2023

Bloco 2: Recolha de dados sobre o tema da investigação

Questões	Respostas
4. O que é que tu costumavas fazer no parque exterior?	“Brincar de trotinete e brincar com o que estava no chão, com o esquilo.”
5. A que brincas no parque exterior?	“Com os bebés com o Rodrigo e com o Frederico.”
6. Onde brincas?	“Na casinha com o Rodrigo e o Frederico.”
7. Onde gostas mais de brincar? Porquê?	“Na casinha, porque o Rodrigo e o Frederico estavam lá.”
8. Onde gostas menos de brincar? Porquê?	“Não gosto de brincar com os outros amigos nem em outro lado, porque os amigos não querem brincar comigo.”
9. Quando brincas no parque exterior?	“Não sei.”
10. Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no parque exterior? Porquê?	“Sim, porque eu fico aqui na escola e depois quando eu comer vou dormir e depois a minha mãe chega.”
11. Gostavas de passar mais tempo no parque exterior? Porquê?	“Sim, porque eu gosto.”
12. Quando brincas no espaço exterior, brincas sozinho ou com alguém?	“Brinco sozinha quando o Frederico e o Rodrigo não são mais meus amigos.”
13. Com quem gostas mais de brincar no espaço exterior? Porquê?	“Frederico e Rodrigo, porque há outros amigos que não querem.”
14. E que brincadeiras tens com essa pessoa (identificar a pessoa com a criança)?	“Gostamos de ler livros, na casinha a ler livros e no baloiço.”

Entrevista Completa

Legenda: B – Beatriz (mestranda); M – Matilde (criança de 3 anos)

B – O que costumavas fazer no parque exterior? Lá fora?

M – Brincar de trotinete e brincar com o que estava no chão, com o esquilo.

B – A que é que brincas lá fora? Brincas a quê? Por exemplo, há meninos que brincam às mães e aos pais.

M – Nós brincamos a isso, com os bebés com o Rodrigo e com o Frederico.

B – Onde é que brincas lá fora? Por exemplo, tens a lagarta, o baloiço, o escorrega.

M – Mas a lagarta estava partida.

B - Então onde é que brincas lá fora?

M - Brinco na casinha com o Rodrigo e o Frederico.

B – Onde é que gostas mais de brincar?

M – Com outro amigo.

B – Mas onde é que gostas de brincar mais?

M - Na casinha, porque o Rodrigo e o Frederico estavam lá.

B – Onde gostas menos de brincar? Onde é que não gostas de brincar muito?

M – Não gosto de brincar com outros amigos nem em outro lado, porque os amigos não querem depois brincar comigo. O Rodrigo e o Frederico querem só que outros não, porque querem ser amigos e escolhem um amigo para brincar.

B – Quando é que brincas lá fora?

M – Eu brinco com o Rodrigo e com o Frederico num lado que pode ser bonito e nós vamos pedir à Cristina um giz que é para brincarmos no parque, nos quadradinhos no parquinho.

B – E quando é que brincas lá fora? Em que parte do dia?

M – Não sei.

B – Achas que devias brincar mais ou menos tempo lá fora?

M – Sim, porque eu fico aqui na escola e depois quando eu comer vou dormir e depois a minha mãe chega.

B – Gostavas de passar mais tempo no parque exterior?

M – Sim, porque eu gosto de brincar.

B – Quando brincas lá fora, brincas sozinha ou com alguém?

M – Brinco sozinha quando o Frederico e o Rodrigo não serem mais meus amigos.

B – Com quem gostas mais de brincar, lá fora?

M – Com o Rodrigo e o Frederico, porque há outros amigos que não querem, dizem que não. Querem brincar com outros amigos novos que chegaram, o André chegou, por isso alguém gosta de brincar com o Afonso, os amigos todos gostem do André. O Rodrigo e o Frederico também e nós temos de brincar sozinhos.

B – E tu gostas de brincar sozinha?

M – Sim, com o Rodrigo e o Frederico. Nós gostamos de brincar sozinhos aos papás e aos bebés.

B – O que é que brincas com o Rodrigo e o Frederico?

M – Nós costumamos a brincar com os amigos, com outra coisa que nós escolhemos. Nós gostamos de ler os livros, de brincar nas casinhas a ler livros e no baloiço e esperamos pela nossa vez.

B – Queres dizer mais alguma coisa sobre as tuas brincadeiras lá fora?

M – Sim. Eu lá fora costumo brincar depois com outra coisa quando eu já não quero brincar com as outras coisas que os outros amigos têm.

B – E o que é essa coisa?

M – Se calhar é o esquilo.

B – Mais alguma coisa?

M – Eu depois lá fora fiz outra coisa, quando eu não queria brincar mais com o esquilo eu depois brinquem às trotinetes das casas, porque nós fazemos um truque e nós conseguimos fazer truques e casas porque nós sabemos, porque nós gostamos.

APÊNDICE X – ENTREVISTA DA MARGARIDA

Margarida - 21/07/2023

Bloco 2: Recolha de dados sobre o tema da investigação

Questões	Respostas
4. O que é que tu costumavas fazer no parque exterior?	“Brincar no baloiço.”
5. A que brincas no parque exterior?	“À apanhada.”
6. Onde brincas?	“No parque.” (espaço exterior todo)
7. Onde gostas mais de brincar? Porquê?	“No chão branco, a fazer pinos porque gosto.”
8. Onde gostas menos de brincar? Porquê?	“No escorrega, porque o que faz descer é rápido.”
9. Quando brincas no parque exterior?	“Quando acaba a água.” (momento da rotina da manhã)
10. Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no parque exterior? Porquê?	“Um pouco mais tempo, porque vou lá para fora e depois chamam-me para ir comer a sopa.”
11. Gostavas de passar mais tempo no parque exterior? Porquê?	“Sim, porque sim.”
12. Quando brincas no espaço exterior, brincas sozinho ou com alguém?	“Com a Camila, da sala dos 2/3 anos.”
13. Com quem gostas mais de brincar no espaço exterior? Porquê?	“Com a Célia e com a Camila, porque jogamos às mães, aos pais, às manas e aos bebés.”
14. E que brincadeiras tens com essa pessoa (identificar a pessoa com a criança)?	“Porque jogamos às mães, aos pais, às manas e aos bebés.”

Entrevista Completa

Legenda: B – Beatriz (mestranda); Mr – Margarida (criança de 4 anos)

B – O que costumavas fazer lá fora?

Mr – Brincar no baloiço.

B – A que é que brincas lá fora?

Mr – À apanhada.

B – Onde é que brincas?

Mr – No parque.

B – Onde é que gostas mais de brincar?

Mr – No chão branco.

B – O que é que brincas no chão branco?

Mr – A fazer pinos.

B – Porquê?

Mr – Porque eu gosto.

B – Onde é que gostas menos de brincar?

Mr – No escorrega.

B – Porquê?

Mr – Porque o coiso que faz descer é rápido.

B – Quando é que brincas lá fora?

Mr – Olha Beatriz, quando acabar as minhas férias eu vou para os Andrinos.

B – A sério? Boa! Olha e quando é que tu brincas lá fora?
Mr – Quando acabar a água.
B – Achas que devias brincar mais ou menos tempo lá fora?
Mr – Um pouco mais de tempo.
B – Porquê?
Mr – Porque sim.
B – Mas porquê? Achas que brincas pouco lá fora?
Mr – Sim.
B – Porquê?
Mr – Porque às vezes eu vou para aqui e depois chamam para comer a sopa.
B – Gostavas de passar mais tempo lá fora?
Mr – Sim.
B – Porquê?
Mr – Porque sim.
B – Quando brincas lá fora, brincas sozinha ou com alguém?
Mr – Com a Camila.
B – Ela é da tua sala?
Mr – Não, é da sala dos 2/3 anos.
B – Com quem gostas mais de brincar lá fora?
Mr – Com a Célia.
B – Porquê?
Mr – E com a Camila. Porque nós jogamos aos pais, às mães, às manas e aos bebés.
Mr – Beatriz, está ali uma tartaruga...
B – O parque é o quê para ti?
Mr – Eu gosto muito do parque, porque dá para correr.
Mr – Beatriz, esta linha é o quê?
B – É da palavra.

APÊNDICE XI – ENTREVISTA DA LEONOR

Leonor - 21/07/2023

Bloco 2: Recolha de dados sobre o tema da investigação

Questões	Respostas
4. O que é que tu costumavas fazer no parque exterior?	“Brincar com legos, andar no escorrega, brincar no baloiço, no balancé e na casinha, na lagarta, nos táxis.”
5. A que brincas no parque exterior?	“Brinco a fazer o pino, a roda e a espargata.”
6. Onde brincas?	“Brinco ao pé da lagarta.”
7. Onde gostas mais de brincar? Porquê?	“Ao pé da casinha, porque tem lá a Lara, a Paula, a Isabel, a Eduarda e a Madalena.”
8. Onde gostas menos de brincar? Porquê?	“Onde não tiver a Lara e brincar sozinha.”
9. Quando brincas no parque exterior?	“Não sei.”
10. Achas que se devia brincar mais ou menos tempo no parque exterior? Porquê?	“Mais tempo, porque é fixe brincar lá fora.”
11. Gostavas de passar mais tempo no parque exterior? Porquê?	“Sim, porque é fixe brincar.”
12. Quando brincas no espaço exterior, brincas sozinho ou com alguém?	“Com a Lara, com a Madalena e com a Eduarda.”
13. Com quem gostas mais de brincar no espaço exterior? Porquê?	“Com a Lara, porque é muito divertida.”
14. E que brincadeiras tens com essa pessoa (identificar a pessoa com a criança)?	“Mães e pais.”

Entrevista Completa

Legenda: B – Beatriz (mestranda); L – Leonor (criança de 5 anos)

B – O que costumavas fazer no parque exterior? Lá fora?

L – Brincar com legos.

B – Só?

L – Não, andar no escorrega, brincar no baloiço, brincar no balancé e brincar na casinha, brincar na lagarta, brincar nos táxis.

B – Só?

L – Sim.

B – A que é que brincas lá fora? Brincas a quê?

L – Ao pino e à roda e espargata.

B – Só?

L – Só.

B – Onde é que brincas lá fora?

L – Brinco ao pé da lagarta.
B – Onde é que gostas mais de brincar?
L – Ao pé da casinha.
B – Porquê?
L – Porque tem lá a Lara, a Paula e a Isabel e a Eduarda e a Madalena.
B – Onde gostas menos de brincar? Onde é que não gostas nada de brincar?
L – Onde não tiver a Lara e brincar sozinha.
B – Quando é que brincas lá fora?
L – Não sei.
B – Achas que devias brincar mais ou menos tempo lá fora?
L – Mais tempo.
B – Porquê?
L – Porque é fixe brincar lá fora.
B – Gostavas de passar mais tempo no parque exterior?
L – Sim.
B – Porquê?
L – Porque é fixe brincar.
B – Quando brincas lá fora, brincas sozinha ou com alguém?
L – Com a Lara, com a Eduarda e com a Madalena.
B – Com quem gostas mais de brincar?
L – Com a Lara.
B – Porquê?
L – Porque ela é muito divertida.
B – O que é que brincas com a Lara?
L – Às mães e aos pais.
B – Só?
L – Sim.

APÊNDICE XII– ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DA MATILDE

Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias	Evidências
Brincadeiras	Brincadeiras Cognitivas	Sensório-motora	<p>“Dirige-se aos baloiços e começa a dar voltas agarrada a uma das bases da estrutura do baloiço. Para e agarra-se às duas bases de um lado da estrutura. Vai para a base direita e começa a dar voltas novamente em torno dela. Depois vai para a base esquerda. Vai para um baloiço e começa a andar (virada para o escorrega)” (S1);</p> <p>“Sobe para o táxi por trás, passa para a frente e sai do táxi” (S2);</p> <p>“Correu até ao outro lado do parque (lado dos bebês)” (S3);</p> <p>“Subiu para a vedação (...) Desce e volta a correr, mas para porque passa um triciclo à frente dela. Continua a andar, corre até ao baloiço (...) Começa a andar de baloiço” (S3);</p> <p>“A Matilde atira-o ao chão e chuta-o” (S4);</p> <p>“Está de joelhos em frente a um banco a mexer numa caixa registadora de brincar” (S5);</p> <p>“Brincar de trotinete” (E).</p>
		Dramática	<p>“Saiu e está a imitar um herói e atrás do Paulo que está a chutar uma bola” (S3);</p> <p>“o <i>Anininja</i> está na casinha” (S3);</p> <p>“Está com um peluche no colo e está a falar com ele” (S4);</p> <p>“Está de joelhos em frente a um banco a mexer numa caixa registadora de brincar. Paga num peluche que está atrás dela. Larga o peluche e continua a mexer na caixa. Pergunta “Quem quer comida?” e repete três vezes. Abre a caixa que tem folhas/paus lá dentro e diz “uma cenoura”. Volta a perguntar “Quem quer comida”, três vezes e “Quem quer bonecos com comida”, duas vezes. Pega no peluche e fica com ele no colo” (S5);</p> <p>“Continua a brincar com o peluche e chama-o de bebé, senta-o ao lado dela e diz “Fica aqui bebé! Não chores”. Volta a empurrar para trás a lagarta e senta-se no meio (lá dentro). Senta o peluche do lado dela. Vem com o peluche cá fora e pergunta-lhe “está escuro, não é?” (aponta o peluche para o céu). Fica dentro da lagarta a brincar” (S5);</p> <p>“Nós gostamos de brincar sozinhos aos papás e aos bebês” (E).</p>

		Construtiva	Não foram observadas evidências.
		Jogo com regras	Não foram observadas evidências.
	Brincadeira Social	Solitária	<p>“Dirige-se aos baloiços e começa a dar voltas agarrada a umas das bases da estrutura de um baloiço” (S1);</p> <p>“Sobre para o táxi por trás, passa para a frente e sai do táxi. Olha para a janela a ver-se ao espelho, sorri e senta-se na janela. Espreita para a sala. levanta-se e entra na casinha pela janela e fica em pé” (S2);</p> <p>“Fica sozinha no muro com o peluche e continua a falar com ele” (S4);</p> <p>“Matilde vai-se embora da casinha e pega numa caixa. Vai à casinha, toca à campainha e vai buscar um objeto da oficina e vai para a lagarta com os objetos de brincar” (S4);</p> <p>“Está de joelho em frente a um banco a mexer numa caixa registadora de brincar. Paga num peluche que está atrás dela. Larga o peluche e continua a mexer na caixa. Pergunta “Quem quer comida?” e repete três vezes. Abre a caixa que tem folhas/paus lá dentro e diz “uma cenoura”. Volta a perguntar “Quem quer comida”, três vezes e “Quem quer bonecos com comida”, duas vezes. Pega no peluche e fica com ele no colo” (S5);</p> <p>“brincar com o que estava no chão, com o esquilo” (E);</p> <p>“Brinco sozinha quando o Frederico e o Rodrigo não serem mais meus amigos” (E).</p>
		Paralela	“Para de andar e vira-se e começa a andar para o outro lado (o David estava a andar de baloiço e virou-se primeiro, ela imitou-o)” (S1);
		Associativa	<p>“O Paulo corre e a Matilde vai atrás dele” (S3);</p> <p>“Vai ter com o Paulo e conversam. O Paulo pega no peluche da Matilde e atira-o. A Matilde pega nele e o Paulo agarra-o e começam a puxar um para cada lado. A Matilde atira-o para o chão e chuta-o. Andam pelo parque a chutar o peluche” (S4).</p>
Cooperativa		“gostamos de brincar sozinhos aos papás e aos bebés” (E).	

APÊNDICE XIII – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DA MARGARIDA

Categories	Subcategories	Sub-subcategories	Evidências
Brincadeiras	Brincadeiras Cognitivas	Sensório-motora	<p>“Vai a correr atrás da Carla para o escorrega. Escorrega e corre para o lado dos baloiços” (S1);</p> <p>“Escorrega e vai para a grade, empoleira-se” (S1);</p> <p>“Vai a correr para ir buscar 2 guitarras” (S2);</p> <p>“Senta-se no baloiço e começa a andar (10h02). Começa a parar o baloiço (10h04). Para e olha para o pé esquerdo e fica parada sentada no baloiço. Tira e coloca o chapéu e volta a andar de baloiço.” (S2);</p> <p>“Começou a andar de baloiço” (S3);</p> <p>“Corre atrás da Camila” (S4);</p> <p>“Vê um baloiço livre e começa a andar.” (S4);</p> <p>“Volta para o parque exterior e vai ter com a Célia que está debaixo do parque/escorrega e senta-se no chão a mexer num triciclo. Começa a mexer na caixa registadora e a Célia chama-a” (SO5).</p> <p>“começa a driblar uma bola de futebol” (S5);</p> <p>“Brincar no baloiço” (E);</p> <p>“A fazer pinos” (E);</p> <p>“dá para correr” (E).</p>
		Dramática	<p>“Volta para a casinha e diz “Sou um zombie”. Carla e Lúcia agarram-na e dizem “Vais para a prisão.” (S1);</p> <p>“Encaixam um triciclo no outro e chamam-no de comboio” (S5);</p> <p>“jogamos aos pais, às mães, às manas e aos bebés” (E);</p>
		Construtiva	Não foram observadas evidências.
		Jogo com regras	<p>“jogam à apanhada com o Vítor” (S5);</p> <p>“À apanhada” (E).</p>
		Solitária	Não foram observadas evidências.

	Brincadeira Social	Paralela	“Volta para o parque exterior e vai ter com a Célia que está debaixo do parque/escorrega e senta-se no chão a mexer num triciclo. Começa a mexer na caixa registadora e a Célia chama-a” (S5).
		Associativa	“Volta para os baloiços com as guitarras e chama a Carla. Coloca as guitarras no chão. Isabel mostra-lhe a sua carteira e a Margarida ouve-a. Fica em silêncio a ouvir a Isabel e a Carla.” (S2); “Diz à Carla para andar – ela está no outro baloiço.” (S3); “Vai com o Gustavo para a lagarta. Lúcia encosta-se à lagarta e assustam-se. Margarida vê quando a Lúcia vai voltar. Lúcia volta e ela sai a correr pelo parque. Esconde-se atrás da lagarta” (S4).
		Cooperativa	“jogamos aos pais, às mães, às manas e aos bebés” (E);

APÊNDICE XIV – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DA LEONOR

Categories	Subcategories	Sub-subcategories	Evidências
Brincadeiras	Brincadeiras Cognitivas	Sensório-motora	<p>“Agacha-se e tenta fazer o pino e repete 2 vezes” (S1);</p> <p>“volta a repetir o pino 3 vezes” (S1);</p> <p>“Coloca o joelho no triciclo e põe-se em cima da lagarta e espreita pelos buracos da lagarta. Volta a uma das pontas e volta para cima da lagarta. Sai de dentro da lagarta e vai ter com a Lara aos baloiços. Vai para o baloiço onde está a Camila da sala dos 2/3 anos e abana o baloiço e empurra-o. Vai atrás da Lara até à porta da sala e depois até à Cristina” (S1).</p> <p>“Coloca-se em posição de fazer o pino e fica a olhar para a Lara que faz o mesmo” (S1).</p> <p>“Leonor faz o pino e repete mais uma vez” (S1);</p> <p>“No espaço junto à cerca do bosque com a Lara e a Madalena a fazer o pino” (S3);</p> <p>“Vai repetindo o pino várias vezes” (S3);</p> <p>“Senta-se na cadeira que estava no parque. Levanta-se e volta a fazer o pino (...) Repete o pino outra vez, várias vezes” (S3);</p> <p>“Está a andar de baloiço com a Lara” (S5);</p> <p>“Subiu as escadas do escorrega e escorregou. Voltou para o baloiço, sentou-se e chamou a Lara. Começou a andar de baloiço e pegou no outro e começou” (S5);</p> <p>“andar no escorrega” (E);</p> <p>“Ao pino e à roda e espargata” (E).</p>
		Dramática	<p>“Começam a brincar aos policas e dividem-se: 1 é polícia e o outro é ladrão” (S4);</p> <p>“Leonor diz que é a vilã e diz que não vão brincar às vilãs com a Madalena” (S4);</p> <p>“Às mães e aos pais” (E).</p>
		Construtiva	<p>“Brincar com legos” (E).</p>
		Jogo com regras	<p>Não foram observadas evidências.</p>
		Solitária	<p>Não foram observadas evidências.</p>

	Brincadeira Social	Paralela	Não foram observadas evidências.
		Associativa	<p>“Brinca com a Lara junto à cerca do bosque” (S1);</p> <p>“Está junto à lagarta a observar a Lara a fazer o pino e a roda. Lara empurra-a e diz para fazer o pino. Leonor agacha-se e chama a Isabel para sair porque não tinha espaço para fazer o pino e faz o pino 2 vezes. Pede à Lara para a ensinar. Faz, grita e diz “Consegui!”. Chama a Lara para ela a ver a fazer o pino. Lara ensina-a a fazer o pino” (S2);</p> <p>“Volta para junto da lagarta e continua a fazer o pino com a ajuda da Lara” (S2);</p> <p>“Ajeita a franja da Lara. Afasta-se ligeiramente da Lara e ela abraça-a. Correm as 2 para a cerca do bosque e caem as duas, uma para cima da outra. Dizem alguma coisa em brasileiro. Volta a fazer o pino e depois pede “Lara podes ficar um bocadinho parada para me veres?”. Leonor e Lara vão ter com a Daniela que tem 1 arco e Leonor fica a olhar para a Lara que para dentro do arco” (S2);</p> <p>“No espaço junto à cerca do bosque com a Lara e a Madalena a fazer o pino. Leonor diz à Madalena “Não é assim.” (S3).</p>
		Cooperativa	“Começam a brincar aos policia e dividem-se: 1 é polícia e o outro é ladrão” (S4).

APÊNDICE XV - REFLEXÃO INDIVIDUAL, SEMANA DE 20 A 22 DE NOVEMBRO DE 2023

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, decidi elaborar uma reflexão individual, referente à documentação pedagógica. Ou seja, neste texto reflexivo serão abordados alguns pontos pertinentes acerca deste instrumento.

A documentação pedagógica é entendida de variadas formas, consoante os autores. Para Lopes da Silva (2016), este instrumento refere-se à “Organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico” (p. 106). Para Marques (2018), a documentação pedagógica é “como um processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, é considerada como pedagogia da escuta, da relação e da aprendizagem, pois permite ao/à educador/a conhecer os percursos de aprendizagem da criança” (p. 52). Ou seja, a documentação pedagógica, apesar de serem várias as definições que a caracterizam, tem como princípio dar voz aos interesses e demonstrar o trabalho desenvolvido pelas crianças.

Na Prática Pedagógica, as crianças desenvolveram o projeto “Podíamos fazer um castelo!”, que consistiu na transformação da área da casinha num castelo. O início deste projeto foi marcado por várias propostas vindas das crianças (Leandro, 2013), através de desenhos (Anexo 1), das mestrandas e da educadora cooperante, através do diálogo com o grupo, colocando, assim “em diálogo a cultura do adulto e a cultura da criança” (Cardoso, 2013, p. 89). Aqui surgiram as decisões de como iria ser a estrutura do castelo e os vários elementos que completariam a construção (Anexo 2). Todas estas decisões tomadas pelo grupo iam sendo registadas pelas mestrandas no próprio momento e as crianças tinham essa noção, nós tínhamos o cuidado de partilhar com o grupo que estávamos a escrever o que cada criança dizia, de forma a sentirem que estavam a ser escutadas e que o que elas diziam era importante para a tomada de decisões (Rinaldi, 2006; Dahlberg, Moss e Pense, 2003; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, citado por Cardoso, 2013).

A documentação pedagógica do projeto foi iniciada num dos placares principais da sala, em que foi colocada a folha com os registos das repostas das crianças à pergunta “O que fazias com uma caixa?”, de onde surgiu a ideia de fazer um castelo e algumas fotos da atividade de exploração livre de caixas. De seguida, surgiu a planificação dos vários momentos da construção do castelo, com as decisões que as crianças tomaram relativas aos elementos a construir, que foram feitas a partir de desenhos individuais, onde cada criança desenhou o seu castelo. Foram, também, colocadas no placar dois diálogos que constituem o momento de pesquisa que as crianças realizaram sobre as portas e as janelas dos castelos, para decidir como queriam construir a porta do castelo (Anexo 3). Por fim, durante a pesquisa anteriormente mencionada, um grupo de crianças interessou-se pelos cavaleiros e, num diálogo que foi registado por uma mestrandas (Anexo 4) dessas crianças, elas decidiram fazer espadas e escudos, característicos deste elemento. Após esta decisão, as que demonstraram mais interesse desenharam o seu cavaleiro e, posteriormente, surgiu, também, a documentação relativa à planificação destes elementos (Anexo 5).

Malaguzzi (1998), citado por Cardoso (2013), afirma que “a documentação é apontada como um instrumento essencial à construção de uma imagem de criança competente e de construção de uma proposta pedagógica para a educação de infância, conferindo visibilidade ao trabalho” (p. 89) e, isto foi visível durante as decisões tomadas pelo grupo, bem como no interesse, empenho e entusiasmos que as crianças foram demonstrando ao longo do processo de construção do castelo.

Contudo, é importante também referir o papel do adulto neste processo. Cardoso (2013) defende que “O trabalho do educador consiste em ser capaz de ouvir, em ser capaz de ver e de se deixar ser inspirado por e aprender com o que as crianças dizem e fazem” (p. 90). Para além disto a documentação permite ao educador criar interpretações e outras análises que ajudem no momento de avaliar cada criança, visto que este instrumento permite demonstrar as aprendizagens realizadas de cada criança (Azevedo, 2009, p. 7, citado por Cardoso, 2013).

Em suma, no decorrer do projeto foi visível a importância da documentação pedagógica pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido ao longo de várias semanas, pelo grupo de crianças.

Referências Bibliográficas:

- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In M. Oliveira & S. Godinho (Org.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp.73-80). Folheto Edições & Design/Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Leandro, M. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In M. Oliveira & S. Godinho (Org.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp.73-80). Folheto Edições & Design/Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 21-58. <http://hdl.handle.net/10400.12/7029>

Anexos da reflexão

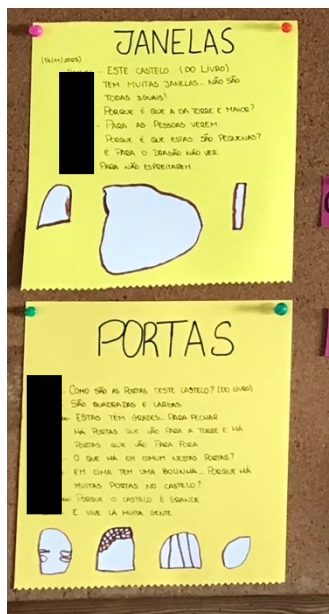
Anexo 1 – Desenhos dos castelos de cada criança



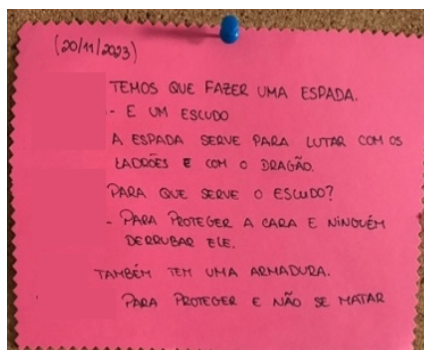
Anexo 2 – Planificação dos elementos a construir



Anexo 3 – Planificação da porta e da janela



Anexo 4 – Registo de diálogo



Anexo 5 – Documentação relativa ao cavaleiro

