

Refletindo sobre a prática pedagógica e analisando o uso de  
materiais não estruturados numa sala de Educação Pré-  
Escolar, em momentos de brincadeira livre

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Catarina Marisa Coelho Henriques

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, abril de 2023

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar aos meus pais, aos meus avós maternos, ao meu mano e ao David pela força, apoio incondicional e por todo o amor manifestado em cada gesto.

À Professora Doutora Marina Rodrigues, pela dedicação, carinho e disponibilidade demonstrada ao longo deste percurso, que me permitiram adquirir competências necessárias para ser uma boa Educadora de Infância.

Agradeço a todos os professores que me acompanharam ao longo deste percurso e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Quero agradecer do fundo do coração, às educadoras que me receberam nas suas salas para realizar a minha prática pedagógica, à Mariana, à Edite e à Guida, que partilharam comigo muitos dos seus conhecimentos. Um muito obrigada por todo o carinho, por toda a paciência e sabedoria partilhada.

Não poderia deixar de agradecer às minhas amigas e colegas de turma, por todos os momentos bons que passamos, pelo apoio e pelas aprendizagens que fizemos juntas. Agradeço em especial às minhas amigas do coração Carolina Fernandes, Adriana Antunes e Rafaela Almeida, por todo o carinho e amizade demonstrada.

A todas as crianças que se cruzaram comigo ao longo destes anos, que me fizeram ter a certeza de que este era o caminho certo.

Assim, o meu sincero agradecimento a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram no meu percurso académico e me ajudaram a desenvolver enquanto pessoa e profissional.

*As crianças preferem em geral brincar com objetos que estimulam a sua curiosidade e lhes permitem dar livre curso à imaginação e à criatividade. Acreditamos que uma das melhores maneiras de incentivar a curiosidade natural das crianças é introduzir no ambiente educativo uma grande variedade de materiais que designamos materiais não estruturados (Daly & Beloglovsky, 2022c, p.3).*

## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este pretende apresentar o percurso realizado por mim na construção da minha identidade como educadora de infância e como investigadora, estando dividido em três partes.

A parte I faz referência, de forma reflexiva às aprendizagens adquiridas e às experiências vivenciadas no contexto de creche em que estive inserida.

A parte II contempla as aprendizagens adquiridas e a minha experiência com a Abordagem por Projeto num contexto de jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social.

A parte III está dividida em dois capítulos. O capítulo um diz respeito a uma parte reflexiva sobre a minha experiência num contexto de jardim de infância da rede pública, e o capítulo dois é relativo ao estudo investigativo. Este insere-se no paradigma qualitativo, tendo por base um estudo descritivo e interpretativo, desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Este estudo pretende dar a conhecer qual o impacto da introdução de uma área constituída por materiais não estruturados, na dinâmica de brincadeira livre de uma sala de educação pré-escolar. Os dados obtidos revelam o impacto positivo que os materiais não estruturados tiveram no grupo de crianças e permitem concluir que estes materiais durante as explorações das crianças proporcionam diversas interações com os objetos, quer individuais quer entre pares, o desenvolvimento da

criatividade e do jogo simbólico.

**Palavras-chave:**

Brincadeira livre, criatividade, interações, jogo simbólico e materiais não estruturados.

## ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report is on the scope of the Master's degree in Preschool Education. Its purpose is to present the path I have taken in building my identity as a kindergarten teacher and researcher, divided into three parts.

Part I refers, in a reflexive way, to the learning acquired and the experiences lived in the context of the daycare center where I was inserted.

Part II covers the learning and experience I had with the Project Approach in a kindergarten context of a private social solidarity institution.

Part III is divided into two chapters. Chapter one concerns a reflective part about my experience in a public kindergarten context, and chapter two concerns the investigative study. The study is based on a descriptive and interpretive qualitative paradigm developed with a group of children aged between three and five years old.

The study aims to understand the impact of introducing an area composed of unstructured materials on the dynamics of free play in a preschool classroom. The data obtained reveal the positive impact that unstructured materials had on the group of children and suggest that these materials provide various interactions with objects, both individually and between peers, as well as the development of creativity and symbolic play.

### **Keywords**

Free Play, creativity, interactions, symbolic play e unstructured materials.

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	2
Resumo .....	4
Abstract.....	6
Índice .....	7
Índice de Figuras .....	10
Índice de Quadros .....	13
Índice de Anexos.....	14
Abreviaturas.....	15
Introdução .....	16
PARTE I – Viver a Creche.....	18
1. Observação - Creche.....	18
2. Rotinas em Creche .....	19
3. Intencionalidades Educativas em Creche.....	20
4. Imagem de Criança em Creche .....	21
5. Papel do Profissional de Educação em Creche .....	22
6. Planificação em Creche.....	23
7. Avaliação em Creche .....	23
8. Dificuldades e Aprendizagens em Creche .....	25
PARTE II – Viver o Jardim de Infância I.....	26
1. Caracterização do Grupo de Crianças.....	26
2. Avaliação.....	28
3. Portfólio.....	28

4.	Considerações Finais.....	29
	Trabalho por Projeto “Os Dinossauros” .....	30
1.1.	Introdução.....	30
1.2.	Contextualização Teórica.....	30
1.3.	Situação Desencadeadora do Projeto .....	34
1.4.	Fases do Projeto .....	34
1.5.	Síntese .....	40
	PARTE III – Viver o Jardim de Infância II .....	42
	CAPÍTULO I.....	42
1.	Caracterização do Grupo de Crianças .....	42
2.	Ciclo Interativo (Planificação, Ação/ Observação, Avaliação/ Reflexão) .....	43
3.	Avaliação com e para a Criança (Portfólio e Documentação Pedagógica).....	46
4.	Educação Física.....	49
5.	Dificuldades e Aprendizagens.....	49
	CAPÍTULO II – Estudo Investigativo.....	52
1.	Introdução.....	52
1.1.	Problemática e Objetivos de Investigação .....	53
1.2.	Pertinência e Relevância do Estudo .....	53
2.	Revisão da Literatura .....	54
2.1.	Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem dos 3 aos 6 anos....	54
2.1.1.	Desenvolvimento e Aprendizagem.....	54
2.1.2.	Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos.....	55
2.1.3.	Desenvolvimento Físico .....	56
2.1.4.	Desenvolvimento Cognitivo.....	56
2.1.5.	Desenvolvimento Psicossocial .....	57
2.1.6.	Aprendizagem dos 3 aos 6 anos .....	57

2.2. Definição de Brincar.....	58
2.2.1. Importância do Brincar.....	58
2.2.2. O Brincar enquanto Promotor de Interações entre pares.....	59
2.2.3. O papel do Educador no Brincar.....	60
2.3. Jogo Simbólico/ Faz de Conta.....	61
2.4. Criatividade.....	61
2.5. Materiais não Estruturados.....	62
2.5.1 O que são Materiais não Estruturados.....	62
2.5.2 Vantagens da Utilização dos Materiais não Estruturados.....	63
2.5.3 O papel do Educador enquanto promotor de Explorações com Materiais não Estruturados.....	67
2.5.4 Os Materiais não Estruturados na Organização do Ambiente Educativo da Sala de Atividades.....	67
3. Metodologia de Investigação.....	68
3.1. Opções Metodológicas.....	69
3.2. Contexto do Estudo.....	69
3.3. Participantes.....	69
3.4. Procedimentos.....	70
3.5. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados.....	73
3.6. Métodos e Técnicas de Análise de dados.....	73
3.7. Apresentação e Discussão de Resultados.....	74
3.8. Conclusões, Limitações e Recomendações.....	89
Considerações Finais.....	95
Referências Bibliográficas.....	96
Anexos.....	102

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta com caixas de cartão.....	21
Figura 2 – Fotografia da conversa em grande grupo.....	35
Figura 3 – Tabela do projeto “o que sabemos, o que queremos saber e como vamos fazer para descobrir”.....	35
Figura 4 – Gruta de dinossauros.....	36
Figura 5 – Pintura de um quadro com os habitats dos dinossauros.....	36
Figura 6 – Imitação de dinossauros aquáticos.....	37
Figura 7 – Jogo da alimentação dos dinossauros.....	37
Figura 8 – Atividade dos paleontólogos.....	38
Figura 9 – Visita ao Dino Parque na Lourinhã.....	38
Figura 10 – Alguns dos dinossauros construídos em família.....	39
Figura 11 – Exposição.....	39
Figura 12 – Documentações pedagógicas das crianças.....	48
Figura 13 – Lareira existente na sala de atividades.....	70
Figura 14 – Crianças a fazer desenhos no papel de cenário.....	71
Figura 15 – Lareira forrada com os desenhos das crianças.....	71
Figura 16 – Área pronta com os materiais não estruturados.....	72
Figura 17 – Videojogo criado pelo C. (5 anos).....	74

Figura 18 – L. (5 anos) a espreitar por dentro de rolos de papelão.....	75
Figura 19 – A Lt. (4 anos) a bater com rolos de papelão.....	75
Figura 20 – O P. (3 anos) a soprar para dentro de um rolo de papelão.....	75
Figura 21 – A M. (5 anos) com as suas pulseiras feitas de rolos de papelão.....	76
Figura 22 – O SJ. (4 anos) a empilhar e a bater com tacinhas de metal.....	76
Figura 23 – O E. (5 anos), a G. (4 anos) e o SJ. (4 anos) a enfiar rolos de diferentes diâmetros uns dentro dos outros.....	77
Figura 24 – O SJ. (4 anos), o SR. (4 anos) e a L. (5 anos) a fazer empilhamentos com rolos de papelão.....	77
Figura 25 – A Le. (5 anos) e a Lt. (4 anos) a fazer empilhamentos com diversos materiais.....	78
Figura 26 – O Sl. (5 anos) e a Ml. (5 anos) a pincelar as bolachinhas.....	78
Figura 27 – Confeção do bolo de aniversário e festa de anos.....	79
Figura 28 – Pai Natal a dormir na casa.....	80
Figura 29 – Piquenique feito pelas crianças.....	81
Figura 30 – Cão construído pelo C. (5 anos) .....	81
Figura 31 – A J. (3 anos) a imaginar que o Gl. (3 anos) era um ladrão.....	82
Figura 32 – E. (5 anos) a imaginar que era cozinheiro numa escola.....	82
Figura 33 – Banda da L. (5 anos) e Mt. (5 anos) .....	83
Figura 34 – M. (5 anos) a colocar a mesa para um lanche com amigos.....	84
Figura 35 – Pista de carros.....	84
Figura 36 – Pai Natal.....	85

Figura 37 – Abelha.....	85
Figura 38 – Fogueira.....	86
Figura 39 – Confeção do bolo de aniversário e festa de anos.....	86
Figura 40 – Zebra.....	87
Figura 41 – Lagartinha.....	87
Figura 42 – Foguetão.....	88

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro “o que sabemos, o que queremos saber e como vamos fazer para descobrir”.....	35
Quadro 2 – Tabela com a calendarização das propostas educativas.....	36
Quadro 3 – Propostas nas diversas áreas.....	36
Quadro 4 – Sistema de categorização construído.....	124
Quadro 5 – Descrição das categorias.....	125

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Canção “Sou um Dinossauro” inspirada num vídeo do Youtube....	103
Anexo II – Proposta Educativa escolhida pela criança para o Portfólio.....	104
Anexo III – Proposta Educativa escolhida por mim para o Portfólio.....	106
Anexo IV – Entrevista à criança para o Portfólio.....	107
Anexo V – Autorretrato da criança para o Portfólio.....	108
Anexo VI – Desenho da família da criança para o Portfólio.....	109
Anexo VII – Avaliação Global da criança para o Portfólio.....	110
Anexo VIII – Pedido de participação da família no Portfólio.....	111
Anexo IX – Documentação Pedagógica: “Área das Trapalhadas” .....	112
Anexo X – Registos de Observação.....	113
Anexo XI – Sistema de Categorização construído.....	124
Anexo XII – Descrição das Categorias.....	125
Anexo XIII – Autorização para a Recolha de Imagens.....	128

## ABREVIATURAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEPE - Mestrado em Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Este, pretende mostrar o meu percurso de aprendizagem ao longo das três Práticas de Ensino Supervisionado que tive oportunidade de realizar – uma em contexto de creche, outra em contexto de jardim de infância ambas numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e a última em contexto de jardim de infância da rede pública.

Dito isto, o presente relatório está dividido em três partes distintas.

A parte I, *Viver a Creche*, sustenta-se na reflexão da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de creche. Nesta estão refletidas as aprendizagens e experiências vividas ao longo desta prática, mais especificamente, uma reflexão sobre a observação, as rotinas, as intencionalidades educativas, a imagem de criança, o papel do profissional de educação, a planificação, a avaliação e as dificuldades e aprendizagens realizadas.

A parte II, *Viver o Jardim de Infância I*, contempla a reflexão da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de jardim de infância de uma IPSS. Nesta, está descrita uma pequena caracterização do grupo de crianças, uma reflexão sobre a avaliação, em particular a avaliação por portfólio e por fim, haverá um ponto onde irei falar mais aprofundadamente sobre a Abordagem por Projeto e da minha experiência neste contexto.

Por fim, a parte III, *Viver o Jardim de Infância II*, está dividida em dois capítulos. No capítulo um está descrita a caracterização do grupo de crianças, uma reflexão sobre o ciclo interativo (planificação, ação/ observação, avaliação/reflexão), sobre a avaliação com e para a criança (portfólio e documentação pedagógica), sobre a experiência de dinamizar atividades de educação física e dificuldades e aprendizagens sentidas ao longo da prática. O segundo capítulo contém o estudo investigativo. Este insere-se no paradigma qualitativo, tendo por base um estudo descritivo e interpretativo, desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Este estudo pretende dar a

conhecer qual o impacto da introdução de uma área constituída por materiais não estruturados, na dinâmica de brincadeira livre de uma sala de pré-escolar. Esta investigação encontra-se dividida em cinco partes: Introdução, que inclui a problemática, os objetivos de investigação e a pertinência e relevância do estudo; Revisão da literatura, que contém as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos, a importância do brincar, o jogo simbólico, a criatividade e por fim os materiais não estruturados; segue-se a apresentação e discussão dos resultados e, finalmente, as conclusões do estudo.

No final do relatório são apresentadas as considerações finais acerca das aprendizagens efetuadas ao longo percurso de formação inicial, onde são evidenciadas as experiências mais significativas do mesmo.

## PARTE I

A primeira parte do presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES), *viver a Creche*, sustenta-se na reflexão da PES, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE). Neste sentido serão refletidas as aprendizagens e experiências vividas ao longo desta prática. Nesta primeira parte, irei refletir sobre a observação, as rotinas, as intencionalidades educativas, a imagem de criança, o papel do profissional de educação, a planificação, a avaliação e as dificuldades e aprendizagens realizadas.

### VIVER A CRECHE

Tive a oportunidade de fazer a minha prática numa IPSS na Batalha, com crianças de dois anos de idade. Assim, o presente documento comporta a reflexão sobre este período, sobre as facilidades e dificuldades sentidas, sobre as pesquisas efetuadas, e sobre as aprendizagens realizadas. Para facilitar a leitura e a organização de ideias, o texto estará dividido em oito tópicos: observação, rotinas, intencionalidade educativa, imagem de criança, o papel do profissional de educação, planificação, avaliação, dificuldades e aprendizagens.

#### 1. OBSERVAÇÃO - CRECHE

O primeiro passo deste percurso de aprendizagem foi a elaboração de um plano de observação. Tal como referem Fochi e Pinazza (2018) a observação é uma técnica de investigação que permite que os educadores sejam como que investigadores das suas próprias práticas. Neste sentido, podemos destacar a sua utilidade para “composição interpretativa dos fenômenos estudados” (Fochi & Pinazza, 2018, p.21). Assim sendo, esta primeira atividade de definir como, quando e o que observar foi-nos muito necessária do ponto de vista organizacional; permitiu que, antecipadamente, refletíssemos sobre o que poderia ser importante incluir, sobre como poderíamos operacionalizar (de que recursos disponhamos) e em que momento nos seria mais vantajoso obter essa informação.

Assim, quando soubemos o local onde a nossa Prática Pedagógica (PP) iria decorrer começámos a implementar o plano de observação que delineámos. Eu e a minha colega, ainda antes da nossa primeira visita presencial, dirigimo-nos à instituição, para perceber

onde se localizava e recolher alguns dados sobre o meio envolvente. Posteriormente, durante as nossas visitas presenciais, conseguimos recolher mais alguns elementos, através da observação, de uma entrevista ao diretor da instituição e de conversas informais com a educadora cooperante. Porém, ao longo de todo o semestre continuámos a afinar algumas questões, como, por exemplo, as características de grupo/individuais.

A observação continua e sistemática ajudou a identificar os interesses e necessidades das crianças, o que por sua vez ajudou a planear a ação educativa. Segundo Carvalho e Portugal (2019), uma observação cuidadosa possibilita perceber o que as crianças percebem, o que são capazes de fazer, quais os seus interesses e necessidades. Por sua vez, as informações recolhidas permitem que o educador ofereça experiências enriquecedoras e agradáveis às crianças, que documente, valorize e planeie de forma a promover novas aprendizagens.

## *2. ROTINAS EM CRECHE*

Ao chegar ao contexto a primeira coisa que fizemos foi tentar perceber e participar na rotina das crianças. Inicialmente, pensava a rotina como algo que auxiliava o processo educativo, mas na perspetiva de facilitador da organização dos diferentes momentos do dia. Atualmente, após várias leituras nesse sentido e a minha observação na prática, percebo que a rotina é muito mais do que isso. Zabalza (1998), refere que, a rotina é a repetição de atividades e ritmos na organização do espaço e do tempo, é fundamental num contexto educacional. O autor refere que, por um lado, permite ao adulto libertar-se da preocupação de pensar no que se segue – ajudando-o na estruturação do tempo de forma a responder às necessidades das crianças sem limitações – e, por outro, permite que as crianças se apercebam que existem fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento, permitindo-lhe antecipar o que irá suceder posteriormente.

Ora, toda esta organização acontece para que as crianças vejam todas as suas necessidades asseguradas – seja através de cuidados físicos ou psicológicos –, levando a que se sintam seguras, que o seu bem-estar seja salvaguardado e que, conseqüentemente, se encontrem disponíveis e recetíveis a diferentes explorações e aprendizagens (Zabalza, 1998). Olhando ao referido, Zabalza (1998), aponta para o facto de que o entrelaçamento destes momentos possibilita uma interação próxima entre as crianças e o educador, o que influencia a promoção de experiências de aprendizagem gratificantes. Apesar do referido,

percebi que os tempos não devem ser considerados rígidos, mas sim flexíveis, indo ao encontro das necessidades do grupo e do tempo da criança. Assim, os momentos de higiene podem ser momentos privilegiados de interação e de intimidade afetiva, ambiciona-se que o educador usufrua deste momento com a criança, sintonizando-se com o seu ritmo e com a sua individualidade (Edwards & Rinaldi, 2009, citado por Dias, 2014).

### 3. *INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS EM CRECHE*

Após conhecermos um pouco melhor o contexto, o grupo, termos feito a caracterização teórica da faixa etária, conversarmos com a educadora cooperante, conhecermos o projeto pedagógico e com base na nossa observação, definimos as nossas intencionalidades educativas, de acordo com as necessidades, gostos e dificuldades das crianças e, por estas razões pensámos em formas de o fazer através de exploração pelos sentidos. Sempre que nos foi possível, tentámos levar materiais não estruturados e deixar que as crianças os explorassem sem que lhes fosse dito o que fazer (cheirando, observando, apertando, transportando, mostrando e até provando, se fosse possível). Assim, e recorrendo a autores de referência, percebemos que não interessa questionarmo-nos sobre o que o material pode fazer pelas crianças, mas sim, sobre o que as crianças podem fazer com o material (Resnick, 2020). Querendo isto dizer que o que importa é que os materiais façam pensar e, fundamentalmente nesta faixa etária, permitam experienciar através de todos os sentidos (Resnick, 2020). Nesse sentido, segundo Meirelles (2016), os materiais não estruturados ou de fim aberto mantêm o interesse e a curiosidade em momentos exploratórios, já que se apresentam com várias possibilidades. Nestes momentos o nosso papel era de observação e de escuta ativa, tentando perceber a forma como as crianças interagem com os materiais, com o adulto e com as restantes crianças.

Assim sendo, pude observar, que aquando destas explorações mais livres, as crianças interagem bastante umas com as outras. Esta interação ocorria através do jogo simbólico ou até para mostrar alguma característica do material. Indo ao encontro de Rubin, Bukowki e Parker (2006), Ross e Hay (1982) referem que as interações se caracterizam pela troca social que ocorre entre dois indivíduos. Esta permite que estes troquem, de forma significativa, valores e outros elementos benéficos ao seu desenvolvimento. Também Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1997), citados por Amorim et al. (2004) mencionam que a interação deve ser entendida como mais do que fazer algo com

o outro, “passando a contemplar a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional”. Atendendo a isso, importa olhar a interação tendo em conta o seu potencial de regulação entre componentes de um sistema (Amorim et al., 2004). De facto, atividades que a princípio pareciam “pouco estruturadas e orientadas”, resultaram em momentos muito ricos de aprendizagens a todos os níveis (motor, cognitivo e afetivo). Por exemplo, numa proposta com caixas de cartão, as crianças interagiram bastante através do jogo simbólico, fingindo entrar numa casa, estar num comboio e construindo torres (figura 1).



Figura 1 – Proposta com caixas de cartão.

#### 4. *IMAGEM DE CRIANÇA EM CRECHE*

Através da prática, pude observar e constatar alguns factos que temos vindo a falar com os professores e que tenho lido. Um dos exemplos dessa situação é a relação entre o conceito “imagem de criança” e a implementação dessa visão na prática. Por várias vezes ao longo da licenciatura e mesmo no mestrado, falámos da criança capaz, ativa no processo de aprendizagem, portadora de cultura, um “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Diretriz Curricular para a Educação Infantil, 2010, p.12). Também Dias e Correia (2012), afirmam a criança dos 0 aos 3 anos de idade como observadora, curiosa, exploradora, competente, ativa, destemida, que vive o agora, que é movimento, autónoma, independente, egocêntrica, capaz e espontânea. As autoras (Dias & Correia, 2012) defendem que a criança é ávida para conhecer e aprender o que a rodeia, com o ambiente, os materiais, os objetos, as pessoas e com as relações que estabelece, tem a capacidade de aprender sem que lhe seja ensinado nada, contudo o educador tem o papel de acompanhar, promover e

orientar o seu desenvolvimento. Considero que cada vez mais entendo este conceito e a amplitude, contudo, provavelmente, com o passar do tempo e com as futuras práticas ainda vou conseguir perceber melhor estas capacidades, já que este é um processo que exige bastante reflexão, observação, leituras e desconstrução de pré-conceitos. Não obstante, com a observação das crianças, compreendi que estas são, por exemplo, bastante mais autónomas do que inicialmente pensava, conseguindo comer sozinhas, começando a ir à casa de banho sem precisarem de ajuda, abotoar os botões do bibe de forma autónoma e terem a capacidade de tomar decisões e opções por si próprias, pelo que importa dar-lhes tempo e espaço para que possam continuar a desenvolver e alargar essa autonomia a outros aspetos.

##### *5. PAPEL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO EM CRECHE*

Deste modo, o nosso papel enquanto profissionais de educação, é de orientador das aprendizagens e do desenvolvimento do grupo e de cada criança, de promotor de momentos/atividades/propostas/provocações, de preparador do ambiente envolvente (físico, relacional e social) e de planificar para e com as crianças. Para planificar de forma correta, é crucial observar todos os momentos do dia para que seja possível valorizar situações emergentes e transformá-las em experiências individuais ou colaborativas, com significado para as crianças e, assim, proporcionar experiências educativas desencadeadoras de múltiplos significados e múltiplas aprendizagens (Couto et al., 2017).

O educador deve conhecer as características de cada criança, percebendo quais os seus interesses e necessidades, de modo a educá-las para o seu desenvolvimento pleno. Para isso, é crucial investir em tempo de qualidade e procurar estar completamente disponível para as crianças. Desta forma, o tempo de qualidade aumenta quando o educador e a criança prestam atenção um ao outro (Edwards & Rinaldi, 2009, citado por Dias, 2014).

De acordo com Dias (2014), sempre que o educador valoriza e respeita as potencialidades das crianças, e sempre que promove a comunicação/interação num ambiente educativo facilitador da exploração, da experimentação, da observação, da vivência de experiências afetivamente significativas, está a contribuir para que as crianças se desenvolvam no seu todo. Assim sendo, tentei proporcionar explorações que fossem de encontro ao interesses do grupo de crianças e que fossem significativas para elas, dando-lhes espaço para comunicar, interagir e experimentar.

## 6. *PLANIFICAÇÃO EM CRECHE*

A planificação foi um desafio, apesar de eu e a minha colega já o termos feito antes, fazíamos de formas diferentes. Após algumas conversas, fomos discutindo o porquê de fazermos de determinada forma, de colocarmos cada item e de que forma seria mais vantajoso e útil. Desta forma, chegámos a acordo e a uma estrutura de planificação. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a planificação é um documento de extrema importância para os educadores, uma vez que permite que estes prevejam os diversos momentos do dia, o que cada momento pode proporcionar às crianças, antecipar eventuais ações, questões, dificuldades, facilidades das crianças e a avaliação de todo o processo. Contudo, para que se faça uma boa planificação é essencial que o educador reflita sobre a intencionalidade educativa, os interesses e necessidades do grupo, o contexto em que estão inseridos e os recursos disponíveis. Todavia, a planificação não deve ser um documento rígido, mas sim, algo flexível, pois pode ser necessário alterar alguma coisa para benefício das crianças. Inicialmente, foi difícil perceber quais os interesses/necessidades das crianças e compreender o que seria mais pertinente planificar, mas depois de começarmos, surgiu um fio condutor e as ideias iam surgindo naturalmente.

## 7. *AVALIAÇÃO EM CRECHE*

Da planificação, surgiu a necessidade de fazer a avaliação, era necessário analisar até que ponto a nossa intencionalidade educativa tinha sido consequente. Confesso que para mim a avaliação foi o aspeto em que senti mais inseguranças, incertezas e dificuldades. Começámos por ler e pesquisar em que consistia a avaliação e percebemos que esta era entendida como um ciclo contínuo, que passa pela recolha de informação através de observação, notas de campo e registos de observação, passando para registo e documentação, reflexão e planeamento e utilização/ ação. Fomos percebendo com o tempo, que não devíamos avaliar só os momentos das propostas mais orientadas, mas sim toda a rotina, estando assim, em constante observação e escuta ativa da criança, de forma a “dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 236). Deste modo, conseguimos refletir de forma

mais consciente e ponderada sobre os interesses e motivações do grupo, permitindo que estes aspetos já fossem integrados nas nossas intervenções seguintes.

Durante as nossas semanas de intervenção, eu e a minha colega, começámos por seleccionar semanalmente e aleatoriamente uma criança para observar mais atentamente. Posteriormente, começámos a seleccionar 2 crianças, para que pudéssemos fazer este exercício com todas as crianças da sala. Assim sendo, e como foi dito anteriormente, recolhíamos informações através da nossa observação, notas de campo e registos fotográficos/videográficos e depois registávamos o que cada criança tinha feito durante o dia e como tinha reagido às propostas. Claramente, que estes registos, apesar de terem descrições das reações das crianças tinham também alguma interpretação/reflexão da nossa parte, uma vez que com os dados recolhidos também tentávamos perceber o porquê de as crianças reagirem de determinadas formas.

Posteriormente, e em conversa com a professora supervisora, surgiu a provocação de fazer documentação pedagógica. Eu e a minha colega nunca tínhamos feito e então começámos por pesquisar e ler bibliografia de referência. Desta forma, indo ao encontro de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, pp.50 e 51), a documentação pedagógica é um instrumento de avaliação e é “desenvolvida em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens dos profissionais”. Esta permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem”. Através desta, o educador e a criança têm a oportunidade de “construir significados sobre a experiência de aprendizagem, sobre o processo da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, pp.50 e 51). Assim sendo, a documentação possibilita à comunidade profissional “descrever, interpretar e compreender o quotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola”, permitindo, ainda, que a criança veja as suas aprendizagens, e que o educador veja a sua contribuição para a aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, pp.50 e 51).

Dito isto, eu e a minha colega, escolhíamos fotos que retratassem bem os acontecimentos, as aprendizagens, as experiências e descobertas das crianças, escolhíamos um título que, tal como as imagens, descrevesse bem o ocorrido, colocávamos as intencionalidades educativas presentes nas atividades e relatávamos pela voz das crianças o que tinha ocorrido. As nossas documentações estiveram sempre afixadas num placard no corredor da sala, colocávamos a documentação ao nível das crianças, para que este documento não

fosse só acessível aos pais e profissionais que por ali passavam. Com o tempo, pude verificar que os pais realmente paravam para se inteirarem do registo das aprendizagens dos filhos e que as crianças gostavam muito de relembrar e contar aos pais o que estavam a fazer naquelas fotografias. Percebi também a importância de o texto ser o mais sucinto e explícito possível, uma vez que era possível lê-lo rapidamente e perceber o que tinha acontecido. Isto possibilitou também diálogos entre pais e filhos sobre o que estes últimos fazem na creche e permitiu fortalecer a relação escola família pois transmitia segurança e conforto aos pais relativamente a quem acompanhava os seus filhos durante a sua ausência.

#### *8. DIFICULDADES E APRENDIZAGENS EM CRECHE*

Assim sendo, acredito que a minha maior dificuldade foi a avaliação, senti algumas inseguranças e incertezas, contudo ao longo do tempo, fui percebendo que devíamos avaliar toda a rotina da criança e não só os momentos de propostas mais orientadas, uma vez que assim iríamos perder muitas informações e a avaliação não iria estar de acordo com a individualidade de cada criança. As maiores aprendizagens que efetuei realizaram-se do decorrer das intervenções ou no seu âmbito, no entanto sinto que muitas vezes o que aprendemos através das leituras, seminários e das aulas/conversas com os professores serviu de alicerce para posteriormente aprofundarmos na prática. Quero com isto dizer que, por vezes, apesar de compreender o que os autores/professores querem dizer, apenas no terreno consigo perceber e atribuir outros significados ou significados mais profundos às leituras, através da observação, do trabalho com as crianças e das reflexões realizadas nessa sequência. Considero que o trabalho em grupo é uma grande mais-valia, já que consigo discutir, refletir e aprofundar saberes de forma mais cuidada e consciente. A educadora cooperante e a professora supervisora foram sem dúvida uma ajuda essencial ao longo de todo o processo, uma vez que, estiveram sempre disponíveis, mostraram-nos outras formas de encarar/ pensar sobre situações específicas, partilharam connosco ideias e estratégias que pudemos utilizar e experimentar para melhorar a nossa intervenção e nunca meteram entraves nas nossas ideias, por mais que por vezes pensassem que essa não seria a melhor forma de trabalhar deixaram-nos à vontade para experimentar e assim aprender com a prática.

## PARTE II

A segunda parte do presente Relatório PES, *viver o jardim de infância I*, sustenta-se na reflexão da PES, no âmbito do MEPE. Neste sentido serão refletidas as aprendizagens e experiências vividas ao longo desta prática. Nesta segunda parte, estará descrita uma pequena caracterização do grupo de crianças, uma reflexão sobre a avaliação, o portfólio e terá também umas considerações finais e por fim, haverá um ponto onde irei falar mais aprofundadamente sobre a Abordagem por Projeto e da minha experiência neste contexto.

### VIVER O JARDIM DE INFÂNCIA I

Tive a oportunidade de fazer a minha prática numa IPSS na Batalha, com crianças de três anos de idade. Assim, o presente documento comporta a reflexão sobre este período, sobre as facilidades e dificuldades sentidas, sobre as pesquisas efetuadas, e sobre as aprendizagens realizadas. Para facilitar a leitura e a organização de ideias, o texto estará dividido em quatro tópicos: caracterização do grupo de crianças, avaliação, portfólio, e terá algumas considerações finais.

#### JARDIM DE INFÂNCIA I

Tive a oportunidade de fazer a minha prática na mesma instituição em que realizei a PP em Creche, com crianças de três anos de idade. Assim, o presente documento comporta a reflexão os aspetos mais importantes ao longo desta PP.

##### *1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS*

Para esta reflexão considero ser importante uma breve caracterização do grupo de crianças com o qual trabalhámos ao longo da nossa PP.

O grupo de crianças era homogéneo, composto por vinte e quatro crianças – onze do sexo feminino e treze do sexo masculino – com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. Existiam duas crianças que estavam no processo de adaptação, uma vez que estavam na sala dos dois anos e tinham mudado recentemente de sala. Duas das crianças do grupo tinham pais angolanos, uma criança tinha pais venezuelanos e quatro tinham pais brasileiros. Até ao momento da nossa prática, existiam três crianças que usavam fralda para a sesta. Existiam 3 crianças que tinham 45 minutos semanais/

quinzenais com um terapeuta de intervenção precoce e existia uma criança que tinha também 45 minutos semanais/ quinzenais com uma terapeuta da fala. Das três crianças apoiadas pelo terapeuta de intervenção precoce, uma pensa-se ter autismo e outra síndrome de asperger.

Pelo que pudemos apurar com a educadora da sala e a auxiliar de ação educativa, era um grupo que chegava à instituição bastante cedo e que se ia embora tarde. Tendo por base as observações efetuadas, as crianças do grupo na sua grande maioria conseguiam comunicar e expressar-se bem, na hora do almoço gostavam de comer com as mãos e muitas pediam ajuda para comer. A sua capacidade de concentração era reduzida, sendo difícil manter o grupo sentado no tapete durante algum tempo. As crianças demonstravam alguma resistência no momento de arrumar a sala, interagem e brincavam em pequenos grupos e não estavam habituadas a participar nas decisões e escolhas da vida na sala. Ao mesmo tempo, o grupo revelava dificuldades em partilhar, o que acabava por gerar conflitos, uma vez que as crianças tendiam a bater e empurrar outras crianças.

Apesar de não ser rígida e poder ajustar-se às necessidades das crianças, estas tinham uma rotina predefinida. No período da manhã, o tempo estava distribuído da seguinte forma: entre as 7h30m e as 9h45m acontecia o acolhimento na sala, das 9h45 às 11h20 o momento do tapete, as atividades em pequeno/ grande grupo e momentos de brincadeira livre, posteriormente, até às 11h45m era feita a higiene seguindo-se a hora de almoço que decorria entre as 11h45m e as 12h30.

No período da tarde, das 12h30 às 12h45m era feita a higiene, logo depois era a sesta até às 14h45, de seguida entre as 14h45 e as 15h15m era feita a higiene e a organização logística da sala, das 15h30m às 16h00m era a hora do lanche. Por fim, das 16h às 19h as crianças brincavam livremente.

De ressaltar que o grupo de crianças realizava semanalmente atividades de enriquecimento pedagógico: treino de competências, música, judo, ballet e à sexta-feira realizam atividades de um manual (isto não era uma opção da educadora, mas sim uma regra da instituição).

Assim sendo, observámos que este grupo precisava de muito tempo de atenção, afeto e de brincadeira livre, e que seria muito importante ir começando a incentivar as crianças a participar nas decisões da vida da sala, por mais difícil que isso fosse, para que as crianças fossem protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, se sentissem confiantes e ouvidas, compreendendo que as suas ideias e emoções eram importantes e tidas em conta (Lopes da Silva et al., 2016).

## 2. AVALIAÇÃO

A avaliação é essencial no trabalho em Jardim de Infância (JI), pois é necessário analisar até que ponto a nossa intencionalidade educativa tinha sido consequente. Durante esta prática, percebemos que para além de ser importante avaliar toda a rotina das crianças, estando em constante observação e escuta ativa da criança, de forma a “dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 236), também era importante avaliar com as crianças.

Inicialmente, este exercício foi muito difícil, uma vez que as crianças não expressavam as suas ideias e mesmo quando as questionávamos diretamente tinham muita dificuldade em expressar-se. No entanto, com o tempo e visto que continuávamos a fazer este exercício as crianças começaram a falar e expressar as suas opiniões sobre o que era feito na sala. Através de conversas em grande grupo, as crianças já conseguiam responder a questões como: “o que gostaste mais?”, “o que gostaste menos?” e “o que aprendeste?”.

Assim sendo, semanalmente, escolhíamos duas crianças aleatoriamente para avaliar de forma mais profunda. Nesta avaliação tentávamos contemplar todas as áreas/ domínios de conteúdo. Assim sendo, esta avaliação, permitiu que no final do semestre tivéssemos elementos de avaliação relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças do grupo.

## 3. PORTFÓLIO

O portfólio é uma ferramenta de avaliação que coloca a individualidade da criança em foco e que vai ao encontro das premissas de uma avaliação alternativa e autêntica. Este é uma metodologia de avaliação das aprendizagens e “tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p.36).

Desta forma, escolhi uma criança para desenvolver o portfólio e comecei a pesquisar como seria a melhor forma de o fazer. Entendendo este como um local onde se colocam trabalhos, fotografias, registos escritos ou outros documentos que serão escolhidos pela criança ou pelo educador e que sejam importantes e representativos do percurso de aprendizagem e vivência (Silva & Craveiro, 2014).

Assim sendo, eu e a criança escolhíamos semanalmente os trabalhos, fotografias, documentos ou outras evidências que queríamos colocar no portfólio, apesar de ter tentado envolver a criança neste processo, por vezes não era fácil e fui eu que fiz praticamente o trabalho todo, uma vez que a criança não se mostrava interessada.

#### *4. CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Por fim, acredito que a minha maior dificuldade foi na adaptação, senti algumas inseguranças e incertezas, o grupo era irrequieto e não era fácil fazer com que este nos ouvisse. Se por um lado precisavam de muito afeto, também precisavam que fôssemos assertivas com eles e encontrar esse meio termo, para mim não foi fácil. Contudo, ao longo do tempo, considero que consegui gerir estes fatores e chegar a um meio termo com as crianças, que também começaram a estar connosco, a ouvir-nos e a querer participar nas propostas que levávamos.

Considero ainda, que essa também foi a minha maior conquista e aprendizagem, estar mais à vontade com as crianças e perceber como era a melhor forma de trabalhar com aquele grupo em específico. Foi um percurso muito trabalhoso, exigente e reflexivo, mas que valeu totalmente o esforço, uma vez que foi visível a evolução das crianças. Sem dúvida que o grupo que encontrámos, não tinha nada que ver com o grupo que deixámos no final do semestre.

Apesar de todo o processo ter ocorrido maioritariamente com o apoio da minha colega, foi também uma jornada bastante individual e pessoal. Deste modo, acredito que aprendi bastante, excedendo as minhas próprias expectativas. Com todos os altos e baixos, com todas as peripécias vividas, com todos os momentos de reflexão conjunta alarguei horizontes, e, através da realização de novas aprendizagens, houve o surgimento de novos questionamentos. Tudo isto veio ajudar na tomada de consciência sobre alguns dos aspetos inerentes à educação de infância.

A educadora cooperante e a professora supervisora foram sem dúvida uma ajuda essencial ao longo de todo o processo, uma vez que, estiveram sempre disponíveis, mostraram-nos outras formas de encarar/ pensar sobre situações específicas, partilharam connosco ideias e estratégias que pudemos utilizar e experimentar para melhorar a nossa intervenção e nunca meteram entraves nas nossas ideias, por mais que por vezes pensassem que essa não seria a melhor forma de trabalhar deixaram-nos à vontade para experimentar e assim

aprender com a prática.

## *TRABALHO POR PROJETO “OS DINOSSAUROS”*

Neste tópico é apresentado o trabalho desenvolvido com as crianças do contexto de JI II, tendo por base a Metodologia de Trabalho por Projeto.

Assim sendo, este ponto divide-se em vários tópicos, sendo eles: uma pequena introdução, uma contextualização teórica sobre a metodologia utilizada, a situação desencadeadora do projeto, a apresentação de cada uma das quatro fases do projeto desenvolvido e, por fim, uma breve síntese.

### *1.1.INTRODUÇÃO*

O presente trabalho, surgiu no âmbito da minha PP em JI II, aqui pretendo refletir e apresentar o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de crianças. O projeto desenvolvido intitulou-se por “Os Dinossauros”.

### *1.2.CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA*

Neste tópico é apresentada uma breve contextualização, fundamentada, sobre o que é um Projeto e a Metodologia de Trabalho por Projeto, uma vez que foi a metodologia utilizada no decorrer deste projeto.

De acordo com Katz e Chard (1997), é possível definir projeto como um estudo profundo de um tema ou assunto, sendo que, no âmbito educacional, é desenvolvido pela(s) criança(s). Desta forma, e tendo em conta as condicionantes relacionadas com a idade e com as características do assunto a estudar, este pode desenrolar-se durante vários dias ou semanas. Atendendo ao facto de este poder surgir de situações imprevistas do dia a dia, usualmente, estes projetos procuram implicar a(s) criança(s) no seu planeamento, por exemplo, através da definição de várias atividades. Todo este trabalho de construção e desenvolvimento do projeto pode ocorrer individualmente ou em grande/pequeno grupo (Katz & Chard, 1997).

Quando se fala em projeto ao nível da Educação é recorrente surgirem os trabalhos de

Piaget e Vygotsky – que apresentam teorias construtivistas – e a Dewey, Kilpatrick, Freinet e Bruner – com as suas teorias e práticas. Dewey, por exemplo, afirma que as crianças devem procurar ser ativas, de modo a aprenderem e produzirem, devem “aprender a pensar”, o que acarreta aprender a resolver problemas, e, por fim, devem “aprender a viver em sociedade”, o que visa a colaboração com os outros (Vasconcelos, 2012; Santos et al., 2009, p.27). Indo mais longe, surge a ideia de que um projeto “pela sua complexidade, pode e deve trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978), permitindo trocas e transações elaboradas (Bruner, 1990), capaz de uma acção mútua emergente” (Vasconcelos, 2012, p.10). Atendendo ao referido, Santos et al. (2009) e Katz e Chard (1997) afirmam existir várias designações, nomeadamente, “Pedagogia de Projeto”, “Aprendizagem Baseada em Projetos”, “Abordagem por Projeto”, “Trabalho de Projeto” ou “Abordagem de Projeto”.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), os projetos são meios privilegiados ao nível da participação das crianças na planificação, avaliação e articulação de diferentes conteúdos. Desta forma, e atendendo a tudo o que foi referido, trabalhar por projetos permite à criança ser vista como um ser competente e capaz, tornando-se, também, investigadora no sentido em que procura respostas para os problemas sobre os quais quer descobrir mais informação. Assim, a criança é cidadã, sendo membro de uma sociedade democrática onde desenvolve aprendizagens e o gosto por aprender (Vasconcelos, et al., 2012).

A Abordagem de Projeto, no entendimento de Katz e Chard (1997, p.4), visa integrar no currículo projetos que, na Educação Pré-Escolar, dependem “das preferências, compromissos e condicionantes dos professores e das escolas”. Assim, e segundo os mesmos autores, esta abordagem pode ser entendida como uma forma de ensino e aprendizagem, na qual existe um claro destaque no papel do educador no encorajamento de interações com materiais e a níveis sociais e ambientais por parte das crianças. Nesta abordagem existe também um grande enfoque na participação ativa da criança na construção do seu conhecimento, através dos projetos que desenvolve – sendo que estes surgem do mundo que lhe é familiar.

Katz e Chard (1997), destacam cinco objetivos desta Abordagem, relacionando-se estes com os seus compromissos e valores ideológicos. Neste sentido, um dos primeiros objetivos prende-se com o cultivar da “vida e da mente da criança mais nova”, sendo que envolve o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, da sensibilidade emocional,

moral e estética (Kartz & Chard, 1997, p. 6). Outro dos objetivos visa, nos primeiros anos da criança, “complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea assim com a instrução sistemática” (Kartz & Chard, 1997, p.10). Nesta sequência, perspectiva também que a escola acarrete um conjunto de experiências reais e do dia a dia, não devendo ser olhada como um local de esforço e pressão. No seguimento do referido, outro dos objetivos mencionados é o sentido de pertença a uma comunidade, na qual se incentivem, contribuam e cooperem. Por fim, o último objetivo recai sobre a componente desafiadora que esta forma de ensino constitui para os professores (Kartz & Chard, 1997).

Os diversos autores, nomeadamente Vasconcelos (2012) e Katz et al. (1998), apontam para a existência de quatro fases no que concerne à construção e planeamento de um projeto. A primeira fase consiste na definição do problema, a segunda na planificação e desenvolvimento do trabalho, a terceira na execução e, por fim, a quarta prevê a divulgação/avaliação do projeto.

#### *FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA*

Nesta fase, para além de se formular as questões ou problema de investigação, prevê-se um levantamento dos objetivos a alcançar com o projeto, os saberes sobre o tema/assunto e as dificuldades a resolver. Para isto, as crianças dialogam, em pequeno e grande grupo, “desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2012, p.14). Para além disso, é nesta fase que as crianças começam a construir a sua “teia”, sendo que o adulto também deve procurar construir a sua, de modo a complementar a das crianças.

Como afirma Katz et al. (1998), através desta primeira fase, o educador consegue ter uma visão mais alargada dos conhecimentos de cada criança, permitindo, desta forma, adaptar as suas sugestões às mesmas. Assim, o educador tem um papel de extrema importância, mediando o diálogo entre as crianças, despertando a participação de todas, garantindo a complexificação das questões e a consciência realista do que se pode fazer (Katz, et al., 1998).

#### *FASE II: PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO*

No decurso desta fase, é feita uma previsão sobre os possíveis trajetos que o projeto pode tomar, tendo em conta metas anteriormente estabelecidas. Katz et al. (1998) e Vasconcelos (2012) destacam o facto de que é exequível que as crianças continuem a

trabalhar/desenhar nas teias, mapas conceptuais e linhas de pesquisa, contudo é importante ir mais além. Neste momento,

define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (Vasconcelos, 2012, p. 15).

Ainda nesta fase, o educador tem um papel de mediador, devendo observar a organização do grupo, aconselhar, orientar, dar ideias e registar (Katz, et al., 1998).

### *FASE III: EXECUÇÃO*

Na terceira fase, as crianças começam a colocar em prática o realizado durante a fase anterior, pelo que elaboram pesquisas através de experiências diretas – nomeadamente, visitas de estudo, entrevistas ou pesquisas documentais – ou em livros, atlas, entre outros. É de salientar que, para recolher os dados, devem trazer consigo diversificadas ferramentas como, por exemplo, máquinas fotográficas, gravadores, lápis e cadernos. Neste sentido, é também importante que procurem elaborar gráficos e sínteses das informações que obtiveram, assim como diferentes linguagens gráficas – multiplicidade de linguagens. Ao longo de todo este processo, é fundamental a realização de pontos de situação e avaliações, com o intuito de relançar e planear o que se segue (Vasconcelos, 2012; Katz et al., 1997).

### *FASE IV: DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO*

Por fim, na quarta fase, considerada a fase da socialização, ocorre a exposição da sistematização visual, através de trabalhos nos diferentes espaços comuns da escola. Esta sistematização visual muitas vezes consiste na construção de maquetas, modelos, álbuns, livros, dramatizações, entre outros, pelo que é um processo exigente e sofisticado, do ponto de vista cognitivo (Vasconcelos, 2012; Katz et al., 1997). Para além disso,

Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados (Vasconcelos, 2012, p.17).

Neste sentido, é destacado o carácter indispensável da documentação dos projetos, uma vez que permitem tornar visíveis as aprendizagens, vozes e narrativas das crianças, tanto individual como coletivamente (Vasconcelos, 2012).

### *1.3. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO*

A situação que desencadeou o projeto “Os Dinossauros” foi o facto de uma criança da sala ter muito interesse pelos mesmos, e levar dinossauros de brinquedo para a sala, fingir ser dinossauros em momentos de brincadeira livre, mostrar interesse em falar sobre as características de diferentes dinossauros e revelar interesse e curiosidade em saber mais sobre os mesmos. Este interesse foi-se contagiando pelas restantes crianças.

### *1.4. FASES DO PROJETO*

#### *FASE I*

Após percebermos que a maioria das crianças do grupo estava interessada em saber mais sobre os dinossauros e já passarem grande parte do tempo fingindo andar e rugir como estes, eu e a minha colega de PP decidimos que era altura de conversar em grande grupo sobre a possibilidade de fazermos um projeto sobre os Dinossauros, de forma a aprendermos coisas novas sobre os mesmos. É de salientar, que este era um grupo constituído por crianças de três e quatro anos de idade, que nunca tinha trabalhado de acordo com esta abordagem, o que dificultou o processo e fez com que tivéssemos de intervir e dar sugestões algumas vezes.

Dito isto, na primeira fase, *Definição do problema* existiu uma conversa em grande grupo, onde este foi questionado, sobre o interesse em saber mais sobre dinossauros e a grande maioria respondeu que sim. Então, conversámos sobre o que já sabíamos, o que

queríamos saber e como achavam que podíamos descobrir (figura 2). À medida que íamos conversando, eu e a minha colega de PP íamos registando todas as ideias na tabela que se encontra abaixo (figura 3). Esta, posteriormente ficou afixada na sala num local acordado por todos.

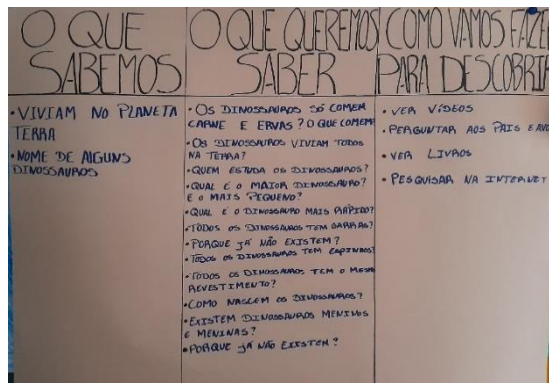


Figura 2 – Fotografia da conversa em grande grupo. Figura 3 – Tabela do projeto “o que sabemos, o que queremos saber e como vamos fazer para descobrir”.

O quadro que se segue apresenta as ideias das crianças, que estão representadas na tabela (quadro 1).

Quadro 1 – Quadro “o que sabemos, o que queremos saber e como vamos fazer para descobrir”.

O QUE SABEMOS	O QUE QUEREMOS SABER	COMO VAMOS FAZER PARA DESCOBRIR
Viviam no planeta terra; Nome de alguns dinossauros.	Os dinossauros só comem carne e ervas? O que comem?; Os dinossauros viviam todos na terra?; Quem estuda os dinossauros?; Qual é o maior dinossauro? e o mais pequeno?; Qual é o dinossauro mais rápido?; Todos os dinossauros têm garras?; Porque já não existem?; Todos os dinossauros têm espinhos?; Todos os dinossauros têm o mesmo revestimento?; Como nascem os dinossauros?; Existem dinossauros meninas e meninos?.	Ver vídeos; Perguntar aos pais e avós; Ver livros; Pesquisar na internet.

## FASE II

Na segunda fase, *Planificação e desenvolvimento do trabalho*, agrupámos algumas perguntas e dividimo-las por semanas, de forma que conseguíssemos responder a todas as perguntas com calma e de forma lúdica, para que as crianças conseguissem envolver-se melhor e para que as aprendizagem pudessem ser significativas (quadro 2).



Quadro 2 – Tabela com a calendarização das propostas educativas.


Data	Perguntas a que as crianças queriam obter resposta
19 de abril	Quais os habitats dos dinossauros?
26 de abril	Qual era a alimentação dos dinossauros?
27 de abril	Porque já não existem?
2 de maio	Qual o dinossauro mais alto? o dinossauro mais comprido? o dinossauro mais pequeno? e o dinossauro mais rápido?
3 de maio	Todos os dinossauros têm garras? Todos os dinossauros têm espinhos?
9 a 11 de maio	Quem estuda os dinossauros?
16 e 17 de maio	Como nascem os dinossauros? Existem dinossauros meninos e meninas?

### FASE III

A terceira fase, *Execução*, decorreu entre o dia 19 de abril e o dia 17 de maio. Nos momentos em que se desenrolou o projeto, tentámos, eu e a minha colega de PP, ir ao encontro às características do grupo de crianças e sugerir algumas propostas educativas que proporcionassem às crianças diversas experiências que abrangessem as várias áreas de conteúdo e respetivos domínios que se inserem nas OCEPE (quadro 3).

Quadro 3 – Propostas nas diversas áreas.

ÁREAS/ DOMÍNIOS DE CONTEÚDO	PROPOSTAS
Área da Formação Pessoal e Social	Esperar pela sua vez de falar.
Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Física	Imitação de dinossauros pequenos, rápidos e compridos.
Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais	<p>Construção de dinossauros em família, construção de uma gruta de dinossauros (figura 4) e pintura do quadro dos habitats dos dinossauros (figura 5).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Figura 4 – Gruta de dinossauros. Figura 5 – Pintura de um quadro com os habitats dos dinossauros.</p>
Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio do Jogo Dramático	Imitação de dinossauros terrestres e aquáticos (figura 6).

	 <p>Figura 6 – Imitação de dinossauros aquáticos.</p>
Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística - Subdomínio da Música	Canção “Sou um Dinossauro” (anexo 1).
Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Exploração de livros, conto de histórias, diálogos com os colegas e os adultos e definição de títulos na construção de um livro sobre o projeto.
Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática	Comparações de tamanho dos dinossauros com o ser humano.
Área do Conhecimento do Mundo	Descoberta de informações sobre os dinossauros, por exemplo, que os dinossauros nasciam de ovos e visita ao Dino Parque na Lourinhã.

Nesta sequência, apresenta-se agora a descrição sintetizada de algumas das propostas educativas, mencionadas no quadro 3, que foram realizadas com as crianças.

Depois da visualização de um pequeno vídeo que mostrava que existiram dinossauros carnívoros e herbívoros, colocámos à disposição do grupo de crianças um jogo. Este, tinha imagens de alimentos diversos e as crianças tinham de separar as imagens num pequeno quadro de acordo com o que os dinossauros comiam ou não comiam e de seguida separar os alimentos pelos dinossauros carnívoros e herbívoros (figura 7).



Figura 7 – Jogo da alimentação dos dinossauros.

Quando as crianças perceberam, através do conto de uma história, que as pessoas que estudavam os dinossauros eram chamados de paleontólogos, achámos que seria

significativo para as crianças experimentarem um bocadinho do que é o seu trabalho. Para isso, levamos uma caixa com areia, que tinham esqueletos de dinossauro de plástico escondidos e pincéis. Desta forma, as crianças tinham que, tal como os paleontólogos pincelar a areia com cuidado e encontrar os esqueletos dos dinossauros (figura 8).



Figura 8 – Atividade dos paleontólogos.

Para que as crianças pudessem descobrir como nasciam os dinossauros, eu e a minha colega, colocámos na sala um ovo de dinossauro, que colocado em água iria partir-se e sair de lá um dinossauro. Através disto, as crianças puderam perceber como nasce um dinossauro, que pode nascer um dinossauro menino ou menina e que poderia nascer qualquer espécie de dinossauro, uma vez que não sabíamos que mãe dinossaura tinha colocado o ovo.

Contudo, tivemos a oportunidade de ir com este grupo de crianças visitar o Dino Parque na Lourinhã (figura 9) e percebemos que algumas crianças ficaram surpreendidas por ver ninhos de dinossauro com mais que um ovo, aí percebemos que não tinha ficado claro que as mães dinossauras podiam colocar mais que um ovo de cada vez, contudo mais uma vez foi uma aprendizagem feita pelas crianças e considero que todas estas aprendizagens foram muito significativas para o grupo.



Figura 9 – Visita ao Dino Parque na Lourinhã.

É ainda de ressaltar, que achámos necessário envolver as famílias, neste nosso projeto,

onde as crianças estavam tão envolvidas. Como estávamos em pandemia COVID-19 e os pais não podiam entrar nas salas, achámos que era pouco mantê-los informados apenas com as documentações pedagógicas que íamos afixando semanalmente à entrada da sala e sugerimos que em família e com os seus filhos, construíssem um dinossauro. Esta foi uma sugestão muito bem aceite pelas famílias e todas participaram, algumas delas com dinossauros muito originais e bem feitos (figura 10). Escusado será dizer que esta proposta causou muita alegria nas crianças, que ficaram muito orgulhosas de mostrar aos restantes colegas os dinossauros que tinham feito e explicar como foi o processo de construção.



Figura 10 – Alguns dos dinossauros construídos em família.

#### *FASE IV*

Na quarta fase, *Divulgação/ Avaliação*, as crianças puderam partilhar os seus conhecimentos com as crianças das outras salas de JI, com as crianças da sala de 2 anos da creche, com algumas funcionárias da instituição e também com os seus familiares, através da divulgação do projeto. Para a divulgação, as crianças fizeram uma exposição (figura 11), que decorreu do dia 6 ao dia 8 de junho mostrando assim, todo o trabalho que concretizaram.



Figura 11 – Exposição.

No que diz respeito à avaliação do projeto “Os Dinossauros”, esta realizou-se no dia 8 de

junho, através de uma conversa, em grande grupo, onde as crianças puderam refletir e partilhar as aprendizagens que adquiriram com a implementação do projeto. Puderam ainda, neste momento de partilha, identificar o que mais gostaram e o que menos gostaram de fazer no projeto.

Durante esta conversa, fomos lendo as perguntas iniciais das crianças e eles iam respondendo. Através desta, percebemos que as crianças não ficaram a saber o nome do dinossauro mais comprido, mais alto, mais pequeno e mais rápido e também não ficaram a saber que os dinossauros ficaram extintos por causa de um asteroide, contudo estes aspetos são muito complexos, abstratos e pouco significativos para estas crianças que são tão pequenas. As crianças não disseram nada que tivessem gostado menos, disseram que gostaram de tudo o que fizeram no projeto.

### *1.5.SÍNTESE*

Esta experiência com a Metodologia de Trabalho por Projeto foi desafiante, mas muito satisfatória. Apesar de, na fase inicial, ter sido difícil fazer com que as crianças tivessem a consciência de que era importante expor as suas ideias, o projeto foi-se desenvolvendo.

Com este, tomei consciência das múltiplas aprendizagens que nos foram proporcionadas ao longo do projeto e da importância deste para a formação e desenvolvimento do grupo de crianças. Neste sentido, o desenvolvimento deste projeto permitiu às crianças terem um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens, tal como é referido por Rangel e Gonçalves (2010), “a metodologia de trabalho de projeto implica o envolvimento e a participação ativa das crianças na organização e planificação do trabalho”. Enquanto futura educadora, fui apenas orientadora de experiências, em conjunto com a minha colega, tendo por base as curiosidades e interesses das crianças. Não foi algo imposto por nós, mas sim, algo que foi surgindo no contexto diário com as crianças, e a partir delas.

No que diz respeito às aprendizagens que este projeto proporcionou às crianças, este foi uma mais-valia pois elas alargaram os seus conhecimentos, a partir do seu interesse. As propostas educativas que foram realizadas tiveram sempre em consideração o interesse das crianças, sendo sempre propostas com intencionalidades educativas definidas, envolvendo várias áreas de conteúdo, uma vez que estas esclarecem as implicações para

uma abordagem globalizante e integradora.

Senti que foi bastante relevante para estas crianças a deslocação ao Dino Parque na Lourinhã, onde visualizaram a realidade da maioria das espécies de dinossauros que tinham visualizado ao longo do projeto.

Considero que o balanço final deste projeto foi muito enriquecedor, pois conseguimos perceber a envolvimento dos pais no projeto ao criarem os dinossauros em casa com os seus filhos. A maior parte das famílias entrou neste projeto com os seus filhos, não só na construção dos dinossauros, mas também através da exploração da exposição, visitando-a com a criança, fazendo perguntas e dizendo que gostaram da sua exposição. As crianças chegavam de manhã a falar destes momentos, que os familiares tinham vindo ver e que gostaram. Este foi sem dúvida um momento significativo e importante para as crianças.

Pensamos que a concretização deste projeto foi, sem dúvida, uma mais-valia para as crianças, pais, familiares, equipa educativa presentes na sala, uma vez que todos aprendemos.

## PARTE III

A terceira parte do presente Relatório PES, *viver o jardim de infância II*, sustenta-se na reflexão da PES, no âmbito do MEPE. Neste sentido serão refletidas as aprendizagens e experiências vividas ao longo desta prática. Esta terceira parte irá conter dois capítulos. O primeiro capítulo irá conter a reflexão de JI II, onde está descrita a caracterização do grupo de crianças, uma reflexão sobre o ciclo interativo (planificação, ação/ observação, avaliação/reflexão), sobre a avaliação com e para a criança (portfólio e documentação pedagógica), educação física e dificuldades e aprendizagens sentidas ao longo da prática e o segundo capítulo que irá conter o estudo investigativo.

### CAPÍTULO I - VIVER O JARDIM DE INFANCIA II

O capítulo I será um reflexo do percurso desenvolvido na PP em contexto de JI II, numa instituição pública. Este comporta a reflexão sobre este período. Para facilitar a leitura e a organização de ideias, o texto estará dividido em tópicos: caracterização do grupo de crianças, ciclo interativo (planificação, ação/observação, avaliação/reflexão), avaliação com e para a criança, portfólio, documentação pedagógica, educação física e irá conter uma reflexão sobre as dificuldades sentidas, sobre as pesquisas efetuadas, e sobre as aprendizagens realizadas.

#### *1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS*

O grupo de crianças era constituído por vinte e cinco crianças, sendo onze do sexo masculino e quatorze do sexo feminino, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Este era um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os cinco anos – existindo oito crianças com três anos, sete com quatro anos e dez com cinco anos. No que diz respeito às suas nacionalidades, existem crianças cabo-verdianas, angolanas e portuguesas. Neste grupo, existe uma criança que irá começar a usufruir de Terapia Ocupacional e de Terapia da Fala e uma criança que será avaliada para a terapia ocupacional e para o apoio psicológico.

Para além disso, existem crianças a frequentar as Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar, sendo que vinte e cinco usufruem do almoço e vinte e uma de prolongamento.

Existe um Projeto intitulado “Arte Palmas”, que oferece às crianças aulas de música e dança, sendo que a dança decorrerá às quintas-feiras e a música às terças-feiras, durante o horário de prolongamento.

Por fim, importa destacar de que forma se processa a relação escola-família. Segundo o PCG (2021), esta ocorre por meio de reuniões com os pais – que ocorrem em três momentos: no início do ano letivo, para a apresentação do Projeto Curricular de Grupo e para o diálogo acerca da avaliação final das crianças. Para além destas, existem conversas informais e formais – sendo que estas últimas decorrem durante o horário de atendimento semanal às terças-feiras das 15h30 às 16h30 ou em outro momento a combinar –, avisos e recados escritos enviados de ambas as partes, a exposição de trabalhos realizados pelas crianças nos placards do Jardim e, ao longo do ano, as famílias são convidadas a participar em diferentes temáticas abordadas ao longo do ano (PCG, 2021).

## *2. CICLO INTERATIVO (PLANIFICAÇÃO, AÇÃO/ OBSERVAÇÃO, AVALIAÇÃO/ REFLEXÃO)*

A ação educativa, ligada à ação do profissional de educação - educador de infância - é caracterizada por,

uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/a educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 5).

Assim, considero fundamental definir quais as minhas opções metodológicas. Durante a minha ação educativa tentei ao máximo colocar-me numa perspetiva de pedagogia participativa, uma vez que acredito na importância do educador realizar uma escuta ativa,

pois, desta forma poderá realmente ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, quer individuais, quer de grupo. “Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020, p.28). Esta pedagogia vê a criança como um ser competente e ativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020), sendo esta entendida, pelos autores mencionados anteriormente (2020, p.28) como “colaboração no âmbito do quotidiano educativo”. Aqui, o educador tem o papel de “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020, p.28).

Outro aspeto que considero essencial salientar é a agência das crianças, que durante as minhas práticas, tentei que a mesma fosse visível. A construção das relações com as crianças não é um processo fácil e rápido, muito pelo contrário, é um processo lento e complexo, pois leva a que o educador esteja emocionalmente disponível para receber cada criança na sua vida, compreender as atitudes de cada criança e toda a bagagem emocional que a mesma possui. Com isto, é necessário que o educador compreenda a agência da criança e a respeite, sendo que para tal deverá manter uma postura reflexiva acerca do que acontece com o grupo.

A reflexão faz parte de um ciclo que deve ser a base de trabalho do educador de infância, exigindo assim “ um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Lopes da Silva et al. 2016, p.11). O ciclo de ação educativa – observação, planificação, avaliação, reflexão – é essencial e está presente nas minhas práticas diárias. Sem a realização deste ciclo não seria possível espelhar a minha escuta ativa, sendo por isso, fundamental a realização da documentação pedagógica que torna transparente o nosso trabalho. No ponto de vista de Gonçalves (2008, p. 51), “Cabe ao educador observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular”. Desta forma, “O educador observa para conhecer a criança, para intervir de acordo com os princípios da pedagogia diferenciada e para fundamentar o planeamento e a avaliação”, por sua vez, “o educador planeia para proporcionar ao grupo um ambiente facilitador de aprendizagens significativas e diversificadas” (Gonçalves, 2008, p.51). Posteriormente, “O educador age para concretizar a ação e avalia para tomar consciência dessa ação com as crianças” (Gonçalves, 2008, p.51). Por fim, “O educador articula, comunica com a equipa e com os pais, no sentido de promover a continuidade educativa e a ligação com o 1.º ciclo”

(Gonçalves, 2008, p.51). A esta ação do educador as OCEPE afirmam que “observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Lopes da Silva, et al., 2016, p.5).

Deste modo, é importante referir que me norteio de acordo com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, destacados nas OCEPE de forma que, o meu trabalho enquanto educadora de infância, não perca o foco – Desenvolvimento e Aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; Exigência de resposta a todas as crianças e por fim, construção articulada do saber. A integração curricular enfatiza a “organização de um currículo à volta de questões significativas” reconhecidas de forma colaborativa entre o grupo e o educador (Beane, 2002, p. 30).

Portanto, cabe-me enquanto profissional, adequar, diversificar, articular e flexibilizar o currículo de acordo com o contexto educativo, de modo que a aprendizagem seja significativa. Vários são os autores que salientam a importância desta integração, principalmente o fato de a natureza global e complexa da realidade e do conhecimento, justificarem a necessidade de abordagens articuladas e multidimensionais dos saberes. De acordo com Alonso (2002), desta forma as crianças expandem o conhecimento de si próprias e do mundo que as rodeia. Também Lopes da Silva et al. (2016), referem que as áreas de conteúdo devem ser trabalhadas de uma forma articulada e globalizante e que a articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que

brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como 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 (Lopes da Silva et al., 2016. pp.10-11).

Tal como referem Fochi e Pinazza (2018), a observação é uma técnica de investigação que permite que os educadores sejam como que investigadores das suas próprias práticas. Neste sentido, posso destacar a sua utilidade para “composição interpretativa dos fenômenos estudados” (Fochi & Pinazza, 2018, p.21).

Para mim, a avaliação é entendida como um ciclo contínuo, pelo que, como mestrande e futura educadora de infância, recolhi informação através de observação, notas de campo e registos de observação, passando para registo e documentação, reflexão e planeamento e utilização/ ação. Nas minhas práticas estou em constante observação e escuta ativa da criança – entendendo-se esta como “dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 236). Durante as minhas práticas refletia com a minha colega sobre as propostas, sobre os diálogos com as crianças, sobre os materiais e estratégias utilizadas, tentávamos perceber o que despertava interesse, curiosidade e divertimento no grupo de crianças. Deste modo, conseguíamos refletir de forma mais consciente e ponderada sobre os aspetos que poderíamos mudar nas nossas intervenções futuras.

Em suma, consideramos que o ciclo interativo permite ao educador, observar e recolher evidências relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, essenciais para a sua ação futura, nomeadamente, melhorar a ação educativa e planear de forma adequada às necessidades das crianças, cada atividade e momento do dia. Durante todo este ciclo, a reflexão é de extrema importância, pois permite avaliar a minha ação, permitindo uma constante evolução e por isso, melhoramento da mesma, em prol das crianças.

### *3. AVALIAÇÃO COM E PARA A CRIANÇA (PORTFÓLIO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA)*

Durante esta PP, tal como na passada, realizei um portfólio individual com uma criança da sala selecionada aleatoriamente. Para isso, pedia à criança que escolhesse um momento da semana que tivesse sido importante para ela e que me explicasse o porquê da sua escolha (anexo 2). Posteriormente, eu também escolhia um momento da semana, que achasse relevante evidenciar e colocar no portfólio, normalmente os momentos que eu escolhia tinham que ver com as aprendizagens da criança (anexo 3). Deste modo, o portfólio é um instrumento de avaliação que apresenta vivências e experiências da criança ao longo do tempo. Neste, inclui uma entrevista feita à criança (anexo 4), um autorretrato

(anexo 5), o desenho da sua família (anexo 6), as propostas educativas ou momentos de brincadeira livre selecionados por mim ou pela criança e, por fim, uma avaliação global da criança (anexo 7). Foi minha vontade incluir a família da criança neste portfólio e para isso, pedi que fizessem uma pequena caracterização da criança, que partilhassem alguma curiosidade sobre ela ou até que mandassem fotografias de um momento importante (anexo 8), porém não obtive qualquer resposta. De acordo com Parente (2012, p. 307),

o portfólio é uma coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstra e documentam os progressos realizados, as aprendizagens e competências das crianças.

Em JI, a documentação pedagógica é a voz das crianças, complementada com alguma informação que considerem pertinente e necessária. Pela primeira vez, nesta PP, realizei a documentação pedagógica com as crianças. A princípio foi um desafio, uma vez que as crianças não sabiam o que era, nunca tinham feito e também era uma novidade para mim. Começámos, eu e a minha colega de prática, por fazer e mostrar às crianças a documentação da nossa primeira semana de intervenção e explicámos cada item e que achávamos importante que a partir dali este fosse um trabalho deles, para mostrar a quem está fora da sala o seu trabalho e as suas aprendizagens. As crianças, como eram muito curiosas e gostavam imenso de participar, ficaram muito entusiasmadas.

Desta forma, na semana seguinte seleccionámos aleatoriamente quatro crianças – duas mais velhas e duas mais novas – para trabalhar connosco na documentação, contudo, percebemos que as crianças mais novas não tinham capacidade de concentração, de relembrar o que tinha acontecido na semana anterior e refletindo sobre isto, pensámos que seria mais proveitoso fazer este trabalho apenas com as crianças mais velhas – de cinco anos – e seleccionar apenas duas crianças de cada vez. Ao longo das semanas, as crianças iam rodando e todas as crianças mais velhas puderam participar neste processo, pelo menos duas vezes. Para que todas as crianças estivessem a par do que os colegas tinham escrito, ficou decidido em grande grupo que as crianças que ficassem encarregues de fazer a documentação pedagógica, teriam de a apresentar aos restantes colegas antes desta ser exposta.

Inicialmente, as crianças tinham dificuldade em recapitular o que tinha sido feito e dizer o que devíamos escrever, mas ao longo das semanas, este passou a ser um processo automático. Colocávamos fotografias da semana anterior em cima da mesa e as crianças começavam a organizá-las sequencialmente, depois definiam entre elas quem colava quais fotografias, enquanto isso começavam a pensar num título que pudesse refletir o que tínhamos feito, depois copiavam o mesmo e diziam o que tinham feito e aprendido para que nós pudéssemos escrever. Rapidamente, este passou a ser um trabalho das crianças e nós só ajudávamos na escrita e de facto, este foi sem dúvida um dos aspetos que me deu mais prazer e satisfação, foi um processo de aprendizagem conjunta e que me mostrou que de facto este pode ser o reflexo e a voz das crianças. “Documentar permite clarificar as intenções pedagógicas do/a educador/a, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os/ as profissionais na reflexão sobre a pratica educativa” (Cardona et al., 2021, p.84). Na minha perspetiva, e tendo por base diversos autores de referência, uma das relações mais importantes que se estabelecem no JI é com as famílias. Documentar é comunicar, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, considero fundamental que a família participe neste processo, para que esteja a par das vivencias das suas crianças no JI. Dito isto, a documentação foi sendo exposta nas paredes do jardim semanalmente, num local acordado por nós e pelo grupo de crianças, que foi pensado para que todos tivéssemos acesso a ela, quando quiséssemos. A pedido das crianças as documentações das semanas anteriores, iam sendo coladas numa parede da sala, porque estas gostavam de as ir observando (figura 12).



Figura 12 – Documentações pedagógicas das crianças.

#### *4. EDUCAÇÃO FÍSICA*

No decorrer desta PP, eu e a minha colega, fomos desafiadas pela educadora cooperante a organizar um momento de atividade física, por semana, com o grupo de crianças. A princípio, este momento foi muito difícil para nós, era para nós complexo pensar em coisas diferentes e que fossem ricas para as crianças, semana após semana. Uma das principais dificuldades foi encontrar exercícios e jogos, onde conseguíssemos ter as vinte e cinco crianças do grupo a fazer ao mesmo tempo, pois percebemos que os jogos onde tínhamos de dividir as crianças e ter algumas crianças paradas à espera traziam frustração, cansaço e confusão. Ao longo do tempo, fomos conseguindo contornar estas dificuldades, por vezes dividimos o grupo em pequenos grupos, onde cada grupo estava a fazer coisas diferentes e percebemos que esta estratégia funcionava bem.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016, p.44), o domínio da Educação Física “contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das suas relações sociais, constituindo ainda uma ocasião de promover estilos de vida saudável, ao fomentar a prática regular do exercício físico e o contacto com a natureza”. Percebemos que as crianças apreciam estes momentos e precisam deles, cada vez mais as crianças precisam de tempo de correr, saltar e movimentar o corpo

#### *5. DIFICULDADES E APRENDIZAGENS*

Esta última PES foi sem dúvida uma prática muito desafiante para mim. Foi a primeira vez que intervi com um grupo de crianças do JI, com idades diversas e estava perante um novo contexto e dinâmica completamente diferentes às duas experiências vivenciadas anteriormente.

Considero que o facto de me ter adaptado rapidamente e facilmente à instituição e ter criado, desde o início, uma relação positiva com o grupo de crianças e com a equipa educativa ajudou todo o processo.

Contudo, nas primeiras semanas de intervenção, fui confrontada com algumas dificuldades que tentei sempre resolver e melhorar ao longo da prática. Uma das

dificuldades que senti foi conseguir organizar/ gerir o grupo, principalmente nos momentos de tapete em que estávamos todos juntos, este grupo de crianças está muito habituado a questionar tudo, a querer intervir para dar opiniões e tínhamos algumas crianças “díficeis”, que ficavam frustradas quando não lhe dávamos a palavra, mas por outro lado, tornava-se impossível estar constantemente a dar-lhes a vez para falar de coisas que não tinham que ver com o que estávamos a falar em grande grupo. Sinto que ao longo do tempo estas dificuldades foram ultrapassadas, as crianças começaram a conhecer-nos e a ter confiança em nós e abertamente falávamos sobre a impossibilidade de estar sempre a contar coisas fora do contexto. Para além disso, quando estava com um pequeno grupo de crianças a realizar uma proposta educativa, tinha dificuldade em estar constantemente a observar as restantes crianças que se encontravam em brincadeira livre. Na minha opinião, esta foi uma dificuldade que fui enfrentando e melhorando ao longo da prática, tentando sempre escolher posições estratégicas que me permitissem ter uma boa visibilidade para todas as crianças e estar mais observadora e atenta às mesmas.

No que diz respeito às planificações, estas também foram uma grande aprendizagem para mim ao longo da prática, não só por tentar melhorar a forma de organizar e descrever as mesmas, como por tentar levar experiências inovadoras, que fossem proveitosas e apreciadas pelo grupo de crianças e também para dar a oportunidade e voz às crianças nos momentos de intervenção. Para isso, fui conhecendo, progressivamente, o grupo e as crianças individualmente e percebendo o que era mais vantajoso, do seu agrado e que ao mesmo tempo lhes trouxesse novidade, aprendizagens e momentos de fruição. Indo ao encontro de Lopes da Silva et al. (2016, p.15), “Planear não é (...) prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”. Neste sentido, nos momentos de intervenção, nem sempre implementava tudo como tinha planificado, criando momentos de partilha e de conversas com as crianças, de forma a escutar as suas ideias, interesses e necessidades, perante o que tinha planificado. Como refere Fialho (2007, p. 6), “o papel do educador é criar situações significantes em que as crianças possam manifestar as suas ideias e discuti-las com os outros, confrontá-las com a informação disponível e a evidência experimental”. Contudo, no final do dia de quarta-feira, reuníamos com o grupo de crianças, para perceber quais as suas opiniões relativamente à semana, o que mais gostaram, o que gostaram menos e o que aprenderam. Depois, incentivávamos as crianças a dar opiniões sobre o que gostavam de fazer na semana seguinte e assim planificávamos em conjunto.

No que diz respeito à comunidade, apesar de alguns constrangimentos, conseguimos ir com o grupo de crianças pedir o bolinho (pastelarias, dentista, restaurante, cafés, padaria, cabeleireiro e farmácia), fomos visitar a sede da banda filarmónica de Marrazes, fomos deixar uma carta aos correios e fomos à biblioteca do Agrupamento de escolas de Marrazes. Consideramos que este contacto com a comunidade é de extrema importância, uma vez que este contribui para alargar e enriquecer situações de aprendizagem.

Por sua vez, o contacto com as famílias não foi tão fácil, eu e a minha colega de PP tentamos envolver as famílias em diversos momentos, tais como no portfólio individual da criança, onde não obtivemos resposta da família, quando pedimos às famílias que partilhassem connosco as suas tradições de Natal (o que costumam comer, se ouvem alguma música específica ou se fazem troca de presentes), onde obtivemos poucas respostas, tentámos partilhar com as famílias o que fazíamos em sala através da documentação pedagógica feita pelas crianças e percebíamos que poucas eram as famílias que paravam para ver a mesma.

Em suma, considero que esta última PES foi sem dúvida muito rica em novas aprendizagens. Foi através desta prática que conheci a realidade da rede pública, aprendi a intervir com um grupo de crianças heterogéneo e desenvolvi e conheci novas propostas educativas. Para além disso, tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças que é curioso, participativo, que gosta de dar opiniões e questionar tudo o que é feito, o que me ajudou a perceber como, de facto, se deve trabalhar e que é possível que se trabalhe com crianças desta forma.

## CAPÍTULO II – ESTUDO INVESTIGATIVO

No presente capítulo, descrevo a minha experiência de dimensão investigativa, desenvolvida no contexto de JI, no âmbito da PES em JI II, no ano letivo 2023/2023. Esta dimensão investigativa incide sobre o impacto dos materiais não estruturados em momentos de brincadeira livre.

Neste sentido, considero que esta experiência de dimensão investigativa foi muito enriquecedora para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora, pois todo o educador deve ser investigador, observador, reflexivo e avaliativo, para estar numa constante aprendizagem e desenvolvimento da sua prática educativa. Para além disso, ao longo da investigação foi muito importante perceber o quanto o uso dos materiais não estruturados devem ser encarados como importantes e que devem ser incluídos na rotina diária das crianças.

Neste ponto, é apresentado o estudo investigativo que desenvolvi e que se encontra organizado pelos seguintes tópicos: introdução, problemática e objetivos de investigação, pertinência e relevância do estudo, revisão da literatura, metodologia de investigação, apresentação e discussão dos resultados e conclusões.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo decorre da minha PES, sendo que me foi proposto a elaboração de um estudo investigativo, tendo por base um dos três contextos de PP. Assim sendo, escolhi realizar este estudo investigativo no contexto de JI II. Neste sentido, e tendo em conta que estava perante a minha última PES, o meu estudo investigativo foi desenvolvido numa instituição da rede pública.

Este estudo foi implementado, uma vez que as áreas cantinhos da sala de atividades em questão eram apenas os tradicionais (ex: casinha onde as crianças devem fazer comida, lavar a loiça...), os materiais não estruturados que ainda não são vistos como potenciadores de aprendizagens e não haver espaço para que as crianças brincassem livremente com este tipo de materiais.

## 1.1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação inserida na temática referida anteriormente tem como suporte a seguinte pergunta de partida:

*- Qual o impacto da introdução de uma área constituída por materiais não estruturados, na dinâmica de brincadeira livre de uma sala de pré-escolar?*

A partir desta pergunta de partida, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- I. Organizar uma área/ cantinho com materiais não estruturados;
- II. Observar e analisar de que modo as crianças se envolvem e interagem com a nova área criada;
- III. Refletir sobre o contributo da introdução da nova área/ cantinho no desenvolvimento das crianças.

## 1.2. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Os materiais não estruturados são, na sua maioria, gratuitos e sustentáveis, são materiais que temos à nossa volta e permitem uma exploração livre e espontânea por parte das crianças (Post & Hohmann, 2011).

Estes não apresentam à partida uma finalidade e, de acordo com a utilização da criança, podem ter diversas interpretações.

Uma vez que estes materiais têm uma finalidade aberta, oferecendo infinitas possibilidades de brincar, são objetos que podem propiciar “conversas e interações, encorajando a colaboração e a cooperação”, bem como promover “competências sociais, porque apoiam a criatividade e a inovação” (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.3).

Como será referido mais à frente, de forma fundamentada, o uso destes materiais pode despertar nas crianças inúmeras aprendizagens, tais como: o uso da criatividade, o jogo simbólico, a interação com os materiais e com os pares, o desenvolvimento da motricidade grossa e fina, a coordenação óculo-manual, a descoberta de características de cada material, o desenvolvimento de competências de resolução de problemas,

ordenar, separar e contar materiais, a linguagem e literacia, a exploração sensorial, a exploração de sons, a aprendizagem ativa, o pensamento crítico, a independência, a responsabilidade, a autorregulação e a cooperação.

O que me levou a realizar este estudo investigativo relaciona-se com o facto de os materiais não estruturados terem bastantes vantagens quando inseridos no quotidiano das crianças e serem de fácil acesso a todos. Considero que, estes materiais, deviam ser cada vez mais utilizados em ambientes com crianças e deixarmos de pensar em espaços/áreas da sala onde as crianças já têm predefinido como brincar, como é exemplo a casinha, onde as crianças fazem comida, limpam a casa e lavam a loiça. É de extrema importância que existam espaços na sala onde as crianças possam explorar livremente e criativamente.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### BREVE INTRODUÇÃO

Neste tópico, será apresentada a revisão de literatura, devidamente fundamentada, que suporta todo o estudo investigativo efetuado. Desta forma, e de modo a organizar toda a informação, este encontra-se dividido por diversos tópicos, sendo eles: as características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos, a importância do brincar, o jogo simbólico, a criatividade e por fim os materiais não estruturados.

### 2.1. CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DOS 3 AOS 6 ANOS

#### 2.1.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

No âmbito educacional, vários autores procuraram definir e caracterizar os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, nas (OCEPE, 2016), é destacado o carácter indissociável de ambos, no que concerne aos processos educativos. No mesmo documento é destacado, ainda, que os conceitos integram “uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.35). Slavin (2003, como citado em Tavares et al., 2020), vai ao encontro do referido apontando para o facto de que a aprendizagem e o

desenvolvimento devem ser entendidos como “inseparavelmente ligados”, atendendo ao facto de que, desde o seu primeiro dia de vida, os seres humanos estão em constante evolução. Papalia et al. (2001, como citado em Dias & Correia, 2012) vão mais longe dizendo que estes são processos interdependentes, contudo conjecturam-se reciprocamente.

Tendo em conta o referido, Papalia et al. (2001) afirmam que o desenvolvimento é um campo de estudo científico que se dedica à investigação sobre a forma de como as crianças mudam ou permanecem na mesma, ao longo do tempo. Assim sendo, o desenvolvimento é um processo que resulta “da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Por seu turno, a aprendizagem é caracterizada por ser um processo no qual a partir do que conhecem/conseguem fazer, as crianças procuram novos e diferentes sentidos sobre elas e sobre o mundo ao seu redor (Lopes da Silva et al., 2016). Tavares et al. (2007, como citados em Dias & Correia, 2012) vão mais longe, referindo que, para que as crianças aprendam, primeiro têm de ter alcançado um certo nível de desenvolvimento.

### 2.1.2. DESENVOLVIMENTO DOS 3 AOS 6 ANOS

Papalia et al. (2001) remetem para a complexidade do desenvolvimento infantil, visto que a “mudança e a continuidade ocorrem em vários aspectos do self” (Papalia et al., 2001, p.8). Nesta faixa etária, o desenvolvimento dá-se de forma acelerada, sendo que, para além de alcançar outras capacidades e informações, passa por alterações que se verificam no seu modo de pensar e agir. Deste modo, e sendo uma criança com três anos bastante diferente de uma com cinco ou seis anos, consta-se que existe uma evolução que ocorre de acordo um processo coerente e organizado (Sroufe, Cooper & DeHart, 1996, como citado em Tavares et al., 2020).

Dos 3 aos 6 anos, é esperado que as crianças brinquem na grande maioria do seu tempo, alcançando, com isto, novas ideias, capacidades e valores críticos para o seu desenvolvimento. Assim, torna-se improvável observar uma criança sossegada, coerente, com o pensamento lógico ou a agir realisticamente (Tavares et al., 2020).

Neste sentido, irá analisar-se de forma separada o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial para a faixa etária estabelecida, tal como no trabalho de Papalia et al. (2001),

sabendo, no entanto, que estes se encontram interligados (esta questão ficará mais clara no decorrer do trabalho).

### 2.1.3. DESENVOLVIMENTO FÍSICO

É durante a segunda infância (entre os 3 e os 6 anos) que as crianças crescem e emagrecem mais rapidamente. Graças a isso, necessitam de dormir menos horas do que na primeira infância – contudo, tem maior possibilidade de desenvolver distúrbios do sono –, desenvolvem a motricidade grossa (p.e. correr, saltitar e saltar) e fina (p.e. pegar no lápis ou fazer o laço no sapato) e, ainda, mostram preferência pela mão esquerda ou direita (lateralidade manual). Ao longo desta faixa etária, existe um acelerado desenvolvimento cerebral que se interliga com o facto de existir uma aprendizagem mais complexa. Uma vez que este desenvolvimento ocorre nas áreas frontais do cérebro, áreas essas que visam o regulamento da planificação e organização de ações, observa-se uma maior facilidade no dar respostas aos diferentes estímulos, existindo, portanto, uma maturação cerebral. Esta última, associada ao processo de maturação biológica (biological readiness), permite que no final da segunda infância, a criança se sinta preparada para o processo de literacia (Tavares et al., 2020; Papalia & Feldman, 2013)

### 2.1.4. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Ao longo do período pré-escolar, dá-se uma significativa evolução do desenvolvimento cognitivo da criança. Neste intervalo, através do brincar, emerge o pensamento mágico, simbólico, imaginativo e metafórico, o que se revela em brincadeira nas quais surgem as princesas/príncipes, o amigo invisível, entre outros. Neste desenvolvimento, destacam-se dois nomes: Piaget e Vygotsky. O primeiro afirma que, nesta faixa etária, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório, sendo que começam por demonstrar egocentrismo intelectual, forte pensamento mágico – muitas vezes sem lógica – e a incapacidade de diferenciar o essencial do superficial. Posteriormente, constata-se alguma descentração – a criança deixa de ser tão egocêntrica – o que é importante para a realização de aprendizagens. Não obstante o referido, o seu pensamento ainda é irreversível. Já Vygotsky destaca a curiosidade e a importância de outros intervenientes que auxiliam a aprendizagem (p.e. pais/educadores respondem às suas questões). Para além do referido até agora, nesta fase da vida da criança existe também o desenvolvimento da memória,

do reconhecimento e lembrança, da formação e retenção de memórias de infância e da linguagem. Neste último, as crianças progredem ao nível do vocabulário, gramática, sintaxe, discurso social e particular (Tavares et al., 2020; Papalia & Feldman, 2013).

### 2.1.5. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Ao longo do tempo, diversas foram as investigações realizadas no âmbito do estudo do desenvolvimento psicossocial na segunda infância. É nesta altura que as crianças começam a desenvolver a autoconsciência, ou seja, apercebem-se dos seus traços e capacidades (Papalia & Feldman, 2013). Tavares et al. (2020) vai mais longe, afirmando que é no período entre os 3 e os 6 anos, que as crianças desenvolvem a sua socialização, no que diz respeito aos relacionamentos interpessoais. Deste modo, vão tendo cada vez mais a noção do Eu e de qual o seu papel no meio social que as envolve, aprendendo o que é esperado delas (regras e normas sociais), seja no seu seio familiar, seja na comunidade. Ao longo deste período, cada criança aprende “a lidar com fortes emoções, tais como ansiedade, no contexto em que se encontra. Do mesmo modo, a criança deve lidar com os próprios sentimentos de autonomia e independência” (Tavares et al., 2020, p.55). É dos 3 aos 6 anos que a relação com os irmãos e colegas se tornam mais importantes, aprendendo a relacionar-se, a ser amiga dos seus, a resolver problemas em relações interpessoais, a colocar-se no lugar do outro, aprendendo, também, normas e valores morais (Papalia & Feldman, 2013).

### 2.1.6. APRENDIZAGEM DOS 3 AOS 6 ANOS

Tal como referido anteriormente, a aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos que se encontram “inseparavelmente ligados”, ou seja, são indissociáveis (Slavin, 2003, como citado em Tavares et al., 2020; Lopes da Silva et al., 2016). Assim sendo, as OCEPE defendem que a criança, à medida que se desenvolve a nível físico e psicológico, também realiza aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016). Atendendo ao referido, a aprendizagem, de acordo com Rafael (2005, como citado em Dias & Correia, 2012, p.2), pode ser entendida como “a capacidade para adquirir conhecimentos, capacidades, atitudes que levam à modificação relativamente permanente do comportamento e que resultam da prática ou da experiência”. Todo este processo surge como resultado de fatores, como as experiências vivenciadas em diferentes contextos e as interações

(realizadas com pessoas, mas também como objetos/ materiais e representações), o que visa um desenvolvimento das potencialidades da criança – sejam estas intelectuais, físicas, emocionais ou criativas (Lopes da Silva et al., 2016).

## 2.2. DEFINIÇÃO DE BRINCAR

Smith (2006) define que o brincar é uma atividade da iniciativa da criança, interativa e sem limitações externas. O autor refere que o brincar é sinónimo de encontros sociais e deve ser entendido como uma oportunidade para as crianças se expressarem, interpretarem papéis e estabelecerem relações com os pares, sendo o comportamento das crianças, durante o ato de brincar, significativamente influenciado pelo contexto em que está inserida (Ferreira, 2004).

Por seu turno, Ferland (2006) afirma que brincar é imaginar e criar, uma vez que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade, transformando-a e adaptando-a. Acrescenta que brincar é sentir prazer e esta sensação pode estar associada a certas características que são próprias da brincadeira, como a novidade, a incerteza e o desafio.

### 2.2.1. IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A Convenção dos Direitos da Criança define que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989, p.25). Desta forma, brincar é um direito universal das crianças e é da responsabilidade das autoridades públicas e da sociedade a criação de condições favoráveis para que tal direito se possa ver concretizado (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959).

Rosa (1998). citado por Sarmiento et al. (2017, p. 40), afirma que o” brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal”.

Por outro lado Ferland (2006), acredita que a criança enquanto brinca é um “senhor todo-

poderoso”, uma vez que enquanto brinca a criança sente que “domina parte da sua vida, que é capaz de escolher sozinha o que quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor”. Este autor acrescenta ainda, que brincar “é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos”. Brincar para uma criança é a sua linguagem primária, é através dela que a criança exprime as suas emoções e sentimentos.

O brincar faz com que as crianças estimulem a inteligência, uma vez que estão constantemente a usar a imaginação e desenvolve a criatividade, a concentração e a atenção para as situações do seu quotidiano. Através da brincadeira, as crianças exploram o mundo que as rodeia, constroem saberes, aprendem a respeitar os outros e autorrealizam-se. Desta forma, o brincar está inteiramente ligado à aprendizagem, pois brincando, a criança descobre o seu papel no mundo, desenvolve a memória e auxilia na aprendizagem de resolução de problemas matemáticos e a utilização de linguagem mais complexa. (Sarmiento et al., 2017, Daly & Beloglovsky, 2022c).

A brincadeira também é muito relevante para o desenvolvimento das crianças, desenvolvendo o físico, o social, o emocional e o cognitivo, uma vez que a criança desenvolve competências e capacidades já adquiridas e adquire novas que vai aprendendo a controlar (Daly & Beloglovsky, 2022c).

### 2.2.2. O BRINCAR ENQUANTO PROMOTOR DE INTERAÇÕES ENTRE PARES

As relações humanas são, de acordo com Fochi (2020, p.14), um fator importante do desenvolvimento humano, permitindo que aprendamos a relacionarmo-nos com os que nos rodeiam. Assim, também as interações assumem um papel de destaque, uma vez que estas podem ser consideradas a base para a relação. Segundo Oliveira-Formosinho (2018, cit. por Fochi, 2020, p.14). e Formosinho as interações “são o coração da pedagogia e o coração da Educação Infantil”. Assim, e de acordo com Fochi (2018, p.14), deve considerar-se a pessoa humana o centro dos processos educativos, atendendo que esta evidencia o facto de as interações serem uma dimensão indispensável “na construção do conhecimento, das identidades, do suporte às relações e daquilo que determina o pulsar

da pedagogia que acredita na participação e nas relações como a chave para a transformação social”. Deste modo, e tal como sugerem Marafon e Menezes (2017), a aprendizagem ocorre por intermédio das relações que se estabelecem no contexto, existindo assim a necessidade de criar um ambiente que possibilite a interdependência e interação.

Depreende-se, então, que as interações constituem um importante meio de desenvolvimento da consciência da criança enquanto ser humano, possibilitando também o desenvolvimento tanto de habilidades como de competências sociais. Indo ao encontro do referido anteriormente, Gutfreind et al. (2018) defendem que a interação pode ser entendida como uma forma de conectar a criança ao mundo que a rodeia, atendendo ao facto de que é através dos processos a esta inerente que a criança aprende e descobre sobre o mundo.

Assim sendo, as interações entre crianças ocorrem na sua maioria durante a brincadeira, pois “as simples brincadeiras entre crianças envolvem um conjunto vasto de interação social, caracterizada pela troca de olhar, pelas ações digeridas entre os pares e pela produção de respostas adequadas à interação.” (Ross & Hay, 1982).

### 2.2.3. O PAPEL DO EDUCADOR NO BRINCAR

Post e Hohmann (2011) consideram que o educador tem o dever de promover interações entre as crianças em todos os momentos da rotina diária, isto porque as crianças têm um interesse inato em interagir com os seus pares.

Desta forma, o educador deve promover a entreaajuda, o sentido de responsabilidade e a partilha de ideias e de saberes entre as crianças. Para isso, deve proporcionar recursos diversificados e estimulantes tendo em conta os interesses das crianças (Silva & Schneider, 1990). Também Lopes da Silva et al. (2016), considera que os educadores deve, promover um ambiente educativo rico em aprendizagens, colocando à disposição das crianças diversificados tipos de materiais, para que assim, a criança possa escolher com que recursos quer brincar.

Alward et al. (2013), defende que o educador não deve impor regras e deve respeitar as

opções tomadas pelas crianças durante as suas brincadeiras e intervir, casualmente, para perceber o que esta está a imaginar e de modo que a criança desenvolva as suas capacidades de comunicação e imaginação.

### 2.3. JOGO SIMBÓLICO/ FAZ DE CONTA

Segundo Piaget, o jogo simbólico acontece quando a criança utiliza um objeto para representar ou fazer a vez de outro, possibilitando que as crianças adaptem a realidade do mundo aos seus interesses e conhecimentos (Piaget. J. & Inhelder, B. 1968).

Também Lopes da Silva et al. (2016, p.52), referem que o

“jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados”.

Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças.

Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança ( Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

### 2.4. CRIATIVIDADE

De acordo com Feldman (1988), a criatividade é exigente, uma vez que para que exista criatividade têm se estar presentes em simultâneo diferentes dimensões na interação de quem cria. O autor, também acredita que não pode existir criatividade sem autonomia, pois a individualidade e a singularidade auxilia a confiança do indivíduo em si mesmo.

Resnick (2020) afirma que ao contrário do que muitos pensam a criatividade ou pensamento crítico não estão subjacentes às expressões artísticas. Os cientistas também têm de ser criativos para desenvolver novas teorias, os médicos podem ser criativos quando diagnosticam doenças e os assistentes sociais também podem ser criativos quando sugerem estratégias para famílias com dificuldades. Este autor considera ainda que a criatividade não pode ser ensinada e que quanto mais se deixar o caminho livre para a criança explorar a sua curiosidade, melhor será para a criatividade.

Gandini et al. (2019, p.44), considera a criatividade como a “capacidade de criar novas conexões entre pensamentos e objetos que promovam inovação e transformação, partindo de objetos conhecidos e estabelecendo novas conexões”. Esta é “um projeto interativo, relacional e social”, que “requer um contexto que lhe permita existir, ser expressa e tornar-se visível”. A criatividade devia ser expressa em todos os locais educativos e em todos os momentos do dia.

## 2.5. MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Ao interagirem com materiais não estruturados, as crianças entram num mundo de “o que acontecerá, se”. Os materiais não estruturados ampliam a capacidade das crianças pensarem de modo imaginativo e de encontrarem soluções, introduzindo no seu brincar um sentimento de aventura e entusiasmo (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.x).

### 2.5.1 O QUE SÃO MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Os materiais não estruturados são materiais que não apresentam nenhuma finalidade e que, de acordo com a utilização da criança podem ter diversas interpretações. Estes são materiais que temos à nossa volta e que permitem uma exploração livre e espontânea por parte das crianças (Post & Hohmann, 2011). Os materiais não estruturados, na educação de infância, são materiais “cativantes e agradáveis à vista que são encontrados e que, ao brincar, as crianças podem mover, manipular, controlar e modificar” (Oxford Play Association, 2014 citados por Daly & Beloglovsky, 2022a, p.3). São aqueles que as crianças podem “transportar, juntar, reorganizar, enfileirar, separar” e voltar a colocá-los como estavam, de variadas formas e “podem ser utilizados separadamente ou combinados

com outros” (Hewes, 2006 citados por Daly & Beloglovsky, 2022a, p.3).

Uma vez que estes materiais não têm uma finalidade aberta, oferecendo infinitas possibilidades de brincar, são objetos que podem propiciar “conversas e interações, encorajando a colaboração e a cooperação”, bem como promover “competências sociais, porque apoiam a criatividade e a inovação” (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.3).

### 2.5.2 VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Uma das vantagens da utilização dos materiais não estruturados é, como referido anteriormente, a variabilidade que estes proporcionam. Dito isto, McClintic (2014) refere que os materiais não estruturados dão infinitas formas de imaginar e transformar os materiais naquilo que desejarem, pois estes convidam a ilimitadas possibilidades de manipulação e interação. Por exemplo, “um pau é uma escolha mais rica do que um escorrega, porque pode tornar-se numa cana de pesca, numa colher para mexer uma mistura, numa varinha mágica ou numa trave para equilibrar caracóis”. Ao contrário dos brinquedos convencionais que têm uma única finalidade e perdem o interesse rapidamente após a criança perceber o que este faz (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.6).

Por outro lado, os materiais não estruturados promovem a aprendizagem ativa. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), estes materiais admitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa e essa aprendizagem leva a que a criança vá adquirindo novas aptidões para a sua vida. Por seu turno, Jean Piaget na sua teoria do desenvolvimento, refere que as crianças têm a necessidade de manipular o seu ambiente para experimentarem e interagirem com os materiais, de forma a aprender com isso. Piaget afirmava ainda que para as crianças aprenderem, estas têm de se envolver ativamente na interação com as pessoas e com os objetos e é por isso, que os materiais não estruturados auxiliam as crianças a construir ativamente conhecimento a partir das suas experiências (Piaget e Inhelder, 1968).

Alguns autores como Marc Armitage, citado por Daly & Beloglovsky (2022a) e Bilton et al. (2017, p.51) afirmam que a utilização destes materiais reduz a probabilidade de acidentes e de as crianças se colocarem em situações de perigo, uma vez as vantagens do uso destes materiais são superiores aos riscos, é importante que as crianças brinquem e se

acostumem a manusear diversos materiais. Isto faz com que as crianças aprendam a avaliar os riscos que correm e por outro lado, “lidar com o risco traz às crianças sentimentos de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança”.

Estes desenvolvem o pensamento crítico, pois a criança “investiga, analisa, interroga e contesta crenças, factos, ações e informações de todos os géneros” (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.6) e aprendem a usá-los quando colocam em causa suposições, fazem conexões, estabelecem relações e inventam soluções (Daly & Beloglovsky, 2022a). Ferland (2006, p. 124), acrescenta ao pensamento crítico a criatividade, afirmando que estes são aspetos fundamentais que podem ser desenvolvidos através destes materiais, uma vez que estes requerem da criança “uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar”. Por exemplo, quando a criança está a brincar com caixas de cartão e as transforma noutras coisas, (robots, casas, animais...) está a desenvolver essas competências.

Os materiais não estruturados são inclusivos, todas as crianças independentemente da sua idade, género, capacidade e nível de competência são capazes de os utilizar de forma adequada, uma vez que não existe uma forma correta de os utilizar (Cordovil et al., 2023), “todas realizam a sua competência, tirando proveito do seu potencial e sentindo-se bem-sucedidas e autónomas” (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.13).

Estes materiais são sustentáveis e economicamente viáveis, sendo que geralmente são gratuitos ou de baixo custo e encorajam, os educadores, crianças e pais a reutilizar, renovar e reciclar. Este fator, também possibilita que as crianças tenham à sua disposição uma panóplia de materiais polivalentes e diversos que podem usar de forma livre (Leichter-Saxby e Law, 2015).

Zabalza (1998), foi mais além e referiu que quando as crianças brincam com materiais não estruturados praticam não só a independência, como a responsabilidade, a autorregulação e a cooperação. Para além disso, a utilização destes materiais traz para o quotidiano das crianças valores relacionados com a educação ambiental. Estes materiais dão também liberdade de escolha às crianças e a utilização dos materiais permitem também que estas estejam no “seu” mundo e desfrutarem desses momentos à sua maneira, quer estejam sozinhas ou interagindo com outros pares.

Os materiais não estruturados apoiam o currículo:

**MATEMÁTICA:** As crianças, quando em contacto com materiais não estruturados, envolvem-se em várias ações e com estas trabalham diversos conceitos matemáticos, tais como o peso, o volume, o tempo, a ordenação, classificação, combinação e separação dos materiais (Bilton et al., 2017).

**CIÊNCIAS FÍSICAS:** Os materiais não estruturados auxiliam as crianças a “investigar e a construir ativamente ideias e explicações sobre as propriedades físicas do mundo material. Aprofundando os seus conhecimentos sobre o funcionamento dos objetos”. (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.16). Com estes materiais, também podem testar hipóteses relativas à gravidade, à força, à distância e ao peso (Daly & Beloglovsky, 2022a).

**JOGO DRAMÁTICO E SIMBÓLICO:** Com estes materiais as crianças representam os seus mundos imaginários, criam histórias, escolhendo os adereços e materiais necessários (Daly & Beloglovsky, 2022a). Nipriansyah et al. (2021), acrescenta que o jogo simbólico, usando materiais não estruturados torna a infância mais criativa e livre, onde as crianças podem imaginar de acordo com os seus desejos.

**LINGUAGEM E LITERACIA:** Quando as crianças querem falar sobre o que estão a fazer, quando fazem questões, quando estão a dialogar com os pares sobre o que estão a brincar estão a desenvolver a linguagem (Bilton et al., 2017).

**ARTES PLÁSTICAS:** Dependendo do material não estruturado, é possível escrever, pintar e desenhar com o mesmo. Contudo, as crianças podem expressar-se através dos materiais que têm à sua disposição (Bilton et al., 2017). Juntar materiais não estruturados às artes melhora a criatividade das crianças e ajuda-as a ampliar as suas ideias e perguntas (Daly & Beloglovsky, 2022a).

**EXPLORAÇÃO SENSORIAL:** As crianças aprendem pelos sentidos e com eles dão significado ao mundo que as rodeia. Com a exploração destes materiais, as crianças desenvolvem os sentidos e aprendem coisas novas acerca do mundo (Daly & Beloglovsky, 2022a).

**MOVIMENTO E MÚSICA:** “Brincar com a música significa muitas vezes bater nas coisas com muita força para experimentar o som que produzem”, os materiais não estruturados “proporcionam inúmeras oportunidades de explorar sons que

podem ser exuberantes, aleatórios, barulhentos e caóticos ou calmos, doces e intencionais” (Daly & Beloglovsky, 2022a, pp.18 e 19).

Os materiais não estruturados auxiliam também os vários domínios de desenvolvimento:

**DESENVOLVIMENTO FÍSICO:** As crianças em idade pré-escolar, adquirem aptidões de motricidade grossa e fina e o uso dos materiais não estruturados, auxilia a desenvolver confiança nas suas capacidades de utilizar o corpo. A utilização de materiais pequenos, ajuda na coordenação óculo-manual e nas competências motoras finas (Daly & Beloglovsky, 2022a). Bilton et al., (2017), acrescentam que a ação de transportar materiais de grandes dimensões envolve coordenação motora, força e destreza.

**DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL:** De acordo com Cordovil et al., (2023), o uso destes materiais apoia o sentimento de pertença, a inclusão, a vontade de correr riscos ponderados, o entusiasmo e reflete comportamentos de resiliência, autoproteção e bem-estar emocional, as crianças tendem a ter sentimentos de prazer e autoestima.

**DESENVOLVIMENTO COGNITIVO:** Este abrange o pensamento crítico, a linguagem, o conceito de número, a classificação, as relações espaciais, a representação de experiências e ideias e resolução de problemas e a imaginação (Daly & Beloglovsky, 2022a e Nipriansyah et al., 2021). Com os materiais não estruturados as crianças aprendem a organizar e aplicar aprendizagens, com o seu manuseamento, descobrem coisas sobre o objeto e das relações entre eles e “desenvolvem competências de resolução de problemas” (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.12). O pensamento crítico acontece quando a criança se recorda de um material e compreende as suas características e ao descrevê-lo usa também competências linguísticas. A classificação acontece quando se organiza um material em grupos semelhantes. As relações espaciais acontecem quando as crianças andam á roda dos materiais, se baixam e levantam. As competências de resolução de problemas são visíveis quando a criança faz experiências com materiais não estruturados (Daly & Beloglovsky, 2022a). A imaginação é um comportamento cognitivo que ocorre na mente na forma de reconhecimento e as crianças usam-na quando estão a brincar (Nipriansyah et al., 2021).

### 2.5.3 O PAPEL DO EDUCADOR ENQUANTO PROMOTOR DE EXPLORAÇÕES COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

O papel do educador deve ser de organizador do ambiente educativo, uma vez que este influencia as experiências das crianças, na medida em que as suas aprendizagens estão relacionadas com a diversidade de experiências que o ambiente educativo lhe proporciona. Dito isto, revela-se de extrema importância que o educador privilegie a diversidade aquando da organização do ambiente educativo, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas por parte das crianças (Zabalza, 1992). Indo ao encontro de Zabalza, Homann e Weikart (2011, p. 174) afirmam que “uma das formas através das quais os adultos podem apoiar os interesses das crianças é a do fornecimento de materiais de desperdício”, ou seja, os materiais não estruturados.

O educador tem ainda o papel de integrar as famílias nas atividades educativas, visto que estas assumem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Assim, as famílias podem também fornecer à instituição materiais não estruturados que seriam deitados ao lixo, desde que estejam informados sobre o que são e quais as suas potencialidades. Desta forma, os educadores e as famílias conseguem trabalhar em equipa e criar um ambiente favorável e diversificado para as crianças (Homann e Weikart, 2011).

### 2.5.4 OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

A organização do espaço e dos materiais é de extrema importância, de acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016, p.148), o espaço assume o papel de “terceiro educador”, mostrando-se flexível às necessidades das crianças “de serem protagonistas na construção do seu conhecimento”. Assim, através da organização dos espaços, os materiais tornam-se ferramentas educativas que promovem interações (entre crianças, adultos e objetos) e garantem explorações (Edwards, Gandini & Forman, 2016). Refletindo de forma ainda mais profunda, fica claro que “as estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos educadores, tornam-se um convite aberto à exploração” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 316). Vecchi (2017), destaca que as crianças, desde que nascem, mostram-se muito recetivas a interagir com os diferentes materiais, explorando os seus diferentes sentidos sendo através deles

que atribuem significados ao mundo. Assim, os materiais devem procurar estimular as percepções da criança, levando a que estas se consciencializem das diferenças, possibilidades e potencialidades de cada um deles. Deste modo o contacto com materiais que possibilitem explorações sensoriais são considerados fontes de grande aprendizagem, pelo que são fundamentais.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto, irá ser apresentada a metodologia de investigação usada neste estudo, designadamente, as opções metodológicas, o contexto do estudo, os participantes, os procedimentos, os métodos e técnicas de recolhas de dados e de análise de dados.

A investigação inserida na temática referida anteriormente tem como suporte a seguinte pergunta de partida: *Qual o impacto da introdução de uma área constituída por materiais não estruturados, na dinâmica de brincadeira livre de uma sala de pré-escolar?*

A partir desta pergunta de partida, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- I. Organizar uma área/ cantinho com materiais não estruturados;
- II. Observar e analisar de que modo as crianças se envolvem e interagem com a nova área criada;
- III. Refletir sobre o contributo da introdução da nova área/ cantinho no desenvolvimento das crianças.

Deste modo, o presente projeto de investigação, visa analisar o potencial dos materiais não estruturados no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em momentos de brincadeira livre. Para isso, será criada na sala uma nova área/ cantinho com diversos materiais não estruturados (ex: uma caixa com rolos de papel, uma com paus, uma com revistas...) e as crianças, em momentos de brincadeira livre, poderão usar este espaço. Este projeto, será implementado em momentos de brincadeira livre, onde as crianças poderão apropriar-se dos materiais que têm à sua disposição da forma que desejarem.

### 3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Com o presente estudo investigativo pretendo responder à pergunta de partida “Qual o impacto da introdução de uma área constituída por materiais não estruturados, na dinâmica de brincadeira livre de uma sala de pré-escolar?”. Para isso, defini como objetivos de investigação: I. Organizar uma área/ cantinho com materiais não estruturados, II. Observar e analisar de que modo as crianças se envolvem e interagem com a nova área criada e III. Refletir sobre o contributo da introdução da nova área/ cantinho no desenvolvimento das crianças.

Uma vez que o meu estudo investigativo se relaciona com o impacto da introdução de materiais não estruturados numa sala de pré-escolar, este insere-se no paradigma qualitativo, tendo por base um estudo descritivo e interpretativo. Este constitui “um método de pesquisa que faz uso de dados oriundos de uma realidade específica e real, como o fim de explicar, explorar ou descrever fenómenos atuais num contexto específico” (Rios, 2021, p. 15). Indo ao encontro de Fortin (2009), o carácter qualitativo adequa-se a este estudo, pois o investigador que utiliza este método preocupa-se com a compreensão dos fenómenos em estudo. Este observa, descreve, interpreta e avalia o meio e o fenómeno tal como este se apresenta. Indo ao encontro dos autores referidos anteriormente, Carmo e Ferreira (2008) acrescentam que neste paradigma a observação está muito presente e que a descrição deve ser muito rigorosa e desta resultarem os dados recolhidos. Estes dados podem ser registos de observação, fotografias e vídeos.

### 3.2. CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado numa sala de JI da rede pública, onde realizei a minha PP em JI II. Esta sala, era constituída por um grupo heterogéneo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

### 3.3. PARTICIPANTES

Para Sousa e Batista (2014), a amostra ocorre por uma participação voluntária ou é escolhida por conveniência. Neste caso, os participantes foram as vinte e cinco crianças de uma sala de JI da rede pública, onde realizei a minha PP em JI II. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

É de salientar que as crianças tiveram conhecimento do presente estudo, bem como, os encarregados de educação autorizaram a divulgação dos presentes dados.

### 3.4. PROCEDIMENTOS

Inicialmente, a minha ideia era criar uma estrutura com prateleiras, onde iria colocar seis caixas cada uma com um material não estruturado.

Contudo, esta sala de atividades tinha uma lareira (figura 13), e esse espaço não estava a ser utilizado. Conversei com as crianças sobre a criação de uma nova área na sala e na possibilidade de ser feita no espaço da lareira. As crianças ficaram entusiasmadas e queriam saber o que ia conter a área nova. Perguntei se as crianças queriam decorar o espaço e todo o grupo se mostrou entusiasmado.



Figura 13 – Lareira existente na sala de atividades.

Assim, todas as crianças, à vez, tiveram oportunidade de fazer desenhos em dois pedaços de papel de cenário que serviram para forrar a lareira e dar outra vida ao espaço (figura 14).



Figura 14 – Crianças a fazer desenhos no papel de cenário.

Após forrada a lareira com os desenhos das crianças (figura 15), coloquei uma estrutura de madeira, com uma prateleira, de forma que desse para colocar as seis caixas com materiais não estruturados no seu interior.



Figura 15 – Lareira forrada com os desenhos das crianças.

Escolhi para a área caixas transparentes e sem tampa, de forma que desse para ver o que tinham dentro, o que ajudou na organização e arrumação do espaço. As crianças conseguiam ver os materiais e assim rapidamente sabiam onde tinham de os arrumar.

Escolhi também uma carpete de cor neutra, para que esta não tirasse a atenção e o foco nos materiais.

No dia seguinte, quando as crianças entraram na sala, ficaram muito curiosas e entusiasmadas com a área. (M. 5 anos): “UAU, que espaço lindo!”

Apenas foi dito às crianças que cada caixa continha um material e que podiam brincar neste espaço como quisessem.

Após as crianças terem tido a oportunidade de explorar a área, conversámos, em grande grupo, que tínhamos de dar um nome à mesma. Depois de algumas ideias,

o (ST. 5 anos) sugeriu que ficasse *ÁREA DAS TRAPALHADAS*, as restantes crianças concordaram e assim ficou nomeada. Posteriormente, duas das crianças da sala tiveram a oportunidade de fazer uma documentação pedagógica relativa a esta nova área (anexo 9).

Eram escolhidos materiais não estruturados, que gerassem pensamento e estes iam sendo mudados de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças. Quando eu percebia, que determinado material não despertava interesse nas crianças trocava-o.

No dia vinte e cinco de outubro, dia em que a área ficou pronta para ser utilizada pelas crianças, foram colocadas seis caixas à sua disposição, uma delas continha conchas – de várias cores e tamanhos –, outra tinha rolos de papel – de vários tamanhos –, uma caixas de pastilhas de corte para máquinas de cortar pedra – retângulo de plástico com compartimentos –, uma com chinchos, uma com pinhas e outra com pinceis de cozinha, salazares, funis, medidores e taças de metal (figura 16).



Figura 16 – Área pronta com os materiais não estruturados.

No dia dezasseis de novembro retirei as caixas de pastilhas de corte para máquinas de cortar pedra – que eram muitas vezes utilizadas para fazer casas – e os chinchos – que não despertavam muito interesse nas crianças – e coloquei no lugar destas caixas de cartão – de diferentes tamanhos e formas – e bloquinhos de madeira.

Por fim, a última troca ocorreu no dia vinte e um de novembro, onde retirei as

pinhas – poucas vezes usadas – e os pinceis de cozinha, salazares, funis, medidores e taças de metal – que estavam a ser utilizados muitas vezes como utensílios de cozinha –, no seu lugar coloquei jornais e rolhas de cortiça.

### 3.5. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Com vista a uma recolha de dados completa e pormenorizada, utilizou-se a observação naturalista. Esta foi completada com escuta ativa da criança e ocorreu de duas formas distintas: através da observação com registo contínuo e da captura de fotografias e vídeos nos momentos de brincadeira livre na *Área das Trapalhadas*. Assim sendo, para a recolha de dados foi fundamental saber observar, implicando isso “confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar” (Carmo & Ferreira, 2008, p.109). Por seu turno, escutar ativamente as crianças implica sensibilidade e capacidade de escutar com todo o corpo (e registar o que se obtém dessa escuta, através de notas de campo).

Contudo, é de ressaltar que a recolha de dados só se iniciou após o consentimento por escrito (anexo 13) dos encarregados de educação e do consentimento oral do educador cooperante e das crianças. Assim foi assegurada a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato das crianças.

### 3.6. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos durante a implementação deste estudo, foram tratados através da análise de conteúdo. Como afirma Dias (2009, p. 189), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que serve para identificar e descrever de forma objetiva, sistemática e quantitativa, os conteúdos que se manifestam nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas das pessoas ou grupos sociais”.

Todos os dados recolhidos (anexo 10), foram agrupados em três categorias de análise (organizadas no quadro 4, que pode ser consultado no anexo 11). As categorias definidas foram:

- Categoria A: Interações com os materiais, que se dividiu em duas subcategorias – individualmente e com os pares –.
- Categoria B: Jogo simbólico.

- Categoria C: Criatividade.

No anexo 12, encontram-se o quadro 5 com os dados devidamente agrupados por categorias.

### 3.7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### INTERAÇÕES INDIVIDUAIS

As crianças utilizaram muitas vezes o espaço para brincarem individualmente.

Os materiais que utilizavam foram diversos. Algumas vezes utilizam apenas um material, outras vezes utilizavam vários materiais como aconteceu na situação a seguir descrita: O C. (5 anos), pegou numa caixa de barrinhas de cereais e em duas conchas. Quando lhe perguntei o que estava a fazer, disse-me que estava a jogar um jogo “olha, esta concha serve para andar para a frente e a outra serve para saltar, é como o jogo do Mário, sabes? (figura 17).



Figura 17 – Videojogo criado pelo C. (5 anos).

Como se percebe, esta criança utiliza a sua imaginação e criatividade para recriar algo que lhe é familiar, neste caso, um videjogo. O C. (5 anos) parece sentir-se confortável nesta brincadeira individual onde recorre a materiais diversos para reproduzir situações presentes no jogo. De acordo com o descrito nas OCEPE (2016), o faz de conta é uma atividade espontânea que parte da iniciativa da criança e é através desta que a criança recria experiências da sua vida quotidiana.

Também a L. (5 anos) recorreu à *Área das Trapalhadas* para brincar individualmente, tal como podemos ver no excerto seguinte: A L. (5 anos) explorou rolos de papelão espreitando para dentro dos mesmos. Esta tentava olhar para os colegas e para outros materiais através do rolo (figura 18).



Figura 18 – L. (5 anos) a espreitar por dentro de rolos de papelão.

É visível que a L. (5 anos) estava a envolver-se com o material e a testar as suas possibilidades. Tal como referem Piaget e Inhelder (1968), as crianças precisam de se envolver ativamente na interação com os materiais para que possam aprender com os mesmos. A Lt. (4 anos) e o P. (3 anos) também exploraram rolos de papelão, contudo de formas distintas. A Lt. (4 anos) explorou os rolos de papelão batendo com eles e ouvindo o som que faziam (figura 19) e o P. (3 anos) explorou os rolos de papelão soprando para dentro dos mesmos e ouvindo o som que estes faziam (figura 20).



Figura 19 – A Lt. (4 anos) a bater com rolos de papelão. Figura 20 – O P. (3 anos) a soprar para dentro de um rolo de papelão.

Percebe-se que a Lt. (4 anos) e o P. (3 anos), exploraram os rolos de papelão de formas diferentes e a fim de perceber quais as suas possibilidades. Segundo Hohmann e Weikart (2004) as crianças precisam de tempo para se envolverem com os materiais, para os manipular e ver o que acontece. De facto, foi visível que os vários elementos do grupo de crianças, no decorrer das suas explorações iniciais, apertavam, espreitavam, batiam, sopravam e empilhavam os materiais.

Para a M. (5 anos) os rolos de papelão grosso serviam muitas vezes de pulseiras (figura 22). Esta, adorava decorar os rolos e fazer pulseiras para ela.



Figura 21 – A M. (5 anos) com as suas pulseiras feitas de rolos de papelão.

Como se percebe, esta criança utiliza a sua imaginação e criatividade para recriar algo que lhe é familiar, neste caso, pulseiras. A M. (5 anos) parece sentir-se alegre e confortável nestas criações, uma vez que acontecem com alguma frequência e a mesma fica muito sorridente a mostrar as suas pulseiras aos adultos e colegas da sala.

Por fim, pode observar-se pelas imagens que se seguem (figura 21), o SJ. (4 anos), a explorar materiais, neste caso tacinhas de metal, empilhando-as e batendo nelas e com elas.



Figura 22 – O SJ. (4 anos) a empilhar e a bater com tacinhas de metal.

Tal como referem Daly e Beloglovsky (2022a), quando as crianças batem com os materiais e ouvem o som que estes produzem, estão a criar inúmeras oportunidades de exploração do som. Acrescentam, ainda, que o som desenvolve na criança competências de escuta, permite-lhe compreender conceitos científicos e percebe que se o som pode ser um meio de expressão.

Desta forma, verifica-se que o grupo de crianças usou a *Área das Trapalhadas* para brincar individualmente, tanto com apenas um material, como com materiais diversos. Estas explorações foram muito sensoriais, uma vez que as crianças

exploraram com o toque, o som e as potencialidades de cada material. Indo ao encontro de Vecchi (2017), o contacto com materiais que possibilitem explorações sensoriais são considerados fontes de grande aprendizagem, pelo que são fundamentais não só na creche, mas também no pré-escolar. Os mesmos autores, referem que as crianças, desde que nascem, se mostram recetivas a interagir com os materiais, explorando-os e explorando os seus sentidos, sendo que desta forma vão atribuindo significados ao mundo.

## INTERAÇÕES COM OS PARES

As crianças utilizaram também a *Área das Trapalhadas*, para brincar com os seus pares. Nestas interações com os pares surgiram explorações com apenas um material e com vários materiais. Seguem duas descrições de interações com pares utilizando apenas um material.

O E. (5 anos), a G. (4 anos) e o SJ. (4 anos) exploraram os rolos de papelão tentando, em conjunto, enfiar rolos de diferentes diâmetros uns dentro dos outros (figura 23).

O SJ. (4 anos), o SR. (4 anos) e a L. (5anos) exploraram os rolos de papelão fazendo empilhamentos com os mesmos (figura 24).



Figura 23 – O E. (5 anos), a G. (4 anos) e o SJ. (4 anos) a enfiar rolos de diferentes diâmetros uns dentro dos outros. Figura 24 – O SJ. (4 anos), o SR. (4 anos) e a L. (5 anos) a fazer empilhamentos com rolos de papelão.

Como se pode verificar, as crianças realizaram experiências nas quais inseriam objetos de pequena dimensão dentro de outros de maior proporção, esperando que ao moverem o material o seu conteúdo saísse por uma das extremidades. De acordo com Daly & Beloglovsky, (2022a), as crianças gostam de inserir materiais não

estruturados dentro de outros, pois isso dá-lhes a oportunidade de explorar conceitos de medida, de resolver problemas, para além de também promoverem o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras.

Foram, igualmente, observadas ações em que as crianças empilhavam materiais. Empilhar materiais não estruturados apoia o desenvolvimento perspetivo-motor, a criatividade e a aquisição de conceitos científicos e matemáticos. Para fazer empilhamentos a criança precisa de usar habilidades motoras finas, equilíbrio e coordenação, esta tem de colocar com cuidado uns materiais por cima dos outros, observar como colocar, para que este fique em equilíbrio e não caia, ou seja, tem de pensar sobre todo o processo, o que obriga a uma grande coordenação de todos os sentidos, cognição e capacidades finas (Daly & Beloglovsky, 2022a).

Nas descrições a baixo, são visíveis momentos de interação entre pares utilizando diferentes materiais ao mesmo tempo.

A Le. (5 anos) e a Lt. (4 anos) usaram diversos materiais para fazer empilhamentos, estas colocavam materiais à vez e quando a estrutura caía voltavam a fazer de novo (figura 25).

A A. (4 anos), utilizou recipientes e rolos de papelão para fazer massa de bolachinhas. Depois, deu a massa à Ml. (5 anos) e ao Sl. (5 anos) que a estenderam em bolinhas pequeninas (utilizaram conchas). Depois imaginaram que partiam e mexiam ovos dentro de um recipiente. O Sl. (5 anos) segurava esse mesmo recipiente, enquanto a Ml. (5 anos) pincelava as bolachinhas (figura 26).



Figura 25 – A Le. (5 anos) e a Lt. (4 anos) a fazer empilhamentos com diversos materiais. Figura 26 – O Sl. (5 anos) e a Ml. (5 anos) a pincelava as bolachinhas.

Através destas observações, ficou claro que estas interações, que foram diversas,

favoreceram conversas e estimularam a colaboração e a cooperação entre os pares. Estes comportamentos eram espectáveis, uma vez que Daly e Beloglovsky (2022a, p.3), afirmam que as interações com materiais de finalidade aberta, propiciam conversas e interações e promovem “competências sociais, porque apoiam a criatividade e a inovação”.

## JOGO SIMBÓLICO

O Jogo simbólico foi inúmeras vezes observado na *Área das Trapalhadas*. As crianças usavam os materiais disponíveis para representar e fazer a vez de outro, possibilitando assim que as crianças adaptassem a realidade do mundo aos seus interesses e conhecimentos (Piaget. J. & Inhelder, B. 1968). Apresento, de seguida, algumas descrições onde esteve presente o jogo simbólico nas brincadeiras das crianças.

A M. (5 anos) esvaziou uma das caixas com materiais e colocou dentro dela alguns bloquinhos de madeira e algumas conchas. Posteriormente, a M. (5 anos) foi buscar um rolo de papelão grande e começou a mexer os materiais dentro da caixa. Quando lhe perguntei o que estava a fazer, respondeu “Estou a fazer um bolo para o meu aniversário, porque faço anos hoje. Os blocos de madeira, são pedaços de chocolate e as conchas são os ovos”.

Acabado o bolo, eu, o C. (5anos) e o S. (3 anos) cantámos os parabéns à M. (5 anos), ela soprou as velas e pediu um desejo “quero receber muitas prendas”. De seguida, a M. (5 anos) distribuiu e comeu bolo de aniversário (figura 27).



Figura 27 – Confeção do bolo de aniversário e festa de anos.

Através da descrição desta situação conseguimos perceber que as crianças, principalmente a M. (5 anos), estiveram muito focadas e pensaram ao pormenor toda a brincadeira. Pensando desde a criação de um bolo e seleção dos materiais disponíveis para representarem os ingredientes, até ao cantar dos parabéns e distribuição do bolo.

Por sua vez, o C. (5 anos), pegou num Pai Natal que tinha construído com um rolo de papelão, pedaços de papelão e jornal e disse: “O Pai Natal está muito cansado e vai dormir” – e colocou-o dentro de uma casa, também construída por ele com uma caixa de papelão – (figura 28).



Figura 28 – Pai Natal a dormir na casa.

Com este excerto, percebe-se que até em pequenos momentos e em coisas tão simples como colocar um objeto a “descansar”, as crianças estão a imaginar e a recriar momentos do seu quotidiano.

Já o ST. (5 anos) começou por distribuir conchas no chão com uns pauzinhos de madeira ao pé da cada concha, dizendo que estava a fazer um piquenique e que as conchas eram a comida e os pauzinhos as colheres. A Le. (5 anos) e a G. (4 anos) aproximaram-se e estavam a observá-lo, até que a Le. (5 anos) deu a ideia de se colocar a comida em tacinhas, e assim fizeram. O ST. (5 anos) deu a ideia de as pinhas serem o pão e com um bocadinho de madeira fingiu que era uma faca e que estava a abrir o pão ao meio. A Le. (5 anos) foi buscar uma caixa que serviu de cestinho para o pão e a G. (4 anos) arranjou um recipiente para levar o sumo. Assim, os três amigos fizeram um piquenique (figura 29).



Figura 29 – Piquenique feito pelas crianças.

Neste interação, que começou com apenas uma criança, podemos observar que o jogo simbólico se estendeu para as três crianças, que interagiram e dialogaram, a fim de criar algo dos três.

Noutro momento, o C. (5 anos), construiu um cão com uma caixa de papelão, pedaços de madeira, rolos de papelão e rolhas de cortiça. Após ter o seu cão concluído, o C. (5 anos) arranjou uma caixa, que seria uma taça de comida, colocou lá dentro uma tacinha de metal que era para a água e colou rolinhos de papelão pequeninos que eram restos de carne. O C. (5 anos) brincava com o seu cão, fingindo que este andava e ladrava e de vez em quando ia dar-lhe de comer e de beber (figura 30).



Figura 30 – Cão construído pelo C. (5 anos).

Conversando com esta criança, percebi que esta tinha um cãozinho em casa e o que estava a fazer naquele momento de brincadeira era recriar um pouco do que é a sua vida em casa com o seu próprio cãozinho.

A J. (3 anos) e o Gl. (3 anos) também foram protagonistas de um momento de jogo simbólico. A J. (3 anos) dispôs vários rolos de papelão no chão e disse que a área vedada pelos rolos era a sua casa. Depois, fez uma área mais pequena e mandou o

Gl. (3 anos) colocar-se lá dentro. “Olha Catarina, o ladrão está ali (apontando para o Gl. 3 anos)!, vou fechar bem a porta” (figura 31).



Figura 31 – A J. (3 anos) a imaginar que o Gl. (3 anos) era um ladrão.

Tal como já foi referido anteriormente, o jogo simbólico é uma brincadeira espontânea da criança, na minha opinião isso é bem visível através desta brincadeira que ocorre entre duas crianças de três anos de idade.

Por fim, o E. (5 anos) estava a imaginar que era cozinheiro numa escola. Este fez uma panela grande com sopa, ia fingindo que colocava coisas dentro de uma taça de metal e ia enumerando “couves, feijão, espinafres, ervilhas e cenoura”. Depois de mexer bem a mesma, utilizando um rolo de papelão, distribuiu a sopa por diversas tacinhas de metal, que seriam os pratos das crianças. Posteriormente, colocou em cada tacinha um rolo de papelão pequenino que seriam as colheres “Agora vou soprar, para quando os meninos vierem a sopa já não estar a escaldar” (figura 32).

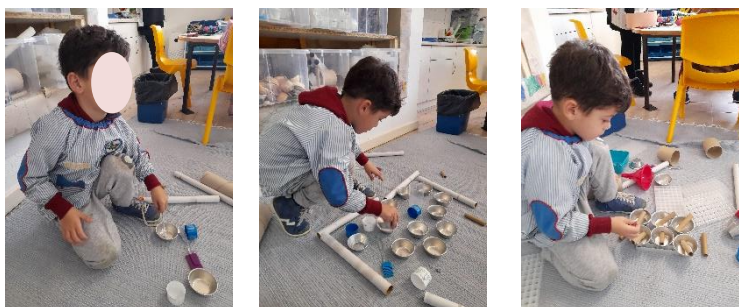


Figura 32 – E. (5 anos) a imaginar que era cozinheiro numa escola.

Esta brincadeira surgiu momentos antes da hora do almoço e o E. (5 anos) estava a recriar o que acontece na escola, uma vez que quando chegam ao refeitório para

almoçar, as sopas já estão em cima da mesa a arrefecer para que estes as possam comer em segurança.

Como é visível, as crianças utilizaram a sua imaginação e criatividade para recriar algo que lhes era familiar, como: festas de anos, piqueniques, comer e dar comida a animais, colocar pessoas para dormir, etc.. Estes aspetos observados vão ao encontro do que está descrito nas OCEPE (2016) que afirmam que o faz de conta é uma atividade espontânea que parte da iniciativa da criança e é através deste que a criança recria experiências da sua vida quotidiana. Relembrando que os materiais não estruturados valorizam e incentivam esta atividade que é tão espontânea na criança, uma vez que, tal como já foi referido anteriormente podem ter uma variedade infinita de utilidades.

## CRIATIVIDADE

A criatividade, foi um aspeto observado em todas as brincadeiras existentes na *Área das Trapalhadas*. Tal como refere Gandini et al. (2019, p.44), a criatividade é a “capacidade de criar novas conexões entre pensamentos e objetos que promovam inovação e transformação, partindo de objetos conhecidos e estabelecendo novas conexões”. É de salientar, que o facto dos materiais não estruturados terem muitas potencialidades ajuda, sem dúvida, na criatividade, permitindo que as crianças deem inúmeras utilizações ao mesmo material. Seguem algumas descrições que mostram a criatividade das crianças em momentos de brincadeira com materiais disponíveis na área.

A L. (5 anos) e o Mt. (5 anos), viraram uma caixa de materiais ao contrário e escolheram dois tubos de papelão cada um que serviram de baquetas e começaram a bater com elas na caixa. Fui perguntar-lhes o que estavam a fazer e disseram-me que eram uma banda (figura 33).



Figura 33 – Banda da L. (5 anos) e Mt. (5 anos).

Estas duas crianças usaram a sua criatividade para transformar dois rolos de papelão e uma caixa numa bateria e fazer assim a sua banda.

Já a Ml. (5 anos), construiu uma estrutura e estava a colocar materiais em cima da mesma. Disse-me que estava a meter a mesa, porque ia convidar uns amigos para o lanche. Este lanche teria sumo de laranja natural e bolo (figura 34).



Figura 34 – M. (5 anos) a colocar a mesa para um lanche com amigos.

A Ml. (5 anos) usou a sua criatividade para transformar os materiais em utensílios de cozinha, sumo de laranja e bolo.

O SR. (4 anos) adora brincar com carrinhos. Neste dia, viu que estava na Área das Trapalhadas, um rolo de papelão comprido “estragado”. O SR. (4 anos) quando o viu foi a correr à garagem buscar alguns carrinhos e começou a brincar com o rolo dizendo que era uma pista de carros (figura 35).



Figura 35 – Pista de carros.

Através desta descrição é perceptível a criatividade desta criança, que conseguiu imaginar uma pista de carros, com um rolo de papelão que aparentemente é para

outras crianças era apenas um rolo estragado.

Por sua vez, o C. (5 anos), disse-me que queria fazer um Pai Natal, quando cheguei perto dele, já tinha um rolo de cartão grosso espalmado com uma cara desenhada (que era a cara do Pai Natal). Pediu-me ajuda para colar a barba do Pai Natal, com uma tira branca de cartão. Depois cortou um pedaço de cartão e pintou-o de vermelho para fazer o gorro (figura 36).



Figura 36 – Pai Natal.

Esta situação ocorreu antes da quadra natalícia que estava a ser temática trabalhada com as crianças pela educadora titular. O C. (5 anos) usou a sua criatividade para criar um Pai Natal com os materiais que tinha à sua disposição na área.

Mais tarde, o C. (5 anos) pegou num rolo de papelão grosso pintou-o de amarelo e fez-lhe riscas pretas. Depois colou um pedaço de jornal, numa das aberturas do rolo e desenhou uma cara. Posteriormente, pediu-me ajuda para colar um rolo de papelão pequeno, para fazer de rabo, uns pauzinhos na cabeça para fazer as antenas e uns bloquinhos de madeira para fazer as asas. Assim, o C. (5 anos) construiu a sua abelhinha (figura 37).



Figura 37 – Abelha.

Noutro momento, o ST. (5 anos) colocou algumas pinhas em fila e colocou em cima

das mesmas as caixas de pastilhas para máquinas de cortar pedra. Disse-me que estava a fazer uma fogueira para se aquecer do frio (figura 38).



Figura 38 – Fogueira.

Também a M. (5 anos) usou a sua criatividade e imaginação para criar algo. Quando me aproximei dela, para perceber o que estava a fazer disse-me “Primeiro preciso que coles o rolo na caixa, que é o pescoço e o corpo”. “Agora preciso que coles as pernas” (rolos de papelão pequeninos). “Se calhar é melhor colares um aqui atrás para fazer de rabinho”. “Boa, agora só falta a cabeça e os olhos” (a cabeça era uma tacinha de metal e os olhos duas conchas pequenas). “Já está! Temos uma girafa (figura 39)”.



Figura 39 – Confeção do bolo de aniversário e festa de anos.

A M. (5 anos) já tinha pensado o que queria fazer e escolhido alguns materiais, apenas precisou de ajuda para colar tudo.

Posteriormente, a M. (5 anos) quis construir outro animal, mais uma vez quando cheguei perto dela, esta já tinha idealizado o que queria construir. Disse-me então “Agora já podes colar as pernas no corpo, eu vou pintar um rolinho pequenino todo de preto para ser o rabinho”. Posteriormente, disse-me que não podia usar um rolo grande para o pescoço, porque ia ficar “meio girafa” e que se calhar ia usar um

pauzinho de madeira, para a cabeça, escolheu usar uma concha, na qual fez também riscas pretas e desenhou a boca, o nariz e os olhos (figura 40).



Figura 40 – Zebra.

Também foi vontade do Mt. (5 anos) e do ST. (5 anos), construir um animal. Estes estavam na Área das Trapalhadas, muito entretidos a fazer bolinhas com jornal, depois de terem feito várias bolinhas, mais ou menos do mesmo tamanho começaram a formar uma fila com as mesmas. Questionei-os sobre o que estavam a fazer e responderam-me que estavam a construir uma lagartinha gigante e que iam usar rolinhas de cortiça e rolinhas de papelão pequenos para fazer as suas patinhas (figura 41).



Figura 41 – Lagartinha.

Por fim, o SJ. (4 anos) que queria construir uma aranha, porém a meio do processo imaginou um foguetão e assim alterou os seus planos. O SJ. (4 anos), estava então a fazer uma aranha, disse-me que para isso precisava de cola para colar o corpo às suas patinhas (Um rolo de papelão grosso e rolinhos de papelão pequeninos). Fui buscar fita-cola e quando voltei, disse-me que queria colar os rolinhos por fora do rolo grosso. Depois de termos colado os rolinhos, o SJ. (4 anos) disse que afinal era um foguetão (figura 42) e que tínhamos de encontrar algo que ficasse bem em cima do mesmo.



Figura 42 – Foguetão.

Através de todos estes excertos, é bem visível que as crianças faziam construções elaboradas, empenhavam-se no que estavam a fazer, combinavam, manipulavam, encaixavam e separavam materiais para criar coisas diversas como; torres, monóculos, binóculos, microfones, bolachinhas, etc.. Ao tomarem estas iniciativas as crianças envolviam-se em variadas experiências de aprendizagem, pois durante estes momentos estavam a encaixar objetos e a separá-los, a classificar, a seriar, a fazer reproduções, a desenhar, a pintar e a organizar e combinar diferentes materiais uns a seguir aos outros (Hohmann & Weikart, 2004). Em todos estes processos houve uso da criatividade, pois as crianças usaram a capacidade de criar conexões entre pensamentos e objetos, partindo do objeto e estabelecendo novas conexões. Indo ao encontro de Gandini et al. (2019), a criatividade é expressa em todos os locais educativos e em todos os momentos do dia.

Com as observações que realizei ao longo deste estudo, pude verificar que existiram interações com os materiais individualmente e com os pares, e que, para além disso, existiram por diversas vezes brincadeiras de faz de conta/ jogo simbólico e uso da criatividade. Estes resultados eram espectáveis, uma vez que Ross e Hay (1982) afirmam que as interações entre crianças ocorrem na sua maioria durante os momentos de brincadeira e Gutfreind et al. (2018) defendem que as interações podem ser entendidas como uma forma de conectar a criança ao mundo que a rodeia, atendendo ao facto de que é através destes processos a criança aprende e descobre sobre o mundo. O jogo simbólico era espectável, pois este é uma atividade espontânea da criança e o facto destas terem à sua disposição uma panóplia de materiais com variadíssimas potencialidades ajuda nessas representações. No entanto, a criatividade esteve em todas as brincadeiras das crianças na Área das Trapalhadas. Tal como foi visível nas descrições acima, as crianças usaram os

materiais disponíveis na área, para construir/ criar produtos que representam coisas do seu cotidiano. Neste processo, as crianças usaram a sua imaginação e criatividade, testando materiais, tentando perceber quais os melhor materiais para representar determinada coisa.

### 3.8. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Depois de todo este percurso investigativo, falta ainda refletir sobre toda a experiência vivida, tentarei dar resposta aos meus objetivos, à minha pergunta de partida e descrever as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações.

#### CONCLUSÃO DO ESTUDO

A investigação desenvolvida surgiu do facto das áreas/ cantinhos da sala serem os tradicionais (ex: a casinha, onde as crianças devem fazer comida, lavar a roupa... ), do facto de os materiais não estruturados ainda não serem vistos como potenciadores de aprendizagens e por último, pelo facto de as crianças, não terem um espaço na sala para poder explorar livremente e criativamente, com materiais muito simples como caixas de cartão ou rolos de papel.

Para isso, foi formulada a seguinte questão de investigação: Qual o impacto da introdução de uma área constituída por materiais não estruturados, na dinâmica de brincadeira livre de uma sala de pré-escolar?.

A resposta a esta questão é suportada nos três objetivos desta investigação: I. Organizar uma área/ cantinho com materiais não estruturados, II. Observar e analisar de que modo as crianças se envolvem e interagem com a nova área criada e III. Refletir sobre o contributo da introdução da nova área/ cantinho no desenvolvimento das crianças.

Depois de definida a pergunta e os objetivos criei, juntamente com as crianças uma área com materiais não estruturados. Como a sala onde realizei a minha PP em JI II tinha uma lareira que não era utilizada, decidimos utilizar esse espaço. As crianças quiseram decorar a lareira e decidimos em conjunto que a melhor forma seria que

fizessem desenhos em papel de cenário e que posteriormente usaríamos esses desenhos para forrar a lareira. Depois disso, coloquei uma prateleira na lareira, de modo que conseguíssemos colocar seis caixas de materiais diferentes dentro da mesma. Quando a área ficou concluída, definimos um número máximo de crianças que podia estar a brincar na área ao mesmo tempo, e uma vez que o espaço era reduzido definimos que só poderiam estar a brincar na área três crianças de cada vez. Assim, em momentos de brincadeira livre, as crianças podiam escolher esta área para ir brincar. Ao fim de algum tempo, depois das crianças terem brincado na área e percebido a dinâmica da mesma, conversámos em grande grupo da necessidade de dar um nome a esta área e por decisão das crianças ficou *Área das Trapalhadas*.

Após observar e analisar os dados recolhidos, foi visível a importância que os materiais não estruturados podem ter quando inseridos no quotidiano das crianças. A análise realizada, evidenciou, que os materiais não estruturados proporcionaram diversas interações com os objetos, estas tanto podiam ser individuais como entre pares, o uso da criatividade e o jogo simbólico.

No que diz respeito às interações, foram claramente visíveis interações com os materiais disponíveis e estas ocorriam tanto individualmente como em colaboração entre pares. Gutfreind et al. (2018) defendem que a interação pode ser entendida como uma forma de conectar a criança ao mundo que a rodeia, atendendo ao facto de que é através dos processos a esta inerente que a criança aprende e descobre sobre o mundo. McClintic (2014), acrescenta que os materiais não estruturados dão infinitas formas de imaginar e transformar os materiais naquilo que desejarem, pois estes convidam a ilimitadas possibilidades de manipulação e interação. O que foi visível nesta investigação, um rolo de papelão foi transformado em colher de pau, em animais, em casas, comida, pulseiras, binóculos, monóculos, pistas de carros e baquetas.

O jogo simbólico também foi muito frequente na *Área das Trapalhadas*, as crianças utilizaram por diversas vezes os materiais para representar ou fazer a vez de outro, adaptando assim a realidade do mundo aos seus interesses. As crianças confeccionaram bolos, fizeram festas de anos, jogaram videojogos, tocaram instrumentos musicais, fizeram piqueniques, imaginaram que tinham um cão e davam-lhe de comer e que eram cozinheiros a confeccionar comida para o refeitório

de uma escola. Este tipo de jogo era espectável, uma vez que Lopes da Silva et al. (2016, p.52), referem que

esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade de Jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.

A criatividade foi, sem dúvida, a categoria predominante. Esta esteve presente em praticamente todos os momentos de exploração. Tendo em conta Gandini et al. (2019), a criatividade aplica-se quando a criança mostra a capacidade de inventar algo diferente, de resolver problemas e de transformar partindo dos materiais. A criatividade é fundamental e foi desenvolvida através do uso dos materiais não estruturados, uma vez que estes requerem da criança “uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar” (Ferland, 2006, p. 124).

As crianças utilizaram a criatividade para fazer bolos, para imaginar uma festa de aniversário, para construir um videojogo, colocar uma mesa, para fazer uma banda, fazer um piquenique, construir uma pista de carros, construir duendes de Natal, um Pai Natal, uma rena, casas, uma abelha, um fogueira, pulseiras, flores, uma girafa, uma zebra, um cão, uma lagarta, um foguetão, uma pastelaria e um refeitório. Por vezes, as crianças queriam construir determinados objetos, tal como um bolo, e tinham de pensar que materiais poderiam usar nessa construção, pensar e usar a criatividade para usar materiais adequados.

Deste modo, penso ter ido ao encontro dos meus três objetivos. Criei, juntamente com as crianças, uma área com materiais não estruturados, observei e analisei de que modo as crianças se envolveram e interagiram com a área criada e refleti sobre o contributo da introdução da nova área no desenvolvimento das crianças.

Respondendo à minha pergunta de partida “Qual o impacto da introdução de uma área constituída por materiais não estruturados, na dinâmica de brincadeira livre de

uma sala de pré-escolar?”, considero que o impacto é positivo, uma vez que as crianças se desenvolveram globalmente. Ao nível dos domínios de desenvolvimento, houve desenvolvimento físico, uma vez que ao manusear os materiais as crianças iam desenvolvendo aptidões de motricidade grossa e fina e coordenação óculo-manual (Daly & Beloglovsky, 2022a e Bilton et al., 2017), desenvolvimento socio-emocional, uma vez que o uso dos materiais não estruturados apoiou o sentimento de pertença e inclusão (Cordovil et al., 2023) e por fim, o desenvolvimento cognitivo, pois através destes materiais as crianças puderam aprender a organizar e aplicar aprendizagens com o seu manuseamento, descobriram características de cada material e desenvolveram competências de resolução de problemas (Daly & Beloglovsky, 2022a & Nipriansvah et al., 2021).

As crianças fizeram ainda aprendizagens ao nível da matemática, foi visível nesta área diversas vezes as crianças a ordenar, separar e a contar materiais, usando a correspondência termo a termo e o princípio da cardinalidade. Bilton et al. (2017), afirma que as crianças que mantêm contacto com materiais não estruturados, envolvem-se em ações que trabalham diversos conceitos matemáticos, tais como o peso, o volume, o tempo, a ordenação, a classificação e separação dos materiais.

Ao nível das ciências físicas, por exemplo, quando as crianças exploravam as propriedades físicas dos materiais e percebiam como poderia funcionar determinado material. Indo ao encontro de Daly & Beloglovsky (2022a), quando a criança explora os materiais testa hipóteses relativas à gravidade, à força, à distancia e ao peso.

Ao nível do jogo simbólico, como já foi referido anteriormente, este foi utilizado diversas vezes com recurso aos materiais disponibilizados. Segundo Daly & Beloglovsky (2022a) e Nipriansyah et al. (2021), através do jogo simbólico, a criança representa mundos imaginários, cria histórias e imagina de acordo com os seus desejos.

Ao nível da linguagem e literacia, uma vez que Bilton et al., (2017) afirma que enquanto as crianças usavam a linguagem para comunicar umas com as outras e fazer questões sobre o que estão a brincar estão a desenvolver a sua linguagem.

Ao nível das artes plásticas, pois as crianças recorriam a outros materiais para

decorar, modificar e contruir novos objetos. Bilton et al., (2017), vai mais além e acredita que as crianças se expressam através dos materiais que têm à sua disposição.

Ao nível da exploração sensorial, uma vez que através da exploração dos materiais as crianças foram conseguindo dar significados ao mundo, tal como afirmam Daly & Beloglovsky (2022a), as crianças aprendem pelos sentidos e com eles dão significado ao mundo que as rodeia. Com a exploração destes materiais, as crianças desenvolvem os sentidos e aprendem coisas novas acerca do mundo.

Por fim, ao nível do movimento e música, porque as crianças bateram com os materiais e puderam experimentar o som que estes produziam. Estes materiais “proporcionam inúmeras oportunidades de explorar sons que podem ser exuberantes, aleatórios, barulhentos e caóticos ou calmos, doces e intencionais” (Daly & Beloglovsky, 2022a, pp.18 e 19).

A meu ver, e indo ao encontro de alguns autores de referência, o uso destes materiais, em momentos de brincadeira livre, promoveu ainda interações com os materiais e entre pares, promoveu a aprendizagem ativa, uma vez que admitem uma interpretação individual de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011), desenvolveu o pensamento crítico, pois a criança “investiga, analisa, interroga e contesta crenças, factos, ações e informações de todos os géneros” (Daly & Beloglovsky, 2022a, p.6) e aprende a usá-los quando coloca em causa suposições, faz conexões, estabelece relações e inventa soluções (Daly & Beloglovsky, 2022a). A criatividade, de acordo com Ferland (2006), acrescenta ao pensamento crítico a criatividade, afirmando que estes são aspetos fundamentais que podem ser desenvolvidos através dos materiais, não estruturados, uma vez que estes requerem da criança “uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar” (Zabalza, 2006, p. 124). Ademais, também Zabalza (1998) acredita que com este tipo de materiais as crianças praticaram a sua independência, responsabilidade, autorregulação e cooperação.

## LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No final deste estudo investigativo saliento algumas limitações identificadas:

- A minha falta de experiência enquanto investigadora, que levou a que, pelo menos inicialmente, sentisse alguma dificuldade em colocar as questões mais adequadas de modo a explorar o significado que as crianças estavam a dar às explorações que realizavam;

- A dupla função de educadora e investigadora, que foi igualmente, um motivo de dificuldade na medida em que não foi simples observar e registar as explorações das crianças e, simultaneamente, não perder o controlo de todo o grupo de crianças;

- As dificuldades temporais foram outra limitação. Se houvesse uma maior disponibilidade de tempo, os dados recolhidos seriam mais diversificados e variados.

Finalmente, após percebermos todos os benefícios de disponibilizar às crianças materiais não estruturados para que os possam explorar, brincando livremente, recomendo a todos/as os/as educadores/as a construção de uma área com este tipo de materiais, considerando que, para além de todos os benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que este estudo evidenciou, são materiais economicamente viáveis e sustentáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório reflete todo o trabalho realizado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionada, em contexto de creche, de JI realizados numa IPSS e em JI da rede pública. Este foi uma ferramenta de consolidação e ampliação de aprendizagens, que espelha o meu crescimento e desenvolvimento enquanto futura educadora de infância.

Através da dimensão reflexiva, aprendi a importância da reflexão constante da nossa prática, que tem de ser feita avaliando e questionando todas as nossas ações e interações com as crianças. Considero que com este questionamento constante que fui desenvolvendo ao longo das minhas práticas consegui construir uma imagem de criança capaz e uma relação de confiança e de respeito com as crianças com quem mantive contacto.

Relativamente à dimensão investigativa, considero que a minha falta de experiência enquanto investigadora me levou a sentir algumas dificuldades no início do estudo, nomeadamente, em colocar as questões mais adequadas de modo a explorar o significado que as crianças estavam a dar às explorações e, também em conciliar as funções simultâneas de educadora e investigadora. Contudo, esta parte do relatório permitiu-me alargar competências e perceber a importância de investigar para realizar práticas contextualizadas, conscientes e com qualidade para o grupo de crianças que temos à nossa frente.

Em suma, com a realização deste relatório aprendi imenso tanto a nível reflexivo como investigativo. Assim, é através deste relatório que olho com orgulho para todo o meu percurso que contou com muitas dificuldades, obstáculos e desafios contantes, que não me deixaram desistir do meu sonho de me tornar Educadora de Infância. Como o professor Miguel Oliveira nos diz “ser educador(a) de infância é a melhor profissão do mundo” e espero honrá-la, tocando e inspirando muitas crianças, famílias e comunidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L. (2002). *Contributos para a fundamentação de um currículo integrado*. In M. Fernandes (Org.), *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. (p. 109-120). Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Alward, K., Hoorn, J., Nourot, P. & Scales, B. (2013). *Orchestrating Play: Interactions with Children*. In J. Hoorn, P. Nourot, B. Scales & K. Alward (Eds.), *Play at the Center of the Curriculum* (pp.97-100). Pearson.

Amorim, K. S. et. al. (2004). *Interações de bebês em creche*. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 513-522. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300014>

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)

Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: a Concepção do núcleo da Educação Democrática*. Didáctica Editora.

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

Cardona, M. J., Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7564>

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto Editora.

Cordovil, R., Lopes, F., Dionísio, J. & Pereira, J. V. (2023). *Playing at the Schoolyard: “The Who’s, the What’s and the How Long’s” of Loose Parts*. *Children*, 10(2), 01-12. <https://doi.org/10.3390/children10020240>

Couto, D., Fonseca, D., Kowalski, I., & Correia, S. (2017). *As nossas histórias com as crianças: olhares sobre a educação em creche*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Daly, L. & Beloglovsky, M. (2022a). *Peças soltas: inspirando o brincar nas crianças*. APEI.

Daly, L. & Beloglovsky, M. (2022b). *Peças soltas 3: estimular ambientes culturalmente sustentáveis*. APEI.

Daly, L. & Beloglovsky, M. (2022c). *Peças soltas 4: estimular a aprendizagem no século XXI*. APEI.

Dias, S. I. (2014). *De bebé a criança: características e interações*. Revista Eletrónica Pesquiseduca, 6(11), 158-172.  
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/372>

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

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Psico & Soma.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (v.1). Penso.

Feldman, D. H. (1988). *Creativity: Dreams, insights and transformations*. In .R Sterberg (Ed.), *The nature of crativity*. Cambridge. Cambridge University Press.

Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. Edições Afrontamento.

Ferland, F. (2006). *O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional* (3 ed.). Roca.

Fialho, I. (2007). *O Pensamento de Rómulo de Carvalho. Contributos para uma Didática das Ciências no Jardim-de-Infância*. Universidade de Évora.

Fochi, P. S., & Pinazza, M. A. (2018). *Documentação pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados*. Revista Linhas 19(40), 184-199. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>

Fochi, P. (2020). *A relação entre adultos e crianças na educação Infantil: Reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Educação Unisinos, 24, 1-18. DOI: [10.4013/edu.2020.241.10](https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.10)

Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.

Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (2019). *O papel do atliê na educação infantil*. Penso.

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – Das concepções às práticas*. Editorial Novembro.

Gutfreind, C., Guimarães, D., Beber, I., Corsino, P. & Oliveira, Z. (2018). *A importância das interações*. Revista Pátio Educação Infantil, 16(54), 5-43.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Leichter-Saxby, M.; Law, S. (2015). *Loose Parts Manual*. Pop-Up Adventure Play. Playground Ideas.

Lopes da Silva, I. et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Marafon, D., & Menezes, A. C. (2017, agosto 29-31). *A abordagem de Reggio Emilia para a aprendizagem na educação infantil* [Paper presentation]. Anais do XIII

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611\\_13639.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf)

McClintic, S. (2014). *Loose parts: Adding quality to the outdoor environment*. Texas Child Care Quarterly, 38.

Meirelles, D. S. (2016). *Brincar heurístico: A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade* [Curso de Especialização em docência em Educação Infantil]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Repositório digital da UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/152904>

Nipriansyah, N., Sasongko, R. N., Kristiawan, M., Susanto, E. & Hasanah, P. F. A. (2021). Increase creativing and imagination children through learning science, technologic, engineering, art and mathematic whit loose parts media. *Al Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(1), 77-90. <https://doi.org/10.24042/ajipaud.v4i1.8598>

Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2020). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto Editora.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.<sup>a</sup> ed.). AMGH Editora Ltda.

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

Parente, C. (2012). *Portefólio: Uma estratégia da avaliação para a educação de infância*. Em M. J. Almeida, & C. M. Guimarães. *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 305-319). Psicossoma.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). *A Psicologia da Criança*. Difel.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rangel, M. & Coimbra, B. (2006). *Matemática no dia a dia: Projetos de Matemática para desenvolver em casa e na sala de aula*. Porto Editora.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*.

Resnick, M. (2020). *Jardim de Infância para a vida toda: Por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.

Rios, J. (2021). Estudos de caso: método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? In Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Coords), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos* (pp. 13-29). Universidade de Aveiro. <http://dx.doi.org/10.34624/hmtj-qg49>

Ross, H. S. & Hay, D. F. (1982) *The social nature of early conflict*. Child Development Publisher Wiley

Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (2009). *Que se ganha com o trabalho de projecto*. Noesis, 76, 26-29. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Silva, J. B.C. & Schneider, E. J. (1990). *Aspectos sócio-afetivos do processo de ensino e aprendizagem*. Revista de divulgação técnico científica do ICPG .v. 3

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. Revista Zeroa-seis. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2153>

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

Sousa, M. & Batista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5.ª Edição). PACTOR.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2020). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Porto Editora.

UNICEF. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Consultado em

[https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf).

Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por projecto na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando a papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora.

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

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

# ANEXOS

# ANEXO I – CANÇÃO “SOU UM DINOSSAURO” INSPIRADA NUM VÍDEO DO YOUTUBE

<https://www.youtube.com/watch?v=xBP2Q2uQHZc&t=53s>

Sou um dinossauro

Dinossauro

Dinossauro

Sou um dinossauro e gosto de rugir RRRRRR

Os dinossauros comem muito

Comem muito

Comem muito

Os dinossauros comem muitas plantas e carne

Há dinossauros que voam alto

Voam alto

Voam alto

Há dinossauros que voam alto nos ares

Há dinossauros que correm rápido

Correm rápido

Correm rápido

Há dinossauros que correm rápido por todo o lado

Há dinossauros que nadam

Que nadam

Que nadam

Há dinossauros que nadam, para se deslocar

Sou um dinossauro

Dinossauro

Dinossauro

Sou um dinossauro e gosto de rugir RRRRRR

## ANEXO II – PROPOSTA EDUCATIVA ESCOLHIDA PELA CRIANÇA PARA O PORTFÓLIO

### Proposta Educativa – Bolachinhas de Natal.

**Data:** 13 de dezembro de 2022

**Evidência:** A pedido das crianças, neste dia fizemos bolachinhas de Natal. O ST. (5 anos), tal como todas as crianças, participou de todo o processo – leu e seguiu a receita, juntou ingredientes, amassou e esticou a massa e fez bolachinhas com diversas formas de Natal. Por fim as crianças comeram as bolachinhas que fizeram.



**Interpretação:** Este momento foi muito rico, uma vez que o ST. (5 anos) teve contacto com um tipo de texto diferente (receita). Indo ao encontro de Silva et al. (2016), cabe ao educador:

proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso. A compreensão da funcionalidade e das especificidades do texto escrito (organização, estrutura, apresentação, etc.) decorrentes da sua função não é imediata. Para isso, é necessário integrar no quotidiano das crianças uma grande variedade de textos e suportes de escrita, como meio de enquadramento e de desenvolvimento de ações e atividades.

Rangel e Coimbra (2006), acrescentam que através de execução de uma receita, pode-se trabalhar a classificação, a criança pode começar a familiarizar-se com as diferentes grandezas e unidades de medida e pode trabalhar números e cálculos. Pela simples análise e interpretação de uma receita, podem-se observar os dados numéricos existentes, como as quantidades, os tempos e podem-se ainda comparar quantidades incluídas nas receitas, como o que entra em maior e menor quantidade.

**Escolha:** A escolha desta proposta foi feita pelo ST. (5 anos), “Eu adorei fazer as bolachas, mas o que gostei mais de fazer foi de comê-las, porque estavam uma delícia”.

**Áreas de Conteúdo:** Área do Conhecimento do Mundo e Área da Formação Pessoal e Social e Área da Expressão e Comunicação.

## ANEXO III – PROPOSTA EDUCATIVA ESCOLHIDA POR MIM PARA O PORTFÓLIO

### Momento de brincadeira livre – Vendedor de gelados.

**Data:** 26 de outubro de 2022

**Evidência:** Num momento de brincadeira livre, no espaço exterior, observei que o ST. (5 anos), juntamente com um colega, estavam a fazer de conta que eram vendedores de gelados. Estes, perguntavam aos colegas e aos adultos que sabor de gelado queriam e pediam dinheiro em troca.



**Interpretação:** O ST. (5 anos), estava a brincar ao faz de conta/ jogo simbólico. Silva et al. (2016, p.52), afirma que o “jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, (que é o que acontece nesta situação).

Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções” (...) “e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva et al., 2016, p. 52).

**Escolha:** A escolha desta proposta foi feita por mim, pois achei muito interessante este jogo de faz de conta, tão pormenorizado e em que o S. (5 anos) estava tão envolvido e alegre.

**Áreas de Conteúdo:** Área do Conhecimento do Mundo, Área da Formação Pessoal e Social e Área da Expressão e Comunicação.

## ANEXO IV – ENTREVISTA Á CRIANÇA PARA O PORTFÓLIO

### Entrevista ao ST. (5 ANOS)

Nome completo: ST. (5 anos)

Idade: 5 anos

Com quem vive: Pai, mãe, mano e mana.

Cor favorita: Azul

Comida Favorita: Massa com carne.

Comida que não gosta: Espinafres

Animal preferido: Leão

Filme preferido: McQueen.

O que mais gosta de fazer em casa: Brincar

O que mais gosta de fazer na escola: Jogar à bola e brincar na área das trapalhadas.

Com quem mais gosta de brincar na escola: Com todos, mas mais com o E. (5 anos), o Mt. (5 anos) e o C. (5 anos).

Medo: Não tenho medo de nada.

O que quer ser quando for grande: Jogador de Futebol.

Como sou (a minha descrição física): Bonito, tenho olhos castanhos e cabelo castanho.

O que fazes para ajudar os outros: Às vezes dou os meus brinquedos que já não brinco.

O que é felicidade: É quando estamos felizes.

Se tivesses muito dinheiro o que compravas: Um astronauta de brincar.

Qual o superpoder que gostavas de ter: Gostava de voar.



ANEXO V – AURETRATO DA CRIANÇA PARA O PORTFÓLIO



ANEXO VI – DESENHO DA FAMÍLIA DA CRIANÇA PARA O  
PORTFÓLIO



## ANEXO VII – AVALIAÇÃO GLOBAL DA CRIANÇA PARA O PORTFÓLIO

Ao longo do tempo que estive com o ST. (5 anos), percebi que ele é uma criança muito participativa, criativa, autônoma, conhecedora de si e dos outros. O ST. (5 anos) comunica facilmente e interage não só com as crianças da sala mas também com os adultos. A sua simpatia e alegria é contagiante nos diversos momentos. Para além disso, o ST. (5 anos) é uma criança que trabalha com facilidade em grupo, sabendo escutar e partilhar ideias com as restantes crianças.

O ST. (5 anos), é uma criança que para além de estar sempre entusiasmada a participar nos diversos momentos da rotina diária e nas atividades exploratórias propostas ao longo da prática pedagógica, é uma criança que mostra muito interesse em desenhar e em comunicar nos momentos em grupo. Para além disso, é notória a sua criatividade nos momentos de brincadeira livre. Relativamente ao domínio da Abordagem à Leitura e à Escrita, reconhece algumas letras, principalmente as letras do seu nome, bem como utiliza um vocabulário rico em palavras diferentes e complexas quando se expressa oralmente.

No que concerne ao domínio da matemática, o ST. (5 anos) já reconhece alguns números através da sua representação numérica, faz contagem de um para um e identifica quantidades. Para além disso, consegue agrupar objetos. Neste sentido, o ST. (5 anos) é uma criança que tem vindo a aprender e a desenvolver muito as suas capacidades comunicativas e expressivas.

Neste sentido, ao longo da prática pedagógica, foi-me possível observar que o ST. (5 anos) é uma criança que constantemente têm uma atitude de curiosidade, participação e desejo de experimentar, bem como de descobrir mais e de partilhar. Pois, em diversos momentos o ST. (5 anos) esteve disposto a descobrir mais.

## ANEXO VIII – PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PORTFÓLIO

### Participação da família no Portfólio

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

Eu, Catarina Henriques, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria sob a cooperação da Educadora Lucília Margarida Rodrigues, no JI , venho por este meio solicitar a vossa participação no portfólio do vosso educando.

O portfólio é uma ferramenta de avaliação que coloca a individualidade da criança em foco e que vai ao encontro das premissas de uma avaliação alternativa e autêntica. Este, é uma metodologia de avaliação das aprendizagens e “tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva e Craveiro, 2014, p.36). Entendendo assim, o portfólio como um local onde se colocam trabalhos, fotografias, registos escritos ou outros documentos que serão escolhidos pela criança ou pelo educador e que sejam importantes e representativos do percurso de aprendizagem e vivência (Silva & Craveiro, 2014).

Assim sendo, eu e o ST. (5 anos) escolhemos trabalhos, fotografias e evidências que queríamos colocar no portfólio, gostaríamos ainda que a família pudesse também participar deste. Deste modo, gostaria que fizessem uma pequena caracterização do ST. (5 anos) (como ele é aos vossos olhos), que partilhem alguma curiosidade ou mandem fotografias de algum momento importante.

Relembro que estas informações serão única e exclusivamente utilizadas para fins académicos, de modo a complementar o nosso trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da nossa Prática Pedagógica e que no final o portfolio será partilhado com a família.

Com os melhores cumprimentos,


Catarina Henriques.

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. Revista Zeroa-seis. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2153>.

## ANEXO IX – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: “ÁREA DAS TRAPALHADAS”

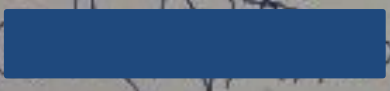
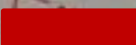


25 DE OUTUBRO 2022

# ÁREA DAS TRAPALHADAS



CONSTRUÍMOS UMA ÁREA NOVA PARA A SALA.  
FIZEMOS DESENHOS PARA A DECORAR.  
CHAMAMOS-LE ÁREA DAS TRAPALHADAS, PORQUE TEM COISAS DIFERENTES.  
FICAMOS MUITO CURIOSOS PARA BRINCAR NESTA ÁREA, ONDE PODEMOS CONSTRUIR  
MUITAS COISAS DIFERENTES.

APRENDEMOS QUE PODEMOS FAZER VÁRIAS CONSTRUÇÕES  
DIFERENTES COM OS MATERIAIS.



## ANEXO X – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

### BOLO E FESTA DE ANIVERSÁRIO (M. 5 anos, C. 5 anos e S. 3 anos)

A M. (5 anos) esvaziou uma das caixas com materiais e colocou dentro dela alguns bloquinhos de madeira e algumas conchas. Posteriormente, a M. (5 anos) foi buscar um rolo de papelão grande e começou a mexer as coisas dentro da caixa. Quando lhe perguntei o que estava a fazer, respondeu “Estou a fazer um bolo para o meu aniversário, porque faço anos hoje. Os blocos de madeira, são pedaços de chocolate e as conchas são os ovos”.

O C. (5 anos) estava a ouvir a conversa e disse que era preciso açúcar, então agarrou numa caixa e fingiu que estava a juntar o açúcar ao resto da receita. Enquanto isso, o S. (3 anos) começou a mexer os ingredientes. Então a M. (5 anos) disse “eu sou a mãe, o C. (5 anos) é o pai e o S. (3 anos) é o nosso filho. Como faço anos preciso de um bolo, eu e tu (apontando para o C 5 anos) colocamos os ingredientes que faltam e o S. (3 anos) vai mexendo”. De seguida, o C. (5 anos) e a M. (5 anos) fingiram que foram deixar o bolo ao forno.

Depois de algum tempo, o C. (5 anos) disse “PIPIPI, é o bolo, está pronto” O C. (5 anos) e a M. (5 anos) viraram a caixa, para desenformar o bolo, mas perceberam que os materiais caíam e não se pareciam com um bolo. Assim sendo, o C. (5 anos) deu a ideia de montarem eles o bolo.

Enquanto montavam o bolo, depararam-se com um problema, como os blocos de madeira tinham formatos diferentes era complexo formarem um bolo quadrado, tapando todos os espaços vazios. O C. (5 anos) disse “assim não dá, e se tirarmos estas peças e deixarmos só as sem bicos?”, a M. (5anos) disse de imediato “boa ideia”. Escolheram as peças e voltaram a tentar montar o bolo. Depois disso, a M. (5 anos) disse “preciso de velas” e o C. (5 anos) respondeu “podemos usar isto” (apontando para uns rolinhos de cartão pequeninos). A M. (5 anos) concordou com a ideia e disse que podiam usar conchas para enfeitar o bolo.

Acabado o bolo, cantamos os parabéns à M. (5 anos), ela soprou as velas e pediu um desejo “quero receber muitas prendas”. De seguida, a M. (5 anos) distribuiu e comeu bolo de aniversário.

### CRIAÇÃO DE UM VIDEOJOGO (Ml. 5 anos, C. 5 anos e M. 5 anos)

O C. (5 anos), pegou numa caixa de barrinhas de cereais e em duas conchas. Quando lhe perguntei o que estava a fazer, disse-me que estava a jogar um jogo “olha, esta concha serve para andar para a frente e a outra serve para saltar, é como o jogo do Mário, sabes?”. Depois disso, disse que ia desenhar o Mário no jogo. A Ml. (5 anos), quando viu o jogo do seu amigo também quis fazer um, veio mostrar-me e disse “no meu, as meninas têm de apanhar os corações que vão aparecendo”. Após algum tempo a Ml. (5 anos) deixou o seu jogo e a M. (5 anos) ficou com ele muito entusiasmada e foi deitar-se ao lado do C. (5anos), cada um a jogar o seu jogo.



**BANDA (L. 5 anos e Mt. 5 anos)**

A L. (5 anos) e o Mt. (5 anos), viraram uma caixa de materiais ao contrário e escolheram dois tubos de papelão cada um que serviram de baquetas e começaram a bater com elas na caixa. Fui perguntar-lhes o que estavam a fazer e disseram-me que eram uma banda. O Mt. (5anos) arranjou algumas tacinhas de metal e de vez enquanto batia nelas, porque faziam um som diferente.

**METER A MESA (M. 5 anos)**

A M. (5 anos), construiu uma estrutura e estava a colocar materiais em cima da mesma. Disse-me que estava a meter a mesa, porque ia convidar uns amigos para o lanche. Este lanche teria sumo de laranja natural e bolo.

**EMPILHAMENTOS COM MATERIAIS (Le. 5 anos e Lt. 4. anos)**

A Le. (5 anos) e a Lt. (4 anos) usaram diversos materiais para fazer empilhamentos, estas colocavam materiais à vez e quando a estrutura caía voltavam a fazer de novo.

#### PISTA DE CARROS (SR. 4 anos)

O SR. (4 anos) adora brincar com carrinhos. Neste dia, estava na Área das Trapalhadas, um rolo de papelão comprido “estragado”. O SR. (4 anos) quando o viu foi a correr à garagem buscar alguns carrinhos e começou a brincar com o rolo dizendo que era uma pista de carros.

#### EXPLORAÇÃO DE ROLOS DE PAPELÃO (L. 5 anos, Lt. 4 anos, E. 5anos, G. 4 anos, SR. 4 anos e SJ. 4 anos)

A L. (5 anos) explorou rolos de papelão espreitando para dentro dos mesmos. Esta tentava olhar para os colegas e para outros materiais através do rolo.

A Lt. (4 anos) explorou os rolos batendo com eles, ouvindo o som que faziam.

O E. (5 anos), a G. (4 anos) e o SJ. (4 anos) exploraram os rolos de papelão tentando enfiar rolos de diferentes diâmetros uns dentro dos outros.

O SJ. (4 anos), o SR. (4 anos) e a L. (5anos) exploraram os rolos de papelão fazendo empilhamentos.

O P. (3 anos) exploraram os rolos de papelão soprando para dentro dos mesmos e ouvindo o som que estes faziam.

A V (3 anos) explorou as conchas batendo com elas umas nas outras e ouvindo o som que estas faziam.

O SJ. (4 anos) explorou tacinhas de metal empilhando-as e batendo com elas umas nas outras.

#### NATAL

#### PAI NATAL (C. 5 anos)

Estávamos perto do Natal, e as crianças andavam a fazer enfeites de Natal com a educadora da sala. O C. (5 anos), disse-me que queria fazer um Pai Natal, quando cheguei perto dele, este já tinha um rolo de cartão grosso espalmado com uma cara desenhada (que era a cara do Pai Natal). Pediu-me ajuda para colar a barba do Pai Natal, com uma tira branca de cartão. Depois cortou um pedaço de cartão e pintou-o de vermelho para fazer o gorro. O C. (5 anos) queria fazer um pompom para o gorro, então fez uma bolinha com jornal, que depois forramos com fita-cola.

#### CASA DO PAI NATAL (C. 5 anos e ST. 5 anos)

O C. (5 anos) e o ST. (5 anos), queriam fazer uma casa para o Pai Natal. Encontraram uma caixa e pediram-me ajuda para fazer o telhado. Depois, o ST. (5 anos) quis fazer uma porta, então pegou na tesoura e fez dois cortes, de forma que a porta abrisse para baixo. O ST. (5 anos) disse que até ficou bem, porque assim parecia as portas dos castelos. De seguida, os dois amigos quiseram decorar a casa do Pai Natal com canetas de feltro. C. (5 anos) “Está muito lindo!”.

#### DUENDE DE NATAL (ST. 5 anos e C. 5 anos)

EU: O que estás a fazer ST. (5 anos)?

ST. (5 anos) “Um duende, aquilo é o chapéu (apontando para um triangulo de cartão) e isto são as calças” (mostrando-me o que tinha na mão).

EU: E tu C. (5 anos), o que estás a fazer?

C. (5 anos) “O chapéu para o meu doente (este estava a cortar um pedaço de cartão), já fiz as calças e a camisola” (mostrou-me).

ST. (5 anos) “Eu quero uma cabeça, mas não sei fazer a cabeça”.

EU: Tens de pensar como é que a podes fazer.

ST. (5 anos) “Não consigo fazer com cartão. E tal eu cortar uma coisa redonda? E depois fazer a cabeça?”

EU: É uma hipótese.

ST. (5 anos) “C. (5 anos), como vais fazer a tua cabeça?”

C. (5 anos) “Não sei”.

ST. (5 anos) “Olha, eu vou fazer com uma coisa redonda e depois faço a cabeça.”

ST. (5 anos) (remexeu nas caixas dos materiais) “E que tal eu fazer isso, colar a concha para a cabeça”.

EU: Achas que vai dar? Não achas que a concha vai ser muito pesada para o resto do corpo que é feito de cartão?

ST. (5 anos) “Sim, colamos aqui e aqui e está feito!”

Testamos e não deu certo.

ST. (5 anos) “Podes desenhar uma coisa redonda que eu recorto?”

Eu desenhei dois círculos redondos, uma para cada um.

ST. (5 anos) “Não te preocupes C. (5 anos), eu corto os dois.”

Começou a cortar “É muito rijo”.

Depois de ter recortado os dois círculos.

ST. (5 anos) “Podemos trocar de chapéu? Gosto mais do teu.”

C. (5 anos) “Podemos. Vou fazer cabelo no meu duende”.

ST. (5 anos) “Também quero.”

Depois de termos colado a cabeça, o chapéu, a camisola e as calças dos dois duendes.

ST. (5 anos) “Nós esquecemos os braços e as pernas.”

Cortaram em cartão

ST. (5 anos) “Cauê os teus braços estão muito grossos.”

C. (5 anos) “Ok, vou cortar ao meio e fico já com dois”.



JARDIM (ST. 5 anos e C. 5 anos)

O C. (5 anos) pegou numa caixa de cartão que já estava cortada e colocou lá a casa do Pai Natal dentro. Disse ao ST. (5 anos), que aquilo era o jardim, só que tinham de desenhar a relva. Assim, os dois amigos começaram a pintar a relva.

Depois, quiseram colar a casa no jardim.

ST. (5 anos) Eu posso colar? E depois tu colas os duendes tá? (para o C 5 anos)

E assim foi, o ST. (5 anos) colou a casa e o C. (5 anos) colou os duendes. Contudo decidiram em conjunto onde colar cada duende.

C. (5 anos) “O Pai Natal está muito cansado e vai dormir” (e meteu o Pai Natal dentro da casa).

RENA (ST. 5 anos e C. 5 anos)

O ST. (5 anos) queria fazer uma rena, este dizia que era só o que faltava na casa do Pai Natal.

Então, usou um rolo de fita-cola como molde para recortar um círculo em cartão para ser a cabeça da rena.

O ST. (5 anos) e o C. (5 anos) desenharam a cara da rena. Decidiram, em conjunto, que o pescoço podia ser um bocado de madeira e que as pernas podiam ser quatro rolhas de cortiça.

Não sabiam como fazer o corpo, então o C. (5 anos) sugeriu que fosse outro pedaço de madeira e que depois eu colasse tudo com cola quente.

Depois de tudo colado, o ST. (5 anos) apercebeu-se de que a rena não tinha chifres nem rabo, então desenharam e recortaram-nos em cartão.

Depois de acabada a rena, o ST. (5 anos) disse que o Pai Natal tinha de ficar em cima dela.



ABELHA (C. 5 anos)

O C. (5 anos) pegou num rolo de papelão grosso pintou-o de amarelo e fez-lhe riscas pretas. Depois colou um pedaço de jornal, numa das aberturas do rolo e desenhou uma cara. Posteriormente, pediu-me ajuda para colar um rolo de papelão pequeno, para fazer de rabo, uns pauzinhos na cabeça para fazer as antenas e uns bloquinhos de madeira para fazer as asas. Assim, o C. (5 anos) construiu a sua abelhinha.

FOGUEIRA (ST. 5 anos)

O ST. (5 anos) colocou algumas pinhas em fila e colocou em cima das mesmas as caixas de pastilhas para máquinas de cortar pedra. Disse-me que estava a fazer uma fogueira para se aquecer do frio.

PIQUENIQUE (ST. 5 anos, Le. 5 anos e G. 4 anos)

O ST. (5 anos) começou por distribuir conchas no chão com uns pauzinhos de madeira ao pé da cada concha, dizendo que estava a fazer um piquenique e que as conchas eram a comida e os pauzinhos as colheres. A Le. (5 anos) e a G. (4 anos) aproximaram-se e estavam a observá-lo, até que a Le. (5 anos) deu a ideia de se colocar a comida em tacinhas, e assim

fizeram. O ST. (5 anos) deu a ideia de as pinhas serem o pão e com um bocadinho de madeira fingiu que era uma faca e que estava a abrir o pão ao meio. A Le (5 anos) arranjou uma caixa que serviu de cestinho para o pão e a G. (4 anos) arranjou um recipiente para levar o sumo. Assim, os três amigos fizeram um piquenique.

#### PULSEIRA (M. 5 anos)

Para a M. (5 anos) os rolos de papelão grosso serviam muitas vezes de pulseiras. Esta, adorava decorar os rolos e fazer pulseiras para ela.

#### JARDIM (C. 5 anos)

O C. (5 anos) estava muito entretido a observar materiais e a dispô-los sobre o tapete. A certa altura fui ter com ele e disse-lhe “Estás a fazer flores?” e ele respondeu-me “estou a fazer um jardim, também fiz uma árvore. Agora vou contar a história que eu trouxe hoje, porque a minha mãe diz que as plantas gostam de ouvir histórias”.



#### GIRAFÁ (M. 5 anos)

A M. (5 anos) tinha seleccionado alguns materiais e chamou-me, disse-me que precisava de ajuda para colar umas coisas, perguntei-lhe o que queria fazer e ela respondeu que queria construir uma girafa e precisava que eu colasse algumas coisas, porque estavam sempre a cair. Pedi que me fosse então dizendo o que queria colar.

### ZEBRA (M. 5 anos)

A M. (5 anos) começou a fazer riscas pretas numa caixa de papelão branca. Depois, fez riscas pretas num rolo de papelão branco e quando lhe perguntei para que era aquilo, respondeu-me que desta vez ia construir uma zebra. Disse-me que ia precisar de ajuda para cortar o rolo de papelão ao meio, porque queria utilizá-lo para fazer as pernas da girafa, mas tinha experimentado e ia ficar com umas pernas muito grandes. Assim, no fim de ter feito riscas pretas em dois rolos de papelão, voltou a chamar-me, para que fosse cortar os mesmos ao meio. “Agora já podes colar as pernas no corpo, eu vou pintar um rolinho pequenino todo de preto para ser o rabinho”. Posteriormente, disse-me que não podia usar um rolo grande para o pescoço, porque ia ficar “meio girafa” e que se calhar ia usar um pauzinho de madeira, para a cabeça, escolheu usar uma concha, na qual fez também riscas pretas e desenhou a boca, o nariz e os olhos.

### CÃO (C. 5 anos)

O C. (5 anos) construiu um cão, pegou numa caixa de papelão, fez-lhe uns furinhos em baixo e colocou lá dentro uns pauzinhos de madeira que fizeram de patas, desenhou com caneta uma cara na caixa e colou um pauzinho na boca do cão, que era um osso para o mesmo. Depois, pediu-me que colasse um rolo de papelão pequeno no cão, para servir de rabo e como as pernas estavam sempre a cair escolheu quatro rolhas de cortiça com tamanhos idênticos e pediu-me que as colasse também. Após ter o seu cão concluído, o C. (5 anos) arranjou uma caixa, que seria uma taça de comida, colocou lá dentro uma tacinha de metal que era para a água e colou rolinhos de papelão pequeninos que eram restos de carne. O C. (5 anos) brincava com o seu cão e de vez em quando ia dar-lhe de comer.

### LAGARTINHA (ST. 5 anos e Mt. 5 anos)

O Mt. (5 anos) e o ST. (5 anos)., estavam na Área das Trapalhadas, muito entretidos a fazer bolinhas com jornal, depois de terem feito várias bolinhas, mais ou menos do mesmo tamanho começaram a formar uma fila com as mesmas. Questionei-os sobre o que estavam a fazer e responderam-me que estavam a construir uma lagartinha gigante e que iam usar rolhas de cortiça e rolinhas de papelão pequenos para fazer as suas patinhas.

### CASA COM PISCINA (Lt. 4 anos, L. 5 anos e Le. 5 anos)

A Lt. (4 anos) e a L. (5 anos) começaram a colocar em pé algumas caixas de pastilhas de corte de máquinas. A Le. (5 anos) juntou-se e as amigas explicaram-lhe que estavam a fazer uma casa com várias divisões. Desta forma, a Leonor juntou-se às amigas e começou a fazer mais divisões. A certa altura, as amigas decidiram que uma das divisões era a piscina e que tinha de ser grande. Depois decidiram enfeitar a casa.



### CASA E LADRÃO (J. 3 anos e G. 3 anos)

A J. (3 anos) dispôs vários rolos de papelão no chão e disse que a área vedada pelos rolos era a sua casa. Depois, fez uma área mais pequena e mandou o Gl. (3 anos) colocar-se lá dentro. “Olha Catarina, o ladrão está ali (apontando para o G 3 anos)!, vou fechar bem a porta”. Como o Gl. (3 anos) não colaborou na sua brincadeira ela disse que afinal ele não era um ladrão, fingiu que abria a porta e deixou-o entrar na sua casa.

### FOGUETÃO (SJ. 4 anos)

O SJ. (4 anos) disse-me que estava a fazer uma aranha, mas que para isso precisava de cola para colar o corpo às suas patinhas (Um rolo de papelão grosso e rolinhos de papelão pequeninos). Fui buscar fita-cola e quando voltei, disse-me que queria colar os rolinhos por fora do rolo grosso. Depois de termos colado os rolinhos, o SJ. (4 anos) disse que afinal era um foguetão e que tínhamos de encontrar algo que ficasse bem em cima do mesmo. Este tinha um funil perto dele e disse que este era perfeito, porque até encaixava bem. Após termos fixado o funil no rolo de papelão grosso, o SJ. (4 anos) foi buscar uma concha para

fazer de janela e um bocado de pinha para fazer a porta. O SJ. (4 anos) adora brincar como o seu foguetão.

#### REFEITÓRIO DE UMA ESCOLA (E. 5 anos)

O E. (5 anos) estava a imaginar que era cozinheiro numa escola. Este fez uma panela grande com sopa, colocando dentro da mesma diversos legumes que ia enumerando “couves, feijão, espinafres, ervilhas e cenoura”. Depois de mexer bem a mesma, utilizando um rolo de papelão, distribuiu a sopa por diversas tacinhas de metal, que seriam os pratos das crianças. Posteriormente, colocou em cada tacinha um rolo de papelão pequenino que seriam as colheres “Agora vou soprar, para quando os meninos vierem a sopa já não estar a escaldar”.

#### PASTELARIA (Sl. 5 anos, Ml. 5 anos e A. 4 anos)

A A. (4 anos), utilizou recipientes e rolos de papelão para fazer massa de bolachinhas. Depois, deu a massa à Ml. (5 anos) e ao Sl. (5 anos) que a estenderam em bolinhas pequeninas (utilizaram conchas). Depois imaginaram que partiam e mexiam ovos dentro de um recipiente. O Sl. (5 anos) segurava esse mesmo recipiente, enquanto a Ml. (5 anos) pincelava as bolachinhas.

## ANEXO XI – SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO CONSTRUÍDO

Quadro 4 – Sistema de categorização construído.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
CATEGORIA A: INTERAÇÕES COM OS MATERIAIS  - INDIVIDUALMENTE  - COM OS PARES	A categoria A, <i>Interações com os Materiais</i> , divide-se em duas subcategorias. Interações com os materiais individualmente e com os pares.  A primeira aplica-se quando a criança interage apenas com o material, já a segunda quando a criança interage com o material e com os pares.
CATEGORIA B: JOGO SIMBÓLICO	A categoria B, <i>Jogo Simbólico</i> , aplica-se quando a criança utiliza um material para representar algo.
CATEGORIA C: CRIATIVIDADE	A categoria C, <i>Criatividade</i> , aplica-se quando a criança mostra a capacidade de inventar algo diferente, de resolver problemas e de transformar partindo dos materiais.

## ANEXO XII – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS

Quadro 5 – Descrição das categorias.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
<p>Categoria A:</p> <p>Interações com os materiais individualmente</p>	<p>O C. (5 anos), pegou numa caixa de barrinhas de cereais e em duas conchas. Quando lhe perguntei o que estava a fazer, disse-me que estava a jogar um jogo “olha, esta concha serve para andar para a frente e a outra serve para saltar, é como o jogo do Mário, sabes?”.</p> <p>A L. (5 anos) explorou rolos de papelão espreitando para dentro dos mesmos. Esta tentava olhar para os colegas e para outros materiais através do rolo.</p> <p>A Lt. (4 anos) explorou os rolos de papelão batendo com eles, ouvindo o som que faziam.</p> <p>O P. (3 anos) exploraram os rolos de papelão soprando para dentro dos mesmos e ouvindo o som que estes faziam.</p> <p>O SJ. (4 anos) explorou tacinhas de metal empilhando-as e batendo com elas umas nas outras.</p> <p>A V. (3 anos) explorou as conchas batendo com elas umas nas outras e ouvindo o som que estas faziam.</p> <p>Para a M. (5 anos) os rolos de papelão grosso serviam muitas vezes de pulseiras. Esta, adorava decorar os rolos e fazer pulseiras para ela.</p>
<p>Categoria A:</p> <p>Interações com os materiais com os pares</p>	<p>A Le. (5 anos) e a Lt. (4 anos) usaram diversos materiais para fazer empilhamentos, estas colocavam materiais à vez e quando a estrutura caía voltavam a fazer de novo.</p> <p>O E. (5 anos), a G. (4 anos) e o SJ. (4 anos) exploraram os rolos de papelão tentando enfiar rolos de diferentes diâmetros uns dentro dos outros.</p> <p>O SJ. (4 anos), o SR. (4 anos) e a L. (5anos) exploraram os rolos de papelão fazendo empilhamentos.</p> <p>A A. (4 anos), utilizou recipientes e rolos de papelão para fazer massa de bolachinhas. Depois, deu a massa à Ml. (5 anos) e ao Sl. (5 anos) que a estenderam em bolinhas pequeninas (utilizaram conchas). Depois imaginaram que partiam e mexiam ovos dentro de um recipiente. O Sl. (5 anos) segurava esse mesmo recipiente, enquanto a Ml. (5 anos) pincelava as bolachinhas.</p>
<p>Categoria B:</p> <p>Jogo Simbólico</p>	<p>A M. (5 anos) esvaziou uma das caixas com materiais e colocou dentro dela alguns bloquinhos de madeira e algumas conchas. Posteriormente, a M. (5 anos) foi buscar um rolo de papelão grande e começou a mexer as coisas dentro da caixa. Quando lhe perguntei o que estava a fazer, respondeu “Estou a fazer um bolo para o meu aniversário, porque faço anos hoje. Os blocos de madeira, são pedaços de chocolate e as conchas são os ovos”.</p>

	<p>Acabado o bolo, cantamos os parabéns à M. (5 anos), ela soprou as velas e pediu um desejo “quero receber muitas prendas”. De seguida, a M. (5 anos) distribuiu e comeu bolo de aniversário.</p> <p>O C. (5 anos) “O Pai Natal está muito cansado e vai dormir” (e meteu o Pai Natal dentro da casa).</p> <p>O ST. (5 anos) começou por distribuir conchas no chão com uns pauzinhos de madeira ao pé da cada concha, dizendo que estava a fazer um piquenique e que as conchas eram a comida e os pauzinhos as colheres. A Le. (5 anos) e a G. (4 anos) aproximaram-se e estavam a observá-lo, até que a Le. (5 anos) deu a ideia de se colocar a comida em tacinhas, e assim fizeram. O ST. (5 anos) deu a ideia de as pinhas serem o pão e com um bocadinho de madeira fingiu que era uma faca e que estava a abrir o pão ao meio. A Le. (5 anos) arranjou uma caixa que serviu de cestinho para o pão e a G. (4 anos) arranjou um recipiente para levar o sumo. Assim, os três amigos fizeram um piquenique.</p> <p>Após ter o seu cão concluído, o C. (5 anos) arranjou uma caixa, que seria uma taça de comida, colocou lá dentro uma tacinha de metal que era para a água e colou rolinhos de papelão pequeninos que eram restos de carne. O C. (5 anos) brincava com o seu cão e de vez em quando ia dar-lhe de comer.</p> <p>A J. (3 anos) dispôs vários rolos de papelão no chão e disse que a área vedada pelos rolos era a sua casa. Depois, fez uma área mais pequena e mandou o Gl. (3 anos) colocar-se lá dentro. “Olha Catarina, o ladrão está ali (apontando para o Gl. 3 anos)!, vou fechar bem a porta”.</p> <p>O E. (5 anos) estava a imaginar que era cozinheiro numa escola. Este fez uma panela grande com sopa, colocando dentro da mesma diversos legumes que ia enumerando “couves, feijão, espinafres, ervilhas e cenoura”. Depois de mexer bem a mesma, utilizando um rolo de papelão, distribuiu a sopa por diversas tacinhas de metal, que seriam os pratos das crianças. Posteriormente, colocou em cada tacinha um rolo de papelão pequenino que seriam as colheres “Agora vou soprar, para quando os meninos vierem a sopa já não estar a escaldar”.</p>
<p>Categoria C: Criatividade</p>	<p>A L. (5 anos) e o Mt. (5 anos), viraram uma caixa de materiais ao contrário e escolheram dois tubos de papelão cada um que serviram de baquetas e começaram a bater com elas na caixa. Fui perguntar-lhes o que estavam a fazer e disseram-me que eram uma banda.</p> <p>A M. (5 anos), construiu uma estrutura e estava a colocar materiais em cima da mesma. Disse-me que estava a meter a mesa, porque ia convidar uns amigos para o lanche. Este lanche teria sumo de laranja natural e bolo.</p> <p>O SR. (4 anos) adora brincar com carrinhos. Neste dia, estava na <i>Área das Trapalhadas</i>, um rolo de papelão comprido “estragado”. O SR. (4 anos) quando o viu foi a correr à garagem buscar alguns carrinhos e começou a brincar com o rolo dizendo que era uma pista de carros.</p> <p>O C. (5 anos), disse-me que queria fazer um Pai Natal, quando cheguei perto dele, este já tinha um rolo de cartão grosso espalmado com uma cara desenhada (que era a cara do Pai Natal). Pediu-me ajuda para colar a barba do Pai Natal, com uma tira branca de cartão.</p>

	<p>Depois cortou um pedaço de cartão e pintou-o de vermelho para fazer o gorro.</p> <p>O C. (5 anos) pegou num rolo de papelão grosso pintou-o de amarelo e fez-lhe riscas pretas. Depois colou um pedaço de jornal, numa das aberturas do rolo e desenhou uma cara. Posteriormente, pediu-me ajuda para colar um rolo de papelão pequeno, para fazer de rabo, uns pauzinhos na cabeça para fazer as antenas e uns bloquinhos de madeira para fazer as asas. Assim, o C. (5 anos) construiu a sua abelhinha.</p> <p>O ST. (5 anos) colocou algumas pinhas em fila e colocou em cima das mesmas as caixas de pastilhas para máquinas de cortar pedra. Disse-me que estava a fazer uma fogueira para se aquecer do frio.</p> <p>“Primeiro preciso que coles o rolo na caixa, que é o pescoço e o corpo”. “Agora preciso que coles as pernas” (rolos de papelão pequeninos). “Se calhar é melhor colares um aqui atrás para fazer de rabinho”. “Boa, agora só falta a cabeça e os olhos” (a cabeça era uma tacinha de metal e os olhos duas conchas pequenas). “Já está! Temos uma girafa”.</p> <p>“Agora já podes colar as pernas no corpo, eu vou pintar um rolinho pequenino todo de preto para ser o rabinho”. Posteriormente, disse-me que não podia usar um rolo grande para o pescoço, porque ia ficar “meio girafa” e que se calhar ia usar um pauzinho de madeira, para a cabeça, escolheu usar uma concha, na qual fez também riscas pretas e desenhou a boca, o nariz e os olhos.</p> <p>O Mt. (5 anos) e o ST. (5 anos)., estavam na Área das Trapalhadas, muito entretidos a fazer bolinhas com jornal, depois de terem feito várias bolinhas, mais ou menos do mesmo tamanho começaram a formar uma fila com as mesmas. Questionei-os sobre o que estavam a fazer e responderam-me que estavam a construir uma lagartinha gigante e que iam usar rolhas de cortiça e rolinhas de papelão pequenos para fazer as suas patinhas.</p> <p>O SJ. (4 anos) disse-me que estava a fazer uma aranha, mas que para isso precisava de cola para colar o corpo às suas patinhas (Um rolo de papelão grosso e rolinhos de papelão pequeninos). Fui buscar fita-cola e quando voltei, disse-me que queria colar os rolinhos por fora do rolo grosso. Depois de termos colado os rolinhos, o SJ. (4 anos) disse que afinal era um foguetão e que tínhamos de encontrar algo que ficasse bem em cima do mesmo.</p>
--	--

## ANEXO XIII – AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE IMAGENS

### Autorização para a Recolha de Imagens

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

Nós, Angélique Felizardo e Catarina Henriques, estudantes do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria sob a cooperação da Educadora Lucilia Margarida Rodrigues, no JI \_\_\_\_\_, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as sessões de atividades do vosso educando realizadas na instituição que frequenta. No âmbito deste pedido, garante-se a total privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais se informa que este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos, de modo a complementar o nosso trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da nossa Prática Pedagógica.

Com os melhores cumprimentos,

Angélique Felizardo e Catarina Henriques.

.....  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de Educação de \_\_\_\_\_, li e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Não autorizo a recolha de fotos/vídeos.

Assinatura do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_