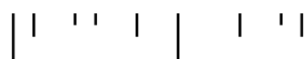


# Os materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior: potencialidades e desafios

Carolina Filipe Simão de Almeida Carvalho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2022-2023



# Os materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior: potencialidades e desafios

Carolina Filipe Simão de Almeida Carvalho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar  
Orientadora: Professora Ana Simões

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Após terminar esta etapa e visto nunca ter percorrido este caminho sozinha, queria agradecer a todos aqueles que estiveram ao meu lado e que me acompanharam nesta jornada. Sem vocês, este sonho não se teria realizado. Assim sendo, um grande agradecimento:

À minha mãe, por sempre me ter apoiado e encorajado durante estes anos todos, por ter aceitado a minha alteração de plano de carreira e por me incentivar a percorrer o meu próprio caminho.

Ao meu pai, por estar sempre presente e me auxiliar nos meus trabalhos, mesmo quando estes eram feitos à última da hora. Por toda a preocupação e disponibilidade para me ajudares sempre com um sorriso na cara.

À minha irmã, por me ter aturado enquanto eu ficava acordada à noite a fazer os meus trabalhos e a fazer barulho perto do teu quarto.

À minha tia Rosa e ao meu tio Augusto, por todo o apoio e por demonstrarem sempre interesse no meu percurso.

À minha avó Alice e ao meu avô Mário, que sempre estiveram do meu lado e que sempre demonstraram orgulho em mim.

Ao Diogo, por todo o apoio e noites em branco. Obrigada por toda a tua paciência, por ouvires as minhas preocupações, por me certificares de que eu era capaz e tudo iria correr bem.

Às minhas professoras orientadoras de estágio, a professora Manuela Rosa, no âmbito da PPS I, e a Professora Ana Simões, no âmbito da PPS II, pelo profissionalismo e apoio constante que me deram durante e após o estágio.

Aos professores da ESELx, porque sem eles nada disto seria possível. Obrigada pela boa formação académica que recebi.

Às educadoras cooperantes que me acompanharam durante este processo, por disponibilizaram o seu tempo e partilharem comigo os seus conhecimentos.

Às instituições socioeducativas e equipas educativas por me acolherem e ajudarem a crescer enquanto profissional.

Às crianças que acompanhei durante esta jornada, por me terem acolhido tão bem e me fazerem sentir a melhor educadora do mundo.

Por último, mas não menos importante, a mim própria, por ter sempre acreditado em mim mesma e nunca ter desistido, por ter feito a escolha certa e seguido em frente com o meu sonho, por todas noites a estudar e a fazer trabalhos e por todo o esforço e dedicação. Sei, do fundo do meu coração, que tudo valeu a pena.

## RESUMO

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II, realizada em Jardim de Infância entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023. Tem como principal objetivo apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, todo o percurso desenvolvido no decorrer da prática, tendo sido realizada a caracterização do contexto socioeducativo e definidas as intenções que orientaram a minha intervenção educativa. Foi ainda realizada uma investigação em torno do brincar com materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior da organização socioeducativa. A problemática surgiu através da observação do grupo de crianças no espaço exterior e do uso que o mesmo dava a este tipo de materiais, pelo que foram definidos os seguintes objetivos de estudo: i) analisar as eventuais potencialidades e possíveis desafios dos materiais não estruturados e semiestruturados do espaço exterior; ii) identificar que uso fazem as crianças da sala de atividades da PPS II dos novos materiais não estruturados e semiestruturados e iii) analisar os tipos de brincadeiras que surgem através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados. Do ponto de vista metodológico, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, com o recurso ao método de estudo de caso, tendo sido utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta participante (com a elaboração de notas de campo) e a realização de entrevistas semiestruturadas à diretora da organização socioeducativa e à educadora cooperante da PPS II, através de um guião previamente elaborado para o efeito.

Através da prática profissional supervisionada e da revisão de literatura realizada, foi possível constatar que a exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados por parte das crianças potencia a brincadeira em grande grupo e o jogo construtivo. No que concerne aos possíveis desafios resultantes da interação com este tipo de materiais no espaço exterior, constatou-se que existe, nalguns casos, algum receio tanto por parte da equipa educativa como das famílias perante estas interações.

**Palavras-chave:** criança; brincar; materiais não estruturados; materiais semiestruturados; espaço exterior.

# ABSTRACT

This report stems from the Supervised Professional Practice, Module II, carried out in Kindergarten between October 2022 and February 2023. Its main objective is to present, in a reflective and reasoned way, the entire course developed during the practice, having been characterized the socio-educational context and defined the intentions that guided my educational intervention. An investigation was carried out around playing with unstructured and semi-structured materials on the outside of the socio-educational organization. The problem arose through the observation of the group of children in the outdoor space and the use that they gave to these types of materials, for which the following study objectives were defined i) analyze the possible potentialities and possible challenges of unstructured and semi-structured materials in outer space; ii) identify how children in the PPS II activity room use the new unstructured and semi-structured materials and iii) analyze the types of play that arise through the exploration of unstructured and semi-structured materials. From a methodological point of view, a qualitative study was carried out, using the case study method, using the following data collection techniques: direct participant observation (with the preparation of field notes) and the use of semi-structured interviews with the director of the socio-educational organization and the cooperating educator of PPS II, through a script previously prepared for this purpose.

Through supervised professional practice and a literature review, it was possible to verify that the exploration of unstructured and semi-structured materials by children enhances large group play and constructive play. Regarding the possible challenges resulting from the interaction with this type of material in outdoor space, it was found that sometimes there may be some fear on the part of both the educational team and the parents in the face of these interactions.

**Keywords:** child; play; unstructured materials; semi-structured materials; outside.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|        |  |
|--------|--|
| IPSS   | Instituição Particular de Solidariedade Social       |
| JI     | Jardim de Infância                                   |
| MEM    | Movimento Escola Moderna                             |
| NC     | Notas de Campo                                       |
| OCEPE  | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| OS     | Organização Socioeducativa                           |
| PPS II | Prática Profissional Supervisionada II               |

## ÍNDICE GERAL

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 1  |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....  | 4  |
| 1.1. Caracterização do meio envolvente.....  | 5  |
| 1.2. Caracterização do contexto socioeducativo.....  | 6  |
| 1.3. Caracterização da equipa educativa.....   | 8  |
| 1.4. Caracterização do ambiente educativo.....   | 9  |
| 1.4.1. Espaço e materiais.....   | 10 |
| 1.4.2. Tempo e rotinas .....   | 13 |
| 1.5. Caracterização do grupo de crianças .....   | 15 |
| 1.6. Caracterização das famílias .....   | 20 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI .....  | 22 |
| 2.1. Intenções para a ação .....   | 23 |
| 2.1.1. Para com as Crianças.....   | 23 |
| 2.1.2. Para com a equipa educativa .....   | 26 |
| 2.1.3. Para com as famílias.....   | 27 |
| 2.2. Avaliação da concretização das intenções.....   | 28 |
| 3. INVESTIGAÇÃO EM JI .....  | 36 |
| 3.1. Identificação e fundamentação da problemática .....   | 37 |
| 3.2. Revisão da literatura .....   | 38 |
| 3.2.1. O que é brincar?.....   | 38 |
| 3.2.2. Brincar e explorar no espaço exterior.....  | 40 |
| 3.2.3. <i>Materiais não estruturados e semiestruturados</i> .....  | 41 |
| 3.2.4. Qual a influência dos <i>materiais não estruturados e semiestruturados</i> nas<br>brincadeiras das crianças?..... | 43 |
| 3.3. Roteiro metodológico e ético.....   | 44 |
| 3.4. Apresentação e discussão dos dados.....   | 47 |
| 3.4.1. Descrição do espaço exterior da OS - recursos físicos e materiais .....   | 47 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.4.2. A observação direta e as perspectivas das entrevistadas.....        | 52  |
| 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....                           | 60  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 66  |
| REFERÊNCIAS.....   | 69  |
| Anexos.....  | 74  |
| ANEXO A.....   | 75  |
| Portefólio da PPS II (cf. Anexos ao Relatório).....                        | 75  |
| ANEXO B .....  | 532 |
| Portefólio de uma criança (cf. Anexos ao Relatório).....                   | 532 |
| ANEXO C.....   | 613 |
| Planta da sala de atividades da PPS II no.....                             | 613 |
| início do estágio e após alterações .....                                  | 613 |
| ANEXO D.....   | 615 |
| Instrumentos de pilotagem da sala de atividades da PPS II .....            | 615 |
| ANEXO E .....  | 620 |
| Tabela referente às idades e países de origem das crianças da PPS II ..... | 620 |
| ANEXO F .....  | 622 |
| Roteiro ético .....  | 622 |
| ANEXO G.....   | 627 |
| Carta de apresentação às famílias .....                                    | 627 |
| ANEXO H.....   | 629 |
| Consentimentos informados.....   | 629 |
| ANEXO I .....  | 632 |
| Guiões de entrevistas e suas transcrições.....                             | 632 |
| ANEXO J.....   | 651 |
| Espaço exterior da instituição.....  | 651 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> <i>Organograma da OS</i> .....  | 7  |
| <b>Figuras 2 a 4</b> <i>Espaço exterior da OS</i> .....   | 12 |
| <b>Figura 5</b> <i>Exemplo de materiais não estruturados e semiestruturados</i> .....   | 43 |
| <b>Figura 6</b> <i>Planta do espaço exterior da OS</i> .....  | 49 |
| <b>Figura 7</b> <i>Área com tapetes de borracha e relva</i> .....   | 49 |
| <b>Figura 8</b> <i>Área da horta</i> .....  | 50 |
| <b>Figura 9</b> <i>Área de telheiro e empedrado</i> .....   | 51 |
| <b>Figuras 10 a 13</b> <i>Tipos de brincadeiras desenvolvidas pelo grupo de crianças da PPS II no espaço exterior da OS</i> ..... | 52 |
| <b>Figura 14</b> <i>Percurso construído com materiais não estruturados pelas crianças da PPS II</i> .....                         | 55 |
| <b>Figura 15</b> <i>Atribuição de novos significados aos materiais não estruturados</i> .....                                     | 57 |
| <b>Figura 16</b> <i>Construção de um palco com materiais não estruturados pelas crianças da PPS II</i>                            | 59 |

# INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizada numa Organização Socioeducativa (OS) na valência de Jardim de Infância (JI), inserida no 2.º ano do plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Nos últimos anos, têm sido realizados diversos estudos acerca da utilização, por parte das crianças em Creche e em JI, de *materiais não estruturados e semiestruturados*, nomeadamente nos espaços exteriores das organizações socioeducativas.

De acordo com Rosa (2018) os *materiais não estruturados* podem oferecer mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados uma vez que estes apresentam múltiplas finalidades. Por esse motivo, tanto as crianças de creche como de jardim de infância devem ter a oportunidade de explorar de forma livre estes materiais sendo estes “cruciais para uma aprendizagem ativa” (Rosa, 2018, p.23).

Como é referido por Sá (2016), o espaço exterior oferece oportunidades de socialização e promovendo as competências motoras das crianças, ao brincar no espaço exterior estas aprendem regras sociais de jogos onde surgem as “primeiras manifestações culturais” (p. 6). A autora defende ainda que o espaço exterior “facilita o envolvimento em experiências sensoriomotoras únicas” (Sá, 2016, p. 6), sendo este ambiente rico e natural.

De acordo Silva et. al. (2016), o espaço exterior é um espaço educativo possibilitando a interação social e o contacto com a natureza, este é um “local privilegiado para atividades da iniciativa da criança” (p. 27) sendo por isso essencial que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e o organize de forma consciente.

Segundo Wiart (2021), através do contacto com a natureza, a criança é capaz de desenvolver a sua “autoestima, autonomia, liberdade de escolha e de exploração” (p.13), descobrindo mais sobre si mesma e o meio envolvente. O/A educador/a deve confiar no grupo de crianças, dando-lhe espaço e liberdade para brincarem e interagirem com os diferentes materiais, pois é apenas através desta interação e exploração livre que as crianças aprendem sobre si e sobre os risco/perigos inerentes ao espaço e materiais.

Com efeito e de acordo com os autores supramencionados, é possível entender que brincar com *materiais não estruturados e semiestruturados* no espaço exterior traz benefícios para as crianças desde a creche, pois é através do contacto com a natureza e a

exploração livre do ambiente e diversos tipos de materiais que as crianças aprendem e se desenvolvem em diversos níveis, quer cognitivos, emocionais, sociais e físicos.

No que concerne à organização do presente trabalho, este encontra-se dividido em cinco partes, onde foram mobilizados conhecimentos teóricos e informações recolhidas durante a prática profissional. Na primeira parte, é feita a caracterização contextualizada para a ação educativa, em que caracterizei o meio envolvente e contexto socioeducativo, a equipa educativa, ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias. De modo a respeitar a privacidade e por questões de confidencialidade, tanto a identidade da instituição como a de todos os intervenientes foram ocultados tendo sido omitidos ou substituídos por siglas todos os nomes. Na segunda parte do trabalho, apresenta-se a análise reflexiva da intervenção em JI onde, inicialmente, delineei as minhas intenções para a ação com as crianças, a equipa educativa, e com as famílias; posteriormente, avaliei as referidas intenções. Este processo de intervenção em JI encontra-se espelhado no Portefólio da PPS II (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório, pp. 76-532) e no Portefólio de uma criança (cf. Anexo B. Portefólio de uma criança, em Anexos ao Relatório, pp. 533-613), ambos em anexos ao presente relatório. A terceira parte do trabalho é referente à investigação feita durante o estágio e em que é identificada a problemática emergente, a revisão de literatura realizada, o roteiro ético e metodológico seguidos e, por fim, a apresentação e discussão dos dados. Na quarta parte, apresento a construção da minha profissionalidade, onde reflito sobre a minha prática, fazendo uma autoavaliação da mesma, avaliando a minha prestação em Creche e JI. Neste capítulo, identifico como ambos os estágios irão influenciar a minha prática profissional como futura educadora de infância, realçando as minhas dificuldades e aspetos a melhorar futuramente. Na quinta e última parte apresento as minhas considerações finais, onde faço um balanço sobre todo o processo e saliento o contributo que a Prática Profissional Supervisionada II teve para a construção da minha identidade profissional. Seguem-se as referências utilizadas neste relatório e os anexos, com informação considerada complementar.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

No presente capítulo, apresento a caracterização do contexto socioeducativo onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II. Este encontra-se dividido em seis subcapítulos: (i) caracterização do meio envolvente; (ii) caracterização do contexto socioeducativo; (iii) caracterização da equipa educativa; (iv) caracterização do ambiente educativo; (v) caracterização do grupo de crianças e (vi) caracterização das famílias. As diversas caracterizações tiveram como base a observação realizada durante o período de estágio, registos de notas de campo, consulta documental (documentos orientadores da OS) e o questionamento formal (entrevista semiestruturada) e informal realizado à educadora cooperante.

Através da caracterização do contexto socioeducativo, foi possível fundamentar as minhas intenções para a ação que serão, posteriormente, apresentadas. De acordo com Silva et al. (2016), é necessário que o/a educador/a tenha intencionalidade educativa de forma a conseguir atribuir sentido à sua ação. Para que tal seja possível, é necessário que o/a educador/a seja capaz de observar, registar e documentar para, posteriormente, planear e avaliar.

## **1.1. Caracterização do meio envolvente**

A organização socioeducativa onde desenvolvi a PPS II localiza-se no distrito de Lisboa, no concelho de Cascais, freguesia Carcavelos e Parede. Segundo *o Instituto Nacional de Estatística*, nos Censos de 2011 e Pereira (2019), residem na freguesia 45,007 pessoas, sendo a idade média da população 44 anos, a mais velha do concelho. No que concerne à localização geográfica da instituição, esta situa-se numa zona de desenvolvimento urbano de uso misto pois inclui zona residencial, comercial e cultural.

O meio oferece às crianças o contacto com a natureza e espaços verdes pois em frente à instituição encontra-se um parque. Uma praia e um miradouro encontram-se relativamente perto do Jardim de Infância, sendo possível fazer o percurso a pé. Existem ainda variados recursos que o meio oferece, tais como alguns supermercados, o mercado da vila, o marco do correio, vários cafés e restaurantes e, ainda, uma vasta rede de transportes públicos, nomeadamente o comboio e os autocarros. Relativamente à mobilidade e topografia do meio, não existe nenhum constrangimento relativamente à

inclinação do piso, sendo verificada a presença de passeios e passadeiras ao redor da instituição. Embora a grande afluência de trânsito na estrada, é seguro fazer a exploração do meio local a pé com as crianças.

## **1.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

A OS é uma instituição de carácter religioso, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) desde 1984 e uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento. Tem como respostas sociais a Creche, Creche-Familiar e Pré-Escolar e possui dois equipamentos no concelho de Cascais. Rege-se pela legislação da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro; Decreto Lei nº 147/97, de 11 de junho; Despacho Conjunto nº. 300/97, de 4 de setembro. A OS oferece serviços ligados à educação, serviços ao apoio social, serviços para a comunidade, entre outros.

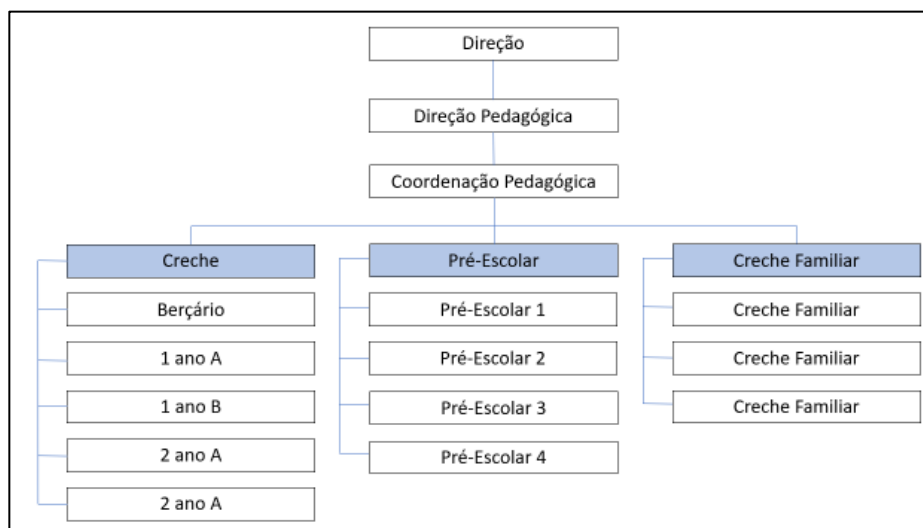
A OS é composta por quatro pisos com capacidade para acolher 182 crianças, sendo a lotação total de 71 crianças em Creche, de 20 crianças em Creche-Familiar e 92 em Pré-Escolar. Possui uma sala de berçário, duas salas de 1 ano, duas salas dos 2 anos, quatro salas de Pré-Escolar e ainda três amas pertencentes à creche familiar. É de salientar o amplo espaço exterior que a escola oferece - com espaços verdes, horta, piso cimentado e de tijoleira, zona calçadada e, ainda, de terra batida. Contém ainda um ginásio interior equipado com diversos materiais de motricidade, uma sala multissensorial mais direcionada para a creche ainda que sempre que se demostre necessário utilizada para crianças do pré-escolar, uma cozinha, um refeitório para as crianças, um refeitório para os adultos, casa de banho para adultos no piso térreo, casas de banho para as crianças em todos os pisos, sala de amamentação e armazém de materiais escolares. O edifício possui ainda uma sala para os educadores, um escritório para a coordenadora técnica e um escritório para a administração. Existe ainda outro pequeno complexo não pertencente ao edifício principal que contém uma lavandaria e arrecadação.

No que concerne à dimensão organizacional, como é possível observar no organograma da OS (cf. Figura 1), esta possui uma Direção, uma Direção Pedagógica constituída por uma diretora pedagógica responsável por assegurar a qualidade da prestação do serviço de Pré-Escolar, garantindo o cumprimento das orientações do

Conselho Administrativo e das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016); Coordenação Pedagógica coordenada por uma educadora de infância responsável por uma das salas do Pré-Escolar.

**Figura 1**

*Organograma da OS*



*Nota.* Facultado pela OS da PPS II (adaptado).

O organograma apresenta ainda as valências de Creche que têm o total de cinco educadores e oito auxiliares de ação educativa, o Pré-Escolar quatro educadores de infância e quatro auxiliares de ação educativa e a Creche Familiar com três amas. (Regulamento Interno, 2022-2023). Relativamente aos órgãos de gestão da instituição, esta contém uma Assembleia Geral, um Conselho Fiscal e ainda um Conselho de Administração.

No que diz respeito à missão da organização socioeducativa, esta centraliza-se no envolvimento com a comunidade local e internacional, com o objetivo de servir a mesmas e desenvolver as competências necessárias para o indivíduo ao longo da vida (Projeto Educativo, 2021-2024). Relativamente à visão, a instituição foca-se no trabalho desenvolvido com as crianças para que estas consigam alcançar o seu máximo potencial. A escola apoia-se em três valores basilares sendo esses o *Cuidar*, o *Apoiar* e o *educar*.

A OS oferece, ainda, atividades extracurriculares tais como inglês, atividades de expressão musical e Dança e Atividades Físicas que são proporcionadas às crianças por professores exteriores à instituição.

### **1.3. Caracterização da equipa educativa**

Relativamente à equipa da sala onde realizei a PPS II, esta é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora de infância tem a licenciatura em Educação de Infância e 46 anos de idade, exercendo esta função há 12 anos nesta OS. A auxiliar de ação educativa é licenciada em administração e possui um curso técnico em pedagogia, ambos feitos no Brasil, tem 50 anos de idade e trabalha na área da educação de infância há cerca de 30 anos, tendo começado a trabalhar na instituição este ano letivo.

Durante a minha prática, foi possível observar a equipa de sala e constatar que existe uma relação *positiva* entre os elementos da equipa e uma colaboração entre os mesmos. Diamiani (2008) defende que, no trabalho de colaboração, os membros do grupo devem-se apoiar tendo objetivos comuns negociados no coletivo, devendo haver “liderança compartilhada confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.” (Diamiani, 2008, 215). Embora seja a educadora a delinear e planificar propostas a desenvolver com o grupo de crianças, existe abertura suficiente para a auxiliar colocar as suas propostas indo ao encontro das intenções que a educadora planeia para o grupo como é possível observar na Nota de Campo (NC) seguinte:

De manhã, a auxiliar propõe diversos jogos para o grande grupo realizar, o primeiro jogo “Vivo ou morto”; o 2.º jogo “mão esquerda e mão direita” (NC, 19.01.2023).

De acordo com Lima e Fialho (2015), quanto melhor for a qualidade das relações sociais existente numa escola, melhor são aproveitadas as condições e oportunidades apresentadas à mesma. Ainda segundo o mesmo autor, citando Fullan e Hargreaves (2001), a existência de uma cultura colaborativa cria “e sustêm ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos.” (Lima & Fialho, 2015, p35). Segundo Santana (2007),

para que o trabalho colaborativo seja realizado com sucesso, é essencial que haja um “trabalho articulado e pensamento conjunto” pois é através da interação dinâmica entre “vários saberes específicos e vários processos cognitivos” que se consegue obter melhores resultados (Santana, 2007, p. 27).

Foi possível observar que a auxiliar de ação educativa assume outras funções: a supervisão e assegurando o grupo enquanto este está no recreio e tempos livres; sono, estando encarregue de deitar as crianças para a sesta da tarde; limpeza da sala de atividades e acolhimento das crianças entre as 7:30 e as 9:00, bem como ao final da tarde. Já a educadora assume funções pedagógicas delineando propostas de atividades e momentos de aprendizagem. Entre a auxiliar e a educadora, existem ainda funções que são partilhadas entre ambas, como a hora da refeição tanto do almoço como do lanche e os momentos de higiene como as idas à casa de banho que são assegurados por ambas.

A OS privilegia o modelo pedagógico *Movimento Escola Moderna (MEM)*, pelo que a educadora participou em diversas formações baseando a sua prática no mesmo. A educadora apoia, por isso, a sua ação nos interesses do grupo e de cada criança, nos conhecimentos que o mesmo possui, respeitando assim a individualidade e pluralidade de culturas existentes na sala.

#### **1.4. Caracterização do ambiente educativo**

O ambiente educativo e a sua organização são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, sendo por isso necessário que o/a educador/a seja capaz de o adaptar segundo o grupo e os interesses e necessidades que este apresenta. O ambiente educativo divide-se em duas dimensões: i) o Espaço, onde é esperado que este disponha de materiais diversos, desafiantes e estimulantes para o grupo e (ii) o Tempo, sendo que este deve ser previsível, mas flexível de modo a ser ajustado pelo educador segundo as necessidades do grupo. Como é referido por Silva et al. (2016), o ambiente educativo atua como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (Silva et al., 2016, p.5). O ambiente educativo deve, por isso, assegurar o bem-estar das crianças, promovendo a sua autonomia e

independência. Todas as crianças devem-se sentir *confiantes* e *seguras* dentro da sala de atividades e em todo o espaço escolar.

#### 1.4.1. Espaço e materiais

Segundo Silva et al. (2016), “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p. 26) sendo, por essa razão, imprescindível que o/a educador/a o organize com intencionalidade educativa.

Relativamente à organização do espaço e materiais, ainda antes de se entrar na sala de atividades, é possível observar num placar os trabalhos expostos feitos pelo grupo; estes trabalhos vão sendo alterados consoante as épocas festivas, estações do ano, trabalhos de projeto realizados pelas crianças e, por vezes, com a colaboração dos encarregados de educação. Todos os trabalhos afixados são cuidadosamente identificados para que os encarregados de educação consigam identificar se o/a seu/sua educando/a participou na atividade. Ao entrar na sala de atividades, é possível observar mais um placard com diversas informações, onde diariamente são colocados os “planos do dia” preenchidos pela educadora e o grupo e onde estão descritas as atividades feitas durante o dia, quem participou e se foram ou não concluídas. Algumas informações sobre futuras visitas de estudo são também afixadas assim como fotografias do grupo a realizarem diversas atividades durante o mês. Desta forma, os encarregados de educação têm a possibilidade de observar com mais detalhe o que a criança realizou durante a semana, quais os projetos que decorreram e as atividades que realizaram.

Na entrada da sala de atividades, existe um pequeno corredor que contém nas paredes cabides para que as crianças consigam pendurar as suas malas e casacos. A sala é *ampla*, com grandes janelas que deixam entrar a luz natural. Esta contém mesas e cadeiras suficientes para todas as crianças estarem sentadas ao mesmo tempo e está dividida por diversas áreas (cf. Anexo C. Planta da sala de atividades da PPS II no início do estágio e após alterações.). É possível destacar sete áreas: (i) área da escrita, que contém mesas e cadeiras, material de escrita e ainda um quadro de giz; (ii) área da leitura, com uma biblioteca equipada com livros sobre diversas matérias, um tapete e uma almofada grande de modo a ser acolhedor e convidativo; (iii) área das expressões

plásticas, com materiais de pintura como tintas, pinceis, esponjas e materiais recicláveis; (iv) a área dos jogos e matemática, que inclui materiais didáticos da matemática, jogos e puzzles; (v) área das ciências, com diversos materiais naturais como conchas, pinhas, rochas e balança; (vi) área da garagem, com tapete, pistas de carros, carrinhos e blocos de lego; por fim (vii) a área da casinha, equipada com cozinha de brincar, baú com disfarces, mesa e 2 bancos. De modo geral o grupo sabe onde se encontram os materiais disponíveis na sala de atividades e as crianças são capazes de brincar e realizar atividades autonomamente:

Depois da hora de almoço, enquanto as crianças mais novas dormem, as restantes ficam dentro da sala a brincar com alguns materiais disponíveis na sala. A AN descobre umas palhinhas e uns pedaços de lã e começa a fazer uma pulseira. Rapidamente, as restantes crianças têm interesse na atividade e juntam-se a ela, indo buscar mais palhinhas e tesouras para a cortarem de modo a ficarem mais pequenas para as colocarem no fio de lã (NC, 19.10.2022).

No que concerne à arrumação da sala, existem armários para se organizarem os trabalhos de cada criança e seus portefólios, armários com materiais e livros que a educadora disponibiliza quando considera ser necessário. Quase todos os materiais estão à disposição das crianças e ao seu alcance, com exceção de alguns jogos que estão em cima de um armário alto que a educadora disponibiliza de tempo a tempo. Desta forma, as crianças têm uma rotatividade de recursos educativos, sendo esses novos e mais desafiantes. As paredes estão decoradas com os trabalhos que vão sendo realizados pelas crianças, sendo estes alterados com o passar das semanas. De acordo com Folque (2014) a organização do espaço da sala em MEM deve ser feita em diversas áreas onde os materiais se encontram organizados de modo a proporcionar múltiplas experiências relacionadas com as diversas áreas de conhecimento. Prevê a existência de *instrumentos de pilotagem* ou documentos orientadores da vida do grupo que auxiliam a educadora e as crianças a orientar e regular a rotina diária (calendário, mapa do tempo, mapa de presenças, mapa de tarefas, mapa de projetos, o diário da turma, mapa “Mostrar, contar

ou escrever” e o mapa de atividades) (cf. Anexo D. Instrumentos de pilotagem da sala de atividades da PPS II).

A disposição da sala e dos materiais é alterada pela educadora ao longo do ano letivo consoante os interesses do grupo e utilização dos diferentes espaços. Desta forma, a educadora consegue orientar as crianças na exploração das diversas áreas, despertando assim a curiosidade para alguma área ou materiais que o grupo não esteja tão interessado. Durante o período de estágio, a sala teve duas configurações diferentes, como é possível observar em anexo (cf. Anexo C. Planta da sala de atividades da PPS II no início do estágio e após alterações).

Relativamente ao espaço exterior, as crianças dispõem de um amplo espaço exterior com árvores, relva, lama, *materiais estruturados e não estruturados*, diversos brinquedos, espaços com calçada, chão de cimento, de borracha vermelha, calçada e lama. As crianças podem explorar os diversos espaços, subir às árvores e brincarem livremente.

Depois da hora de almoço, as crianças ficam a brincar no recreio: sobem às árvores, brincam com os elementos naturais como folhas, ramos, pedras.... Têm também carrinhos e triciclos à sua disposição, bem como diversos brinquedos (NC, 17.10.2022).

## **Figuras 2 a 4**

*Espaço exterior da OS*



É possível observar a reutilização de diversos materiais como pneus e bobines em madeira que compõem o recreio. Existem ainda vários materiais estruturados que estão ao dispor das crianças, tais como: carrinhos; mesas; cadeiras; triciclos; panelas entre outros. Ao existirem diversos tipos de terreno, e liberdade de exploração este ambiente

torna-se bastante *desafiante* e oferece diversas oportunidades de aprendizagem para as crianças. O espaço é *atraente e convidativo*, recebe muita luz solar e aparenta ser *seguro e cuidado*. É possível observar várias vezes os jardineiros a limparem, cortarem a relva e a cuidarem do espaço exterior, assim como as crianças que, depois de brincarem, têm o cuidado em não deixar brinquedos na rua, guardando-os sempre nos respetivos lugares.

#### 1.4.2. Tempo e rotinas

No que concerne à rotina diária, uma sala de Pré-Escolar deve ser simultaneamente *estruturada e flexível*, de modo que as crianças se sintam *seguras e confiantes* acerca do seu dia-a-dia e do planeamento do mesmo. A criança, ao sentir-se segura, é capaz de explorar o meio com mais confiança, tornando-se, assim, mais independente. Segundo Ostrosky et. al. (2008), as rotinas influenciam o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, sendo que a previsibilidade e consistência nas mesmas tonam as crianças mais seguras e confortáveis.

No que concerne à organização do tempo, no MEM, segundo Folque (2014), a rotina diária consta dos seguintes momentos:

- Acolhimento;
- Reunião de Conselho;
- Atividades de Projeto;
- Pausa;
- Tempo para Comunicações;
- Almoço;
- Atividades Culturais (narração de histórias, cozinha, dramatização);
- Balanço do dia feito em grupo.

Na sala de atividades da PPS II, foi possível identificar uma rotina ao longo do dia baseada no MEM, começando com o acolhimento, reunião da manhã (Reunião de Conselho), lanche da manhã, atividades orientadas (Atividades de Projeto), hora de almoço, brincadeira ou atividades (Atividades culturais) e saída. O acolhimento começa às 7:30 da manhã e é feito por uma auxiliar da instituição no ginásio da OS; todas as

crianças do pré-escolar ficam no mesmo espaço até os educadores as irem buscar por volta das 9:00. Depois das 9:00 horas, as crianças vão para a sala de atividades e as restantes crianças que vão chegando são acolhidas em sala pela educadora. Este momento serve para as famílias conversarem com a educadora, podendo dar alguma informação necessária ou colocar questões. É esperado que, quando as crianças chegam à sala, coloquem as batatas e marquem a sua presença no mapa de presenças. Por volta das 9:30, começa a reunião da manhã com todo o grupo e a educadora. Este momento tem como foco a partilha de informações e vivências entre todos os intervenientes. As crianças têm oportunidade para mostrarem ao grupo o que desejam, como por exemplo, os seus brinquedos ou roupa. Estes momentos servem também para partilharem as suas experiências ou alguma curiosidade. A educadora aproveita também para conversar com o grupo, dar algum recado e fazer o plano do dia em conjunto com o mesmo, escrevendo as atividades que irão ser realizadas ao longo do dia. As crianças aproveitam também para atualizar o mapa do tempo, desenhando o estado do tempo e marcam o dia do mês colocando um X no calendário. De seguida, é feita uma oração onde uma criança agradece a Deus por aquilo que está grata como por exemplo: família, escola, comida, amigos entre outros, como é possível observar na NC seguinte:

Depois, são marcadas as presenças; a partilha é feita e, no final, é feita uma pequena oração em que a chefe de mesa a SI agradece a Deus pela família e pela educadora. Seguidamente, as crianças comem o lanche da manhã, sendo este composto por fruta que cada criança traz de casa (NC, 19.10.2022).

Ao chegarem à sala de atividades, as crianças colocam a sua fruta numa das mesas da sala e, quando é hora do lanche da manhã, vão autonomamente buscar a sua fruta. Depois de comerem a fruta, as crianças têm um momento de atividades orientadas pela educadora em que realizam alguns trabalhos das diferentes áreas de aprendizagem ou avançam com algum projeto que esteja a decorrer de momento. Por norma, as atividades são feitas com por todo o grupo embora este seja dividido em pequenos grupos, sendo que as crianças mais novas que fazem a sesta costumam ser as primeiras a realizarem as tarefas e as que não dormem a sesta a seguir. Deste modo, se as atividades não forem

finalizadas durante o período da manhã, as crianças que não dormem a sesta têm a oportunidade de as terminar durante essa hora da tarde.

A hora de almoço começa por volta das 12:30, as crianças vão para o refeitório e sentam-se na mesa autonomamente sem terem lugares pré-definidos. Semanalmente, são atribuídos diferentes dois chefes do refeitório que ajudam a educadora e auxiliar a distribuírem os pratos e a levantar a mesa. Depois do almoço, as crianças mais novas vão para a sesta e as restantes ficam no recreio a brincar se estiver bom tempo; se esse não for o caso, voltam para a sala de atividades e ficam a realizar algumas atividades que ainda tenham para completar ou a brincar silenciosamente pois o dormitório fica chegado à sala. Por volta das 14:50, as crianças acordam da sesta e têm tempo para brincarem até às 15:30 sendo essa a hora do lanche da tarde. Depois do lanche, as crianças ficam a encargo da auxiliar que as encaminha para o recreio para brincarem até os familiares as irem buscar à OS.

Relativamente ao planeamento semanal, o grupo usufrui de sessões de música e dança à segunda-feira entre as 11:10 e as 11:40 e é sempre dinamizado o conto de uma história por parte da auxiliar de ação educativa durante o período da tarde, por volta das 15:00 horas. À terça-feira, é dia de ir à rua e ao recreio ter contacto com a natureza, podem também ser feitas visitas ao parque que se encontra perto da OS. À quarta-feira, são dinamizadas sessões de inglês entre as 11:40 e as 12:10. Na quinta-feira, o dia é reservado para a realização de projetos e atividades e a ida à horta que se encontra no recreio da instituição. À sexta-feira existem as sessões de educação física entre as 9:30 e as 10:00 e é feito ao final do dia um balanço em conselho onde é feita em grupo a avaliação de toda a semana. Os momentos de música, dança, inglês e educação física são proporcionados por professores exteriores à escola que dinamizam estas sessões em conjunto com a educadora.

## **1.5. Caracterização do grupo de crianças**

De modo a estabelecer intenções educativas indo ao encontro das necessidades e características do grupo, foi necessário caracterizá-lo. Este é heterogéneo no que diz respeito à idade e género, sendo que existem 12 crianças do sexo masculino e 13 crianças

do sexo feminino, no total de 25 crianças. O grupo tem crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos de idade, como é possível observar na tabela em anexo (cf. Anexo E. Tabela referente às idades e países de origem das crianças da PPS II). A criança mais nova com 2 anos de idade fez anos durante a minha estadia na OS. O grupo é composto por sete crianças com 3 anos de idade, seis crianças com 4, nove crianças com 5 anos e três crianças com 6 anos. Este ano letivo, das 25 crianças, 10 juntaram-se ao grupo no início do ano e 11 são finalistas, indo para o 1º ano de escolaridade no próximo ano letivo. Deste grupo, 24 crianças possuem nacionalidade portuguesa e 1 ucraniana. Todas as crianças sabem falar português com exceção da criança ucraniana que ingressou na OS um mês antes de eu entrar em estágio. Existem ainda 5 crianças com pais brasileiros, 1 criança com pais indianos, 1 com pais guineenses e ainda outra com pais ucranianos, sendo por isso uma sala com diversidade cultural e étnica. Uma das crianças de 3 anos encontra-se diagnosticada com *Espectro do Autismo*, não sendo capaz de falar nem manter contacto visual; é uma criança que anda sempre com os seus objetos de conforto (manta e chucha) e apresenta dificuldade em comer variadas comidas, sendo que a sua alimentação se baseia em iogurte e pão com manteiga. Cinco crianças apresentam dificuldade a nível de linguagem oral, sendo que uma já se encontra na terapia da fala, outras duas já foram avaliadas por uma terapeuta e as restantes irão ser sinalizadas pela educadora à equipa de intervenção precoce.

Existe muita cooperação e entreaajuda entre as crianças, especialmente entre as crianças mais velhas que se demonstram sempre prontas a ajudar as mais novas, como é possível observar nas seguintes notas de campo:

Durante a hora da refeição, a IL apercebe-se de que o VA está a demorar algum tempo a comer a sopa e que não está muito interessado em comê-la (VA está com as mãos debaixo da mesa e fica apenas a olhar para a tija de sopa). IL toma a iniciativa de ajudar o amigo pegando na colher, dando-lhe a sopa à boca (NC, 24.10.2022).

Durante a hora do lanche da manhã, as crianças vão às suas mochilas buscar uma peça de fruta que trazem de casa. A MAR começa a chorar porque não

tem fruta; a FE apercebe-se da situação e oferece de imediato metade da sua banana à amiga (NC, 25.10.2022).

O grupo apresenta um especial interesse por histórias, ficando *deslumbrado* sempre que um adulto as conta. O reconto ou a representação das histórias ouvidas ou as que conhecem são também momentos apreciados pelo grupo. Ajudar os adultos em diversas tarefas, como por exemplo, a limpeza dos materiais da sala ou colocar e levantar a mesa para o almoço, entre outras, são algumas das tarefas que o grupo faz com bastante entusiasmo e dedicação:

Depois de completamente tapado todo o balão por diversas camadas de jornal, é colocado para secar e o grupo fica encarregue de limpar o espaço de trabalho. A FR vai buscar a esfregona, a LE e a AN panos húmidos e as restantes crianças limpam as mesas e cadeiras utilizando papel (NC, 13.1.2023).

Este é um grupo bastante *curioso*, coloca diversas questões e propõe à educadora a realização de diversos projetos: “FR: CA [educadora], *estivemos a fazer pulseiras, podíamos fazer um projeto de pulseiras*” (NC, 19.10.2022).

No que se refere às dificuldades identificadas, o grupo apresenta alguma dificuldade ao nível da autonomia: nenhuma criança é capaz de atar os atacadores e algumas ainda não se calçam ou vestem sozinhas (à data do término do estágio da PPS II – fevereiro de 2023):

A estagiária, depois de trocar a roupa ao SA, pede-lhe que o calce ao que a criança responde que não consegue fazer, pedindo ajuda à estagiária. A estagiária incentiva a criança a calçar-se sozinha, pois sabe que esta é capaz de o fazer. Passado algum tempo e depois de se aperceber que não iria ter ajuda, o SA acaba por se calçar sozinho (NC, 15.11.202).

No que concerne às rotinas diárias, na hora da refeição, existem crianças que preferem esperar que o adulto lhes dê de comer à boca. Ao chegar de manhã à sala, é necessário que o adulto avise e explique ao grupo o que deve fazer, como por exemplo;

vestir a bata, colocar a presença e escrever no nome no mapa se quiser partilhar algo com o grupo. As notas de campo seguintes ilustram estas dificuldades sentidas pelo grupo:

Depois da reunião da manhã, a estagiária vai chamando as crianças uma a uma para marcarem a sua presença pois ainda não o fazem autonomamente (NC, 11.11.2022).

O SA fica parado com a bata na mão à espera de que alguém o ajude; assim que se apercebe que não irá ter ajuda, veste-se sozinho precisando apenas do auxílio da estagiária para lhe apertar os botões da bata. (NC, 16.11.2022).

A MAR come algumas colheres de sopa e fica sentada a olhar para o prato; a estagiária pede várias vezes que coma sozinha, ao que a criança se recusa e fica apenas a olhar para o prato. A estagiária aproxima-se então da criança e dá-lhe de comer à boca algumas colheres de sopa; a criança come sem recusar. A estagiária encoraja então a criança a comer o resto da sopa sozinha, ao que a criança parece *relutante* e prefere a ajuda do adulto para comer. Assim que se apercebe que não irá ter mais ajuda, acaba por comer o resto da refeição sozinha (NC, 21.11.2022).

Por vezes, o grupo conseguia ser *ruidoso*, sendo necessário que o adulto controlasse a situação, pedindo para falarem mais baixo. Existiam ainda algumas crianças mais *irrequietas* que não eram capazes de ficar paradas e em silêncio durante um longo período, o que perturbava o momento da reunião da manhã, sendo necessário pedir para que a criança ficasse *sosegada*:

Antes da hora do lanche e depois de todas as crianças terem arrumado a sala, a estagiária pede que se sentem no tapete para ouvirem uma história. O grupo senta-se, mas assim que a estagiária se dirige para o armário dos livros, o MA a LE e AN levantam-se e correm na sua direção, pedindo para escolher um livro enquanto falam mais alto. A estagiária pede para que as crianças se sentem, pois, quem irá escolher o livro é ela e que não se deve correr dentro da sala nem falar alto (NC, 15.11.2022).

Quanto à gestão de conflitos, o grupo não conseguia fazer autonomamente, recorrendo sempre a um adulto para resolver os problemas com que se deparavam.

Relativamente às áreas favoritas do grupo, destacam-se três: a área da casinha, onde as crianças perguntavam diariamente aos adultos se podiam brincar na mesma; a área da garagem e construções, sendo os meninos quem mais frequentava esta área, construindo estruturas e “armas” com que brincavam às guerras e a área dos desenhos e pinturas em que, tanto meninos como meninas gostavam de estar, indo autonomamente buscar nos seus estojos, folhas ou cadernos pintando e desenhando. Já as áreas menos procuradas eram a área das ciências e a da matemática, embora os materiais estivessem disponíveis e dispostos para exploração do grupo.

No que concerne às interações entre o grupo e os adultos da sala, este revelava afeto e confiança na educadora, havendo diariamente troca de carinhos e palavras *calorosas* entre ambos:

A educadora chama o TI para junto de si e tenta reconfortar a criança, pegando na sua mão. O TI continua a chorar ao que a educadora pergunta se ele quer um abraço; a criança acena que sim com a cabeça. A educadora ajoelha-se, dá um abraço ao TI e pega-o ao colo. A criança deixa de chorar e fica alguns minutos ao colo da educadora até se sentir preparada para ir para o chão (NC, 7.11.2022).

A auxiliar de educação entrou na sala no mesmo dia em que iniciei o estágio, pelo que o período de adaptação do grupo a duas novas pessoas na sala ocorreu em simultâneo. Muitas crianças tiveram bastante curiosidade em saber quem eram as pessoas novas e, de imediato, deram abraços e beijinhos; outras demonstraram algum *desconforto* e *desconfiança*, sendo que, depois de algumas semanas, já se encontravam familiarizadas, recorrendo a qualquer um dos adultos em sala sempre que necessitavam de auxílio:

No final da reunião, algumas crianças vêm ter com a estagiária dando abraços e beijinhos enquanto outras observam de longe o novo adulto presente na sala (NC, 17.10.22).

A estagiária pede às crianças para despirem os casacos, pois dessa forma, será mais fácil arregaçarem as mangas sozinhos. O SA e a MA, mesmo assim, não o conseguem fazer e pedem de novo ajuda, ao que respondo que sim, auxiliando as crianças (NC, 12.12.2022).

De um modo geral, todas as crianças já se encontravam familiarizadas com as rotinas e equipa educativa, havendo ainda algumas das crianças mais novas que se encontravam no período de adaptação.

## **1.6. Caracterização das famílias**

As famílias são os principais cuidadores e educadores dos seus filhos, pelo que cabe ao/à educador/a de infância conhecê-las, tendo como principal foco a criança e as suas vivências fora do ambiente escolar. Ao favorecer o envolvimento das famílias, o/a educador/a consegue atender com mais facilidade às dificuldades e particularidades da criança. Segundo Barbosa (1988, citado por Baptista, 2013) “família e educação são dois termos indissociáveis” sendo que ambos devem promover situações de aprendizagens significativas para as crianças. O jardim de infância deve, assim, tornar-se “uma extensão da família, tendo como uma das funções alargar e complementar o seu papel educativo” (Lima, 1992, citado por Batista, 2013, p. 31).

Como estagiária na instituição, não me foram facultados dados concretos sobre os encarregados de educação do grupo. Não obstante, foi possível observar que as famílias estavam envolvidas nas atividades proporcionadas pela OS e que existia uma *boa* comunicação e cooperação entre toda a comunidade escolar e as famílias, sendo um dos valores do OS apoiar as famílias (Regulamento Interno, 2022-2023). A OS tem como um dos seus focos a parceria com as famílias, convidando as mesmas a participarem em atividades escolares. Na hora do acolhimento, foi possível observar que as famílias comunicam sempre à educadora ou auxiliar informações necessárias e vice-versa, sendo que também é utilizada uma aplicação (*Educabiz*) onde é comunicado às famílias diversas atividades e projetos realizados durante a semana. A educadora dispõe ainda de um horário de atendimento aos pais todas as sextas-feiras entre as 16:30 e as 18:00, podendo este ser ajustado consoante as necessidades de cada família.

Durante o estágio, tive a oportunidade de assistir a uma reunião de pais onde a educadora pediu aos mesmos que escrevessem os seus desejos e expectativas para os seus educandos neste ano letivo. Prosseguiu, apresentando um *powerpoint* com diversas informações acerca de atividades a serem realizadas, lista de materiais a adquirir, projetos em que a OS se insere, entre outros. Durante a reunião, os encarregados de educação tinham a disponibilidade para colocarem questões e comentar o que estava a ser falado, bem como colocar questões acerca dos diversos assuntos:

A mãe da LE questionou a educadora se seria necessário trazer mais um caderno para a filha, pois constava na lista de materiais, ao que a educadora disse que iria informando os pais quando seria necessário comprar novo material, visto a LE ainda ter muitas folhas por utilizar no caderno. Já a mãe do VA questiona a educadora se o VA em vez de fruta para o lanche da manhã pode trazer puré de fruta, ao que a educadora diz que sim (NC, 28.10.2022).

Para finalizar a reunião, foram afixados os desejos dos pais num placard dentro da sala para que tanto as crianças como os pais pudessem visualizar o mesmo com o que foi proposto para este ano letivo. Foi também possível observar a ida de uma mãe à sala de atividades para desenvolver uma proposta de culinária com o grupo. Esta mãe levou todos os ingredientes e eletrodomésticos necessários para fazer biscoitos com todo o grupo. Este foi um momento onde se pôde constatar a parceria entre a OS e a família:

A mãe da MARI veio à sala durante o período da manhã e realizou com o grupo uma atividade de culinária, fazendo bolinhos de areia com as crianças. Todos tiveram a oportunidade de moldar vários bolinhos e comê-los à hora do lanche (NC, 06.12.2022).

Através dos exemplos acima mencionados, é possível observar a existência de uma *boa* relação entre a OS e as famílias, sendo esse um fator crucial a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | " | | " |

## 2.1. Intenções para a ação

Como futura educadora de infância, necessito de orientar as minhas intencionalidades pedagógicas, tanto para o grupo de crianças no geral, como para cada uma individualmente. Segundo Silva et al. (2016), o educador/a deve refletir sobre a sua prática e as suas intencionalidades de modo a adaptar a mesma ao contexto social e às características do grupo e das suas famílias. Deste modo, durante o estágio da PPS II, procurei envolver-me na rotina do grupo, observando e registando de modo a conhecer o mesmo, quais os seus interesses, potencialidades e fragilidades. O registo e documentação de informação foi feito sobretudo através de notas de campo e registos fotográficos. De acordo com Silva et al. (2016), o educador/a deve ter um olhar atento sobre a criança sendo essencial registar as observações feitas no dia-a-dia.

Assumi sempre uma postura *reflexiva* e *crítica* de modo a tentar orientar a minha prática, indo ao encontro das necessidades do grupo e das intenções delineadas pela educadora cooperante. De forma a complementar o trabalho a ser realizado pela educadora cooperante e de modo a haver trabalho colaborativo entre toda a equipa de sala, demonstrei-me disponível para ouvir as orientações e recomendações por parte da mesma. O trabalho em JI não é apenas feito com as crianças, pelo que procurei estabelecer e criar *boas* relações com toda a equipa da OS e com as famílias, delineando intencionalidades para o trabalho a desenvolver com ambos.

Toda a prática que realizei assentou em princípios éticos (cf. Anexo F. Roteiro ético).

### 2.1.1. Para com as Crianças

No que concerne ao grupo de crianças, delinee quatro intenções de modo a orientar a minha prática: **i) privilegiar uma relação afetiva e de confiança com cada criança; ii) promover a autonomia de cada criança perante as rotinas diárias; iii) desenvolver o sentido de segurança e autoestima de cada criança e iv) promover a participação ativa das crianças ao longo do seu processo de aprendizagem.**

Relativamente à primeira intenção, **privilegiar uma relação afetiva e de confiança com cada criança**, procurei criar um ambiente *confortável* e previsível de modo a proporcionar bem-estar às crianças. Como é referido por Portugal (2000), para que a criança consiga confiar, precisa primeiramente de confiar no adulto; por esse motivo, demonstrei-me disponível para ouvir e observar os comportamentos de cada criança de modo a conseguir satisfazer as suas necessidades. Segundo Portugal (2008), ao existir uma relação de confiança e de afetividade entre o adulto e a criança, esta torna-se capaz de exprimir os seus sentimentos, as suas opiniões e experiências. Assim, procurei criar uma relação de proximidade com cada criança de modo a tornar-me um adulto de referência *confiável* para que as crianças pudessem contar comigo sempre que necessário. Tentei também transmitir *calma* e *segurança*, de forma que o grupo se sentisse *confortável* com a minha presença.

No que concerne à segunda intenção, **promover a autonomia de cada criança perante as rotinas diárias**, tive como objetivo incentivar progressivamente a autonomia do grupo e de cada criança individualmente. De acordo com Silva et al. (2016), a criança deve adquirir independência e autonomia progressivamente de modo a ser capaz de cuidar de si e de utilizar os materiais e instrumentos disponíveis, devendo ainda haver uma apropriação da criança em relação ao espaço e tempo e rotina. Ao longo do estágio, procurei incentivar o grupo a realizar as tarefas diárias sem auxílio de um adulto, bem como apropriar-se dos diversos espaços dentro da sala de atividades. De acordo com Berntein (1975, citado por Folque, 2014), “o feedback é considerado um aspeto essencial da interação pedagógica, pois transmite informações relativas ao currículo explícito (declarado) e implícito (escondido) e às expectativas que o professor tem das crianças” (p.94). Neste sentido, recorri ao *feedback* positivo e ao encorajar cada criança, de modo a motivar as crianças a serem mais autónomas e a tomarem iniciativa quando pretendiam realizar uma tarefa sozinhas. Segundo Silva et al. (2016), a construção da autonomia requer uma partilha de poder entre o educador/a e a criança, onde esta tem a “possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” nas diversas dimensões da sua vida (p. 36).

Com a terceira intenção, **desenvolver o sentido de segurança e autoestima de cada criança**, pretendi apoiar as crianças contribuindo para a sua construção de

identidade, o seu desenvolvimento de autoestima e sentido de pertença ao grupo. Como é referido por Silva et al. (2016), o adulto desempenha um papel fulcral na construção da autoestima da criança, devendo por isso o educador/a intencionalmente valorizar, respeitar, estimular e encorajar a criança nos seus progressos. Tal é possível através do apoio dado às interações e relações do grupo. Foi minha intenção certificar-me de que todas as crianças se sentiam *integradas* e *aceites* no grupo, independentemente das suas diferenças e particularidades. Relativamente à segurança, mantive uma postura *atenta* e *cautelosa* de forma a auxiliar as crianças sempre que necessário; deste modo, as crianças tinham-me com adulto de referência, podendo pedir o meu auxílio sempre que precisavam. Sempre que o grupo fazia visitas ao exterior ou realizava uma nova tarefa, tinha como prioridade a esclarecimento das regras necessárias em ambas as situações de modo a informar o grupo de quaisquer tipos de riscos ou cuidados a serem tidos em conta. No entanto, deixei sempre o grupo à vontade (dentro do possível) de modo a deixar cada criança explorar os seus limites e capacidades, correndo riscos calculados, de forma a compreenderem e tomarem consciências de si próprios, do seu corpo das suas competências e habilidades.

Como quarta e última intenção, **promover a participação ativa das crianças ao longo do seu processo de aprendizagem**, procurei envolver o grupo no planeamento, construção e avaliação de diversas tarefas de modo a incluí-las no seu processo de aprendizagem. Segundo Silva et. al. (2016), a criança, ao participar no seu processo de aprendizagem, consegue “mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.” (Silva et. al., 2016, p. 34). Ao longo do estágio, procurei por isso apresentar propostas de atividades (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório, pp. 367-500), de acordo com os interesses e necessidades do grupo, criando sempre oportunidade para ouvir as suas opiniões, questões e sugestões, adaptando a minha prática consoante as suas propostas. Deste modo, foi possível colaborar com o grupo, certificando-me de que este se sentia ouvido e que tinha palavra no seu próprio processo de aprendizagem. Procurei também dialogar abertamente com o grupo e discutir com o mesmo acerca das suas expectativas e interesses, pois como é referido por Folque (2014),

é crucial a existência de diálogos interativos entre educador/a e criança, pois é através dos mesmos que existe uma aprendizagem sustentada e aprofundada por parte da criança.

É de salientar ainda que foi realizado um portfólio de uma criança (cf. Anexo B. Portfólio de uma criança, em Anexos ao Relatório, pp. 533-613), em que acompanhei uma criança do grupo e registei, através de notas de campo e fotografias, o desenvolvimento e aprendizagens da mesma.

Desenvolvi também um projeto no âmbito da Unidade Curricular Conhecimento e Docência em Educação de Infância, com sete crianças (as mais velhas da sala de atividades da PPS II), em que estas tiveram a oportunidade de descobrir e explorar um tema à sua escolha, sendo este sobre os fósseis.

### 2.1.2. Para com a equipa educativa

Durante a minha prática, procurei **estabelecer uma relação de cooperação e confiança com toda a equipa**. Durante as primeiras semanas de estágio, pretendi conhecer não só a equipa de sala, como também toda a equipa da OS, de modo a estabelecer uma relação de trabalho colaborativo com toda a equipa. Deste modo, foi possível haver uma fácil adaptação da minha parte às rotinas e dinâmicas existentes em sala e na OS. De acordo com Roldão (2007), é essencial a existência de um trabalho colaborativo entre profissionais da educação para que, em conjunto, consigam refletir e solucionar situações problemáticas.

Inicialmente, adotei uma postura de apoio à equipa, observando os seus comportamentos e ações e auxiliando no que fosse necessário, demonstrando disponibilidade para ajudar. Posteriormente integrei-me nas dinâmicas da equipa apresentando propostas de atividades para com o grupo, comunicando sempre previamente com a educadora cooperante de modo a assegurar que as minhas propostas iam ao encontro das suas intenções. Durante todo o estágio, foi-me dada abertura por parte da equipa educativa para colocar as minhas propostas, ao que tentei manter sempre a equipa informada acerca das mesmas. Tive também como objetivo **promover o diálogo entre a equipa educativa, tendo como foco o bem-estar de cada criança**. Segundo Santana (2007), a existência de uma dimensão de colaboração está associada “à melhoria

do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia de desempenho docente” (p.26). Por essa razão, tentei sempre partilhar ideias com a equipa, expondo as minhas preocupações à mesma de modo a criar um elo de confiança e apoio entre os elementos.

Uma *boa* relação de equipa influencia o bem-estar do grupo, devendo por isso, existir comunicação e uma relação de respeito entre toda a equipa. Como é referido por Carrilho (2011), é de extrema importância o diálogo entre profissionais, pois o trabalho colaborativo depende dos contributos individuais, da “negociação de objetivos, de formas de trabalho, de estratégias” para um objetivo comum (Carrilho, 2011, p. 40).

### 2.1.3. Para com as famílias

Uma vez que famílias fazem também parte do dia-a-dia do JI, tentei **criar uma relação colaborativa com as mesmas**. Segundo Silva et. al. (2016), os momentos de acolhimento devem ser planeados pela equipa educativa de forma a estabelecer uma relação com as famílias. Por esse mesmo motivo, aproveitei os momentos de chegada das crianças à OS como oportunidades para poder comunicar com as famílias, transmitindo recados e trocando informações sobre as crianças e acontecimentos que pudessem ter ocorrido. É essencial o educador/a conhecer e integrar as famílias nas vivências do pré-escolar, pois estas são “principais responsáveis pela educação dos filhos/as”, tendo “também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Silva et al., 2016, p.16). Ao existir uma troca de informações entre a instituição e a família e uma partilha de ideias sobre o planeamento e vivências do pré-escolar, é possível ampliar as aprendizagens da criança. Tentei sempre estar disposta a ouvir as famílias e criar um ambiente confortável e convidativo, de modo que as mesmas se sentissem à vontade para partilharem informações comigo acerca da criança.

Sendo a família parceira no processo educativo da criança, a sua participação é essencial; segundo Ferreira (2013), estas devem estar envolvidas em atividades tais como, “projetos das crianças, em visitas de estudo, em sessões de avaliação cultural, em realizações de encontros informais para discussão de alguns temas e assuntos relacionados com a atividade pedagógica (reuniões de pais), em festas, etc” (Ferreira, 2013, p. 15). Pretendi, por isso, **promover a interação e participação entre a família e**

a OS, criando momentos onde os familiares vieram à sala de atividades da PPS II ou foram convidados a assistir a atividades desenvolvidas pelas crianças.

## 2.2. Avaliação da concretização das intenções

Neste subcapítulo, consta a minha reflexão sobre as minhas intenções, em que identifico pontos fortes e fracos da minha prestação como estagiária, realçando ainda aspetos a melhorar futuramente. Primeiramente, irei avaliar as intenções delineadas para com o grupo de crianças; de seguida, avalio as minhas intenções para com a equipa educativa e, por fim, avalio as minhas intenções traçadas para as famílias.

No que diz respeito ao **grupo de crianças** e às intenções que delinee para com as mesmas, considero ter conseguido concretizar todas elas. Relativamente à primeira intenção delineada, **privilegiar uma relação afetiva e de confiança com cada criança**, penso ter conseguido chegar a todas as crianças, pois que, ao longo das semanas da PPS II, o grupo demonstrou estar cada vez mais à vontade com a minha presença dentro da sala tendo-me tornado um adulto de referência. As crianças vinham ter comigo sempre que necessitavam de ajuda ou precisavam de algo, partilhando também comigo as suas descobertas e conquistas. Foram também vários os momentos que confirmam esta relação afetiva e de confiança entre mim e o grupo de crianças, como é possível constatar através das seguintes notas de campo:

Enquanto brincavam no recreio, a estagiária encontrava-se sentada numa cadeira a supervisionar o grupo com a auxiliar. A LE vem ter com a estagiária e senta-se no seu colo, e assim fica durante algum tempo a conversar com a estagiária. A LE explica que estava a brincar com os amigos, mas que ficou cansada e queria descansar um pouco; vira-se para a estagiária e começa a mexer no seu cabelo, fazendo uma trança (NC, 11.01.2023).

No final do dia, a estagiária despede-se do grupo dizendo que este é o seu último dia, mas que virá mais vezes para se reencontrar com o grupo. O MA começa a chorar e vem ter com a estagiária para pedir um abraço; a estagiária abraça a criança de volta e dá um beijinho na sua cabeça. As outras crianças

vêm também em direção à estagiária abraçando-a e dando-lhe beijinhos (NC, 06.02.2023).

No que concerne à segunda intenção - **promover a autonomia de cada criança perante as rotinas diárias**, ao longo do estágio, uma das minhas prioridades foi promover a autonomia no quotidiano das crianças. Para tal, procurei adotar uma postura de apoio, observando diversas situações e apenas intervindo quando necessário, de modo a dar tempo a cada criança para resolver e encontrar soluções para os seus próprios problemas. Durante o dia-a-dia, desenvolvi uma ação pedagógica no sentido de melhorar a sua autonomia perante as rotinas: vestir os casacos e batas, calçar os sapatos, ir à casa de banho sem auxílio de um adulto e tomar conta da sua própria higiene. Ao longo da minha intervenção, foi possível observar um aumento da autonomia do grupo, como é possível observar nas notas de campo que se seguem:

Depois de acordar da sesta, o SA vem ter com a estagiária a sorrir e diz: “*Consegui calçar-me sozinho!*”. A estagiária sorri para a criança e responde: “*Muito bem, que crescido! Já consegues calçar os sapatos sozinho. E o casaco, consegues ir vestir também o casaco para irmos lá para fora?*” o SA acena com a cabeça e vai até ao cabide buscar o seu casaco. Veste o casaco sozinho pedindo apenas auxílio para fechar o fecho (NC, 30.01.2023).

Em vez de realizar as tarefas pelas crianças, optei por demonstrar como estas devem ser realizadas e, posteriormente, deixar a criança fazê-las; deste modo, as crianças sentiam-se capazes:

O SA ver ter comigo e diz que não consegue abrir o *tupperware* da fruta; em vez de o abrir, demonstro à criança como o deve fazer. Fecho novamente o *tupperware* e peço para que tente abrir sozinho. O SA consegue abrir o recipiente, sorrindo para mim (NC, 25.01.2023).

O VA. quase que consegue apertar os atacadores, faltando-lhe dar apenas uma volta; depois de várias tentativas, a estagiária dirige-se até à criança e explica

o último passo necessário para conseguir abotoar o atacador. Depois de conseguir apertar o sapato com sucesso, o VA. C sorri com o seu feito e o VA. agradece pela ajuda (NC, 01.02.2023).

Como terceira intenção - **desenvolver o sentido de segurança e autoestima de cada criança**, tentei responder às inseguranças de cada criança, incentivando as mesmas a não desistirem das tarefas, mesmo quando se deparavam com alguma dificuldade:

Ao realizar a tarefa, o MA enganasse várias vezes e diz que não consegue fazer o convite, pois não está a ficar igual ao que a estagiária está a fazer; acaba por rasgar a folha que está a utilizar e cruza os braços em cima da mesa. A estagiária conversa com a criança dizendo que, por vezes, é necessário repetir uma tarefa até que esta seja realizada com sucesso; entrega por isso outra folha ao MA e pede para que volte a tentar fazer o convite., o MA volta a fazer a tarefa, realizando-a com sucesso (NC, 19.01.2023).

Quando realizava uma nova atividade, tive sempre o cuidado de esclarecer todas as regras e quaisquer dúvidas que possam ter surgido durante a explicação da mesma. Deste modo, certificava-me de que o grupo estava *seguro e confiante* para aceitar um novo desafio. Incentivei ainda as crianças a apoiarem-se umas às outras enquanto grupo que são:

Durante a aula, o SA fica prestes a chorar ao perder de vista a bola que estava a utilizar. OSE apercebesse da situação, vai ter com o SA e dá-lhe um abraço; o SA abraça-o de volta e sorri, continuando o jogo (NC, 03.02.2023).

Relativamente à última intenção - **promover a participação ativa das crianças ao longo do seu processo de aprendizagem**, tive sempre em consideração os interesses do grupo e de cada criança; neste sentido, adaptei a minha prática e propostas de atividades colocadas ao mesmo de forma a ir ao encontro das suas preferências. Quando se realizaram projetos, questioneei sempre o grupo sobre quem queria participar nos mesmos, quais as questões que queriam ver respondidas deixando ao critério do grupo a planificação e distribuição de tarefas. Durante a PPS II, optei por mediar o grupo,

observando, estimulando, fomentando a curiosidade e colocando sugestões se necessário; desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de tomar decisões e participar no seu processo de aprendizagem. Como é possível observar na nota de campo seguinte, o grupo teve a oportunidade de decidir qual a tarefa a realizar, com que materiais e como a queriam fazer:

O grupo decide começar por realizar um vulcão, utilizando materiais de desperdício, tais como caixas de cartão e jornal. Depois de pintarem o vulcão de castanho, o grupo decide pintar a lava a escorrer. A AN apercebe-se que não havia tinta cor de laranja suficiente e a FE diz: “*Se misturarmos amarelo e vermelho, dá laranja*”. A LE e a LA vão imediatamente buscar as 2 cores e a AN vai buscar os copos e pinceis e fazem a mistura até obterem a cor desejada (NC, 12.1.2023).

Para além das propostas apresentadas pelas crianças, também eu apresentei algumas propostas de atividades, indo ao encontro dos interesses do grupo, como por exemplo, a leitura e reconto de histórias, atividades de *Artes Visuais* com diversos materiais, como barro e pasta de papel, experiências no âmbito do conhecimento do mundo e a introdução de novos *materiais não estruturados e semiestruturados*. Relativamente aos **aspetos a melhorar futuramente**, considero que poderia ter-me envolvido mais com o grupo nas suas brincadeiras, pois que, enquanto as crianças brincavam, optei por observar o que estas faziam durante as brincadeiras, como se relacionavam umas com as outras, o que faziam quando se deparavam com conflitos ou desafios. Acredito que, para criar uma boa relação entre educador/a e grupo, o/a educador/a deveria também participar em algumas brincadeiras com o grupo.

No que concerne ao **trabalho com toda a equipa**, julgo ter conseguido concretizar as minhas intenções delineadas para com a mesma. Consegui integrar-me com facilidade na equipa de sala através de momentos de conversa informal durante os períodos de intervalo em que o grupo ficava a brincar no exterior. Relativamente à minha intenção de **estabelecer uma relação de colaboração e confiança com toda a equipa**, penso ter conseguido concretizar esta intenção:

As estagiárias trabalharam em conjunto e apresentaram para todas as crianças da OS um teatro sobre os *Direitos das Crianças*. Esta foi uma proposta colocada às estagiárias pela diretora pedagógica feita na semana anterior e em que existiu a oportunidade de dialogar, colocar questões e orientar a apresentação consoante as diversas faixas etárias (NC, 18.11.2022).

Durante eventos, como por exemplo, a *Festa de Natal*, as estagiárias foram convidadas a trabalhar em conjunto com a equipa educativa, visto ser essencial o trabalho em equipa. Adotei sempre uma postura de respeito para com a equipa e abertura para colaborar nas diversas propostas que me foram colocadas:

A pedido da diretora pedagógica, durante a festa, as duas estagiárias ficaram encarregues de levantar placards com algumas instruções para a plateia, como por exemplo, quando deveria aplaudir. Quando se deu por terminada a festa, as estagiárias, educadoras, auxiliares e outros elementos da equipa ficaram encarregues de limpar o espaço (NC, 14.12. 2022).

Hoje todas as crianças do pré-escolar têm uma atividade ao ar livre que consiste em pintar livremente no espaço do recreio. As estagiárias, em conjunto com uma auxiliar, colocaram papel celofane entre pilares, árvores e gradeamento para que as crianças pudessem pintar o mesmo; foram colocadas no chão várias cartolinas e foram também espalhados pinceis e tintas por todo o recreio (NC, 1.2.2023).

Relativamente à intenção de **promover diálogo entre a equipa educativa, tendo como foco o bem-estar de cada criança**, penso ter conseguido concretizar este meu objetivo. Durante o estágio, tive a oportunidade de dialogar com a educadora acerca do grupo, em que coloquei questões à mesma sobre as diversas crianças e os seus estádios de desenvolvimento, potencialidades e fragilidades, de forma a adaptar a minha prática consoante cada criança e as suas particularidades. Senti-me sempre *bem acolhida*, podendo partilhar as minhas ideias e opiniões e colocando questões à equipa sempre que necessário. Para além das conversas informais, foi ainda realizada uma entrevista à

educadora cooperante para conhecer um pouco mais o seu percurso profissional como educadora de infância e obter a sua opinião acerca do tema da investigação que realizei.

Durante a hora da sesta, a estagiária aproveita o momento para fazer uma entrevista à educadora no âmbito da investigação; esta foi gravada em áudio com o seu consentimento e, posteriormente, transcrita e entregue à educadora (NC, 6.1.2023).

Tive também o cuidado de avisar previamente a educadora cooperante e a auxiliar da sala de atividades da PPS II das propostas que planeava desenvolver com as crianças, tendo sempre em consideração as suas sugestões e orientações para a minha prática. Considero que existiram alguns **aspectos a melhorar** para com a equipa educativa, nomeadamente no envolvimento com as outras salas do pré-escolar. Quando se realizaram projetos dentro de sala, a divulgação foi apenas feita ao grupo e às famílias, podendo ter também envolvido as outras salas de pré-escolar.

Em relação às **famílias**, tive a oportunidade de me relacionar com as mesmas: no início do estágio, coloquei na entrada da sala uma carta de apresentação para que estas ficassem informadas acerca da minha presença e do meu trabalho a ser desenvolvido com o grupo. (cf. Anexo G. Carta de apresentação às famílias). Fui também dialogando diariamente através de contactos informais como, por exemplo, durante o acolhimento das crianças, criando assim **uma relação colaborativa com as mesmas**, tendo como principal foco o bem-estar da criança.

O TI chega acompanhado pelos pais e vem a chorar pois não quer ficar na OS. A mãe do TI vem ter com a estagiária e pede para que pegue no TI para que eles possam ir embora. A mãe passa a criança para os braços da estagiária e conversa com a criança; o TI continua a chorar ao ver os pais irem embora, ao que a estagiária conversa calmamente com a criança, assegurando-a de que depois da hora do lanche, os pais o viriam buscar (NC, 13.1.2023).

De manhã, a estagiária recebe as crianças à entrada da sala; ao chegar à sala, a mãe da MO vem ter com a estagiária e informa-a que a MO não dormiu bem na noite anterior por estar com bastante tosse e dificuldade em respirar. A mãe

pede apenas para ter mais atenção durante o dia e durante a hora da sesta, ao que a estagiária tranquiliza a mãe, dizendo que ficará atenta (NC, 31.1.2023).

Conseguí estabelecer um contacto frequente com as famílias, trocando informações acerca dos/as seus/suas educandos/as. De modo a promover **a interação e participação entre a família e a OS**, convidei as famílias a envolverem-se nas atividades que os/as seus/suas educandos/as realizavam no seu dia-a-dia, pedindo a sua contribuição com pesquisa e informação acerca dos diversos temas a serem abordados. Pedi ainda o contributo para a recolha de *materiais não estruturados* e *semiestruturados* de modo a diversificar os materiais disponíveis nos espaços exteriores da OS. Convidei as famílias para virem assistir a uma peça de teatro realizada por algumas crianças da sala ao que algumas acederam. Esta foi uma *ótima* oportunidade para dialogar com as famílias de modo informal e criar uma relação mais próxima entre ambas as partes:

Em conversa informal, depois do teatro e enquanto as crianças lanchavam, a estagiária teve a oportunidade de conversar com os E.E. da FE, MO e LE que elogiaram bastante o teatro e todo o trabalho envolvido no projeto. O pai da FE confessou que a filha esteve bastante *entusiasmada* com o tema durante todo o decorrer do projeto e que, em família, foram até ao *Dinoparque* da Lourinhã para explorar mais sobre o assunto. Enquanto a estagiária arrumava o espaço após o teatro e colocava os materiais dentro de sacos, o pai da FE ofereceu-se para ajudar a levar os mesmos até à sala de atividades; em conjunto, subiram as escadas com os materiais ao que, posteriormente, a estagiária agradeceu pela ajuda (NC, 2.2.2023).

Momentos como a *Festa de Natal* e a vinda de uma mãe à sala de atividades para desenvolver uma atividade de culinária com o grupo demonstra a *boa* relação já existente entre a OS e a família. Uma das ferramentas utilizadas para manter o contacto entre a OS e a família é a aplicação de telemóvel “*educabiz*”. Embora eu não tivesse acesso à mesma, tanto a educadora cooperante como a auxiliar mostraram-me como esta funcionava e como eram feitos os registos. Através desta aplicação, a grande maioria dos registos diários feitos e enviados para as famílias eram fotografias ou vídeos, por isso, eu própria

captei imagens que, posteriormente, enviei à educadora para esta poder colocar na plataforma, mantendo assim a comunicação entre a OS e a família.

Relativamente ao envolvimento com as famílias e perante as circunstâncias oferecidas pela OS, julgo que o meu relacionamento com as famílias foi o desejável, integrando-as no desenvolvimento e processo de aprendizagem das crianças.

No meu futuro profissional, pretendo convidar as famílias das crianças com as quais vier a intervir a visitar e explorar o espaço de sala de atividades e o exterior da OS em que me encontrar.

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo apresenta a investigação realizada durante a PPS II. Primeiramente, é apresentada a problemática identificada – como surgiu e a sua relevância perante o grupo de crianças. Posteriormente, é apresentada uma revisão de literatura acerca do tema, com bibliografia atualizada. De seguida, é apresentada a metodologia utilizada para esta investigação, assim como as questões éticas relacionadas com este estudo e todos os seus intervenientes. Por último, consta a apresentação e discussão de dados, onde é feita a descrição do espaço exterior da OS, o os seus recursos físicos e materiais, através do tratamento, análise e triangulação dos dados obtidos.

### **3.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Para dar início a qualquer investigação, é necessário definir um objeto de pesquisa, sendo essencial compreender de onde o mesmo emergiu. O tema surgiu logo desde o início do estágio após analisar o espaço exterior onde as crianças brincavam e os materiais que tinham à sua disposição. Observei que o grupo demonstrava interesse em brincar com materiais estruturados, como carrinhos, trotinetes, skates, casas de bonecas, entre outros, não dando tanto uso aos *materiais não estruturados* presentes no recreio como pneus e bobines, cabos de eletricidade em madeira, entre outros materiais. Apesar de estarem à sua disposição, os *materiais não estruturados* não eram tão utilizados pelas crianças o que me despertou interesse em observar a interações entre o grupo e os materiais disponíveis no espaço exterior. Após dialogar com a educadora acerca da brincadeira no exterior e a apropriação dos *materiais não estruturados* e *semiestruturados* pelo grupo, esta concordou que este seria um tema possível de ser alvo de investigação.

Assumi, no decorrer da PPS II, uma postura de observadora durante os períodos em que as crianças brincavam no exterior, interagiam e exploravam os *materiais não estruturados* e *semiestruturados*. A problemática da minha investigação centrou-se, deste modo, na exploração destes diversos materiais por parte do grupo e as potencialidades e desafios dos mesmos, tendo sido delineados três **objetivos: i) analisar as eventuais potencialidades e possíveis desafios dos materiais não estruturados e semiestruturados do espaço exterior do JI da PPS II; ii) identificar que uso fazem as crianças da sala**

**de atividades da PPS II dos novos *materiais não estruturados e semiestruturados* e iii) analisar os tipos de brincadeiras que surgem através da exploração dos *materiais não estruturados e semiestruturados*.**

## **3.2. Revisão da literatura**

Este subcapítulo apresenta a revisão de literatura mobilizada para a investigação, tendo sido dividida em quatro dimensões: (i) o que é o brincar? (ii) brincar e explorar no espaço exterior; (iii) *materiais não estruturados e semiestruturados* e (iv) qual a influência dos *materiais não estruturados e semiestruturados* nas brincadeiras das crianças?

### **3.2.1. O que é brincar?**

Sendo o brincar um elemento constituinte da infância, este é um direito da criança que foi proclamado na *Declaração Universal dos Direitos da Criança* em 1959 (reconhecido no *Princípio 7*), promulgada pela *Assembleia-Geral das Nações Unidas*, na *Convenção sobre os Direitos das Crianças* em 1989. Segundo Rezende e Sá (2018), o brincar é a *essência da infância*, é algo intrínseco e universal a todas as crianças e tem sempre o mesmo objetivo, de entreter e dar prazer. O brincar é algo agradável e feito de livre vontade que implica divertimento e estimula a imaginação e autonomia. Donalson (s.d, citado por Sandahl, 2017) defende que “as crianças aprendem enquanto brincam. Mais importante ainda, ao brincarem as crianças aprendem a aprender” (Sandahl, 2017, p.21). Brincar é uma atividade de exploração onde a criança tem a oportunidade descobrir sobre si mesma e sobre o mundo, envolvendo a imaginação e fantasia no real, ajudando assim a criança a criar a sua visão do mundo que a rodeia. De acordo com Sarmiento e Silva (2018), brincar é *imaginar e criar*, sendo este um local de fantasia onde a criança tem a possibilidade de criar e decidir a sua realidade, podendo transformá-la e adaptá-la livremente. Através da brincadeira, a criança depara-se com a adversidade, aprende a lidar com a frustração e desenvolve a sua regulação emocional. A autoconfiança, resiliência e relação social bem como as suas competências cognitivas, sociais e motoras são também desenvolvidas através do brincar. De acordo com a organização *Play Wales* (2015), o

brincar permite que as crianças explorem com relativa segurança o mundo em seu redor, criando estratégias e arranjando soluções para os problemas com que se vão deparando. A criança, ao ter tempo, espaço e permissão para brincar, sente-se com controle sobre o seu mundo, desenvolve a sua independência, experiêcia diversas emoções, tais como: “frustração, determinação, realização e confiança” (*Play Wales*, 2015, p.3), aprende a gerir as mesmas, desenvolve a sua criatividade, socialização e negociação entre pares. Segundo Smith (2006, citado por Sarmiento & Silva, 2018), os conflitos e limitações contribuem para o processo de crescimento e autoconstrução da criança, sendo estes essenciais para o desenvolvimento da mesma.

As brincadeiras podem assumir diferentes formas, consoante a idade, género, contexto social e tempo que lhe é disponibilizado para tal. No século XXI, as crianças têm cada vez menos tempo disponível para brincarem. Segundo Ferreira e Tomás (2018), após o processo de institucionalização das OCEPE (Silva et al., 2016), e a sua interpretação pelos/as educadores/as de infância, começou a haver uma maior escolarização das crianças em contexto de JI. Com efeito, brincar nos dias de hoje é visto como uma perda de tempo ou uma recompensa após a realização de uma tarefa no dia-a-dia das crianças; o excesso de programação, a existência de um horário demasiado preenchido, com inúmeras atividades a realizar durante mesmo e ao longo do ano letivo, “roubam” tempo à criança para brincar livremente. Cabe, por isso, aos/às educadores/as contrariar esses pensamentos e comportamentos, dando tempo e espaço às crianças para brincarem e se desenvolverem através da brincadeira, visto que esta traz benefícios em todos os planos do desenvolvimento humano. Segundo Neto (2020), quando existe interferência do adulto na brincadeira, esta deve ser feita de modo cuidadoso e deliberado de maneira a não influenciar a mesma; caso a intervenção seja o objetivo, esta deve ter uma intenção como, por exemplo, disponibilizar recursos materiais ou formulação de contextos em função dos seus objetivos de ação.

De acordo com Silva et. al. (2016), o brincar é uma forma holística de aprender, sendo por isso necessário que o/a educador/a não a interprete como algo para passar o tempo ou para entreter a criança, mas sim como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (Silva et. al., 2016, p.11). O brincar é uma atividade humana que faz parte da

infância, sendo fundamental para o desenvolvimento pessoal da criança, pelo que cabe ao adulto respeitar este direito, deixando-a explorar e interpretar o mundo através da brincadeira.

### 3.2.2. Brincar e explorar no espaço exterior

De acordo com Silva et. al. (2016), o espaço exterior oferece oportunidades educativas únicas e diferenciadas. Para além de possibilitar o contacto com a natureza ou materiais naturais, possibilita o desenvolvimento de atividade física e interação social. Como é referido por Thomas e Harding (2011, citados por Bento & Portugal, 2016), ao brincar nos espaços exteriores, a criança tem a possibilidade de mobilizar todo o seu corpo enquanto explora o meio, os objetos e as suas próprias capacidades; o brincar no exterior permite “que se desenvolvam competências, sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (Bento & Portugal, 2016, p.91). Enquanto as crianças exploram o espaço exterior, deparam-se com diversas adversidades o que incentiva a cooperação entre pares e o trabalho em equipa de forma a alcançarem um objetivo comum. Enquanto a criança brinca no exterior, testa os seus limites e habilidades adquirindo um “conhecimento mais profundo sobre as suas capacidades e sobre as características do contexto físico e social” (Bento & Portugal, 2016, p. 91). A criança depara-se com adversidades e a experiência com alguns riscos promove a sua autoestima, autonomia, confiança bem como a resolução de problemas e gestão do medo.

Segundo Neto e Lopes (2018), os recreios devem ser espaços *desafiantes* que permitem as crianças brincarem sem a excessiva supervisão dos adultos; por essa razão, os recreios devem possibilitar que as crianças os explorem livremente, permitindo que estas tenham brincadeiras adequadas à sua idade. Neste seguimento, os espaços exteriores devem oferecer zonas diferenciadas que permitam às crianças realizarem diversas atividades tais como: “jogos de corrida, luta e perseguição, ações de trepar, de equilíbrio e vertigem, jogos com bola, jogos tradicionais, jogos simbólicos e de dramatização” (Neto & Lopes, 2018, p. 73), sendo de extrema importância a relação com elementos naturais (terra, areia, pedras, folhas, lama, água). Ainda de acordo com os mesmos autores, as crianças devem explorar os espaços exteriores, pois necessitam do contacto com a natureza e de brincar “de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua

condição e desenvolvimento” (Neto & Lopes, 2018, p. 77). Para Vale (2013), a brincadeira em espaços exteriores com materiais poucos estruturados abre portas a novos caminhos e possibilidade de criação, construção e reinvenção de cenários e jogos por parte das crianças, sendo que estas têm mais liberdade para inventarem as suas próprias brincadeiras. O espaço exterior permite, assim, a criação de brincadeiras “espontâneas, autónomas e autodirigidas pelas crianças” (Vale, 2013, p.13).

Para além do desenvolvimento físico e social, a brincadeira no exterior proporciona também o desenvolvimento do ímpeto exploratório e da curiosidade, como é referido por Bilton et. al. (2017): os diversos sentidos do corpo são ativados quando existe o contacto com a natureza, o fascínio das crianças é notório mesmo perante as situações mais simples. “Desfrutar do som produzido ao pisar folhas secas, caídas no chão, ou adormecer ao som do vento e dos pássaros, são momentos de interação próxima com o mundo natural, que devem ser valorizados e promovidos” (Bilton et. al., 2017, p. 42), sendo que cada criança observa e interpreta o espaço exterior e o contacto com a natureza de forma diferente. Cabe, por isso, ao/a profissional de educação assumir uma postura de facilitador/a da aprendizagem, envolvendo e estimulando as crianças com o contacto com a natureza e o exterior, adotando uma postura de observação perante as descobertas e explorações das mesmas.

### 3.2.3. *Materiais não estruturados e semiestruturados*

No âmbito da investigação realizada, foi necessário compreender e analisar a diferença entre *materiais não estruturados* e *semiestruturados* pois estes apresentam diferentes características. De acordo com Beloglovsky (2015), a grande maioria das crianças prefere objetos que estimulam a sua curiosidade, imaginação e criatividade, o que a autora denomina de “*peças soltas*”. Estes materiais distinguem-se por serem *cativantes* e por permitirem as crianças manipulá-los, modificá-los, controlá-los e podendo utilizá-los de livre vontade. Segundo Post e Hohmann (2011, citados por Carvalho, 2021), os autores identificam os “*materiais não estruturados* como materiais versáteis que definem por “objectos ou brinquedos cujo uso não está pré-determinado ou estritamente limitado a uma ação ou um objectivo, pelo contrário podem ser usados pelas

crianças de diferentes maneiras” (Post & Hohmann, 2011, p. 115, citados por Carvalho, 2021, p.25). Para definir o conceito de *materiais não estruturados*, optei por empregar o conceito de “*peças soltas*” para melhor descrever e distinguir este tipo de materiais dos restantes. Para Beloglovsky (2015), as “*peças soltas*” promovem competências sociais e contribuem para a criatividade e inovação pois estas apresentam uma finalidade aberta, dado que “permitem múltiplos resultados e não apenas um só. Não sendo acompanhadas de um conjunto de instruções, não é forçoso que tenham apenas só um resultado” (Beloglovsky, 2015, p.4). A autora enuncia ainda diversos materiais que fazem parte desta categoria: galhos secos, troncos, bolotas, blocos, lençóis, pedras, paus ou latas. Outros teóricos corroboram da perspectiva de Beloglovsky (2015): Lima et. al. (2021) defendem que os *materiais não estruturados* ampliam a criatividade e as experiências das crianças, podendo estes ser sementes, caixas, novelos de lã, bolas de pingue-pongue, entre outros. Aqueles autores acrescentam que os *materiais não estruturados* transformam-se consoante a intenção da criança, uma vez que não assumem um formato de brinquedo industrializado (Lima et. al., 2021).

Relativamente aos *materiais semiestruturados*, estes distinguem-se por serem objetos do nosso dia-a-dia com uma finalidade, sendo que esta pode ser alterada consoante o desejo da criança. Materiais de desperdício ou eletrodomésticos são alguns dos exemplos de *materiais semiestruturados*. Este tipo de materiais faz parte do quotidiano das crianças e, consoante a intenção do/a educador/a, podem ser disponibilizados pelo mesmo de modo a suscitar interesse e a imaginação das crianças. Segundo Silva et al. (2016), a escolha dos diferentes tipos de materiais deve ser feita segundo um determinado tipo de critérios de qualidade e variedade, tendo em conta a sua “funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.” (Silva et. al., 2016, p.26), sendo por isso necessário que o/a educador/a faça uma vistoria e se certifique que os estes são *adequados* e *seguros* para as crianças. Materiais como caixas e caixotes, panelas, utensílios de cozinhas, telefones, comandos, entre outros, apesar de terem um propósito e uma finalidade definida, podem também ser manipulados pelas crianças e adquirem outros significados. Cabe, então, ao/à educador/a não colocar limites à brincadeira das crianças, tendo sempre em atenção a segurança do grupo, deixando-as explorar o espaço e os materiais de livre vontade.

**Figura 5**

*Exemplo de materiais não estruturados e semiestruturados*

| <b>Materiais não estruturados</b> | <b>Materiais semiestruturados</b> |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Pedras                            | Panelas                           |
| Troncos                           | Utensílios de cozinha             |
| Folhas                            | Telemóveis                        |
| Conchas                           | Computadores                      |
| Paletes de madeira                | Comandos                          |
| Pneus                             | Aspiradores                       |
| Caixas                            | Rádios                            |
| Rolhas                            | Torradeiras                       |
| Lençóis ou mantas                 | Telefones                         |

*Nota.* Categorização dos materiais adaptado de Beloglovsky (2015).

Ambos os tipos de materiais acima mencionados promovem uma aprendizagem ativa por parte da criança, como é referido por Beloglovsky (2015), pois as crianças necessitam de manipular o ambiente e interagir com os materiais em seu redor para aprenderem. O facto de tanto os *materiais não estruturados* como os *semiestruturados* oferecerem múltiplas finalidades, permite que a criança faça uma exploração dos materiais e de si mesma.

#### 3.2.4. Qual a influência dos *materiais não estruturados e semiestruturados* nas brincadeiras das crianças?

É essencial compreender qual a influência que os *materiais não estruturados e semiestruturados* podem ter nas brincadeiras das crianças. De acordo com Vale (2013), o brinquedo “é qualquer objeto que a criança usa no ato de brincar” (p.13); por essa razão, os *materiais não estruturados e semiestruturados* podem ser considerados brinquedos. Segundo Lima et. al. (2021), este tipo de materiais oferece o prazer da descoberta, criatividade e imaginação às crianças, aumentando as suas experiências de vivências

sociais e coletividade. Os autores defendem ainda que a utilização de *materiais não estruturados* pode denominar-se como “brincar heurístico” uma vez que, nesta brincadeira, é mais valorizada a curiosidade e descobertas das crianças, estando o foco “nas conquistas e manipulação de objetos.” (Lima et. al., 2021, p.89).

Beloglovsky (2015) defende que a utilização deste tipo de materiais – *materiais não estruturados*, promove uma grande diversidade de modos de brincadeira, por ser uma forma de brincar complexa da autoria da criança que não é limitada pelos objetivos e resultados exigidos pelo adulto. A autora expõe **três tipos de jogos** e a influência que estes materiais têm nos mesmos: i) o **jogo funcional**, que tem como base a exploração dos objetos e materiais, as suas diversas características e o que pode ser feito com os mesmos. Neste tipo de brincadeira, a criança foca-se na descoberta dos materiais e nas suas especificidades, atribuindo assim sentido aos mesmos e ao mundo que a rodeia; ii) o **jogo construtivo**, que consiste na criação de algo novo utilizando os objetos e materiais já existentes. Este tipo de brincadeira desenvolve a criatividade e resolução de problemas, pois é através do mesmo que a criança explora e cria objetos sozinha ou entre pares; iii) o **jogo dramático e simbólico**, em que a criança recorre aos diversos materiais para se emergir no enredo por si criado, experienciando as suas vivências da vida real.

Ao brincar com *materiais não estruturados e semiestruturados*, a criança desenvolve o seu pensamento crítico, a criatividade e imaginação. De acordo com Beloglovsky (2015), a brincadeira com este tipo de materiais favorece o desenvolvimento sócio emocional, pois estes “apoiam o sentido de pertença, a inclusão, a vontade de correr riscos e o entusiasmo”. Brincar com este tipo de materiais promove ainda a colaboração entre pares: “as competências de negociação, de assumir riscos, de resolução de conflitos, de comunicação e de resolução de problemas” (Beloglovsky, 2015, p. 9). Todos os tipos de materiais e brinquedos têm influência nas brincadeiras das crianças, pelo que cabe aos profissionais de educação adequarem e disponibilizarem diversos materiais de qualidade, de modo a enriquecer as experiências proporcionadas às crianças.

### **3.3. Roteiro metodológico e ético**

Seguidamente, serão apresentadas as opções metodológicas e os princípios éticos que orientaram a minha prática.

Realizei um **estudo de natureza qualitativa**, pois que, segundo Pinto et. al. (2018), uma investigação de natureza qualitativa permite ao investigador adotar abordagens interpretativas e naturalistas e interpretar os acontecimentos. Minayo (2014, citado por Pinto et. al., 2018), afirma que “a pesquisa qualitativa se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2014, citado por Pinto et. al. 2018, p.31). O investigador pretende, assim, compreender e dar significado às narrativas dos intervenientes através da sua interpretação, histórias de vida, entrevistas, registos fotográficos e videográficos que podem ser interpretados aquando de uma investigação qualitativa (Pinto et., al., 2018).

Para a investigação, ao **método de “estudo de caso”**, sendo que este se define pelo seu carácter holístico, empírico, interpretativo e empático. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p.32, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.54). Este método de investigação possibilita compreender com maior profundidade fenómenos de interesse e o seu contexto na vida real. Permitindo ainda ao investigador entender “características de acontecimentos quotidianos, numa perspetiva holística e significativa” (Figueiredo, 2018, p.103).

Segundo Yin (2010, citado por Figueiredo, 2018), existem sucessivas etapas no que concerne à recolha de dados, análise e interpretação da informação presentes num estudo de caso. Para esta investigação, foram utilizadas como **técnicas de recolha de dados** a i) **observação direta participante**, pois esta permite adquirir e clarificar informações sobre o real, identificar problemas e entender conceitos uma vez que o investigador se encontra emerso na vida dos participantes (Mónico et. al., 2017). A “Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (Correia, 1999, p.31, citado por Mónico et. al., 2017, p.725) e permite criar um envolvimento entre o observador e o grupo; (ii) a **análise documental** (foram analisados o Projeto Pedagógico da sala, Regulamento Interno da OS

e o Projeto Educativo) e iii) **as entrevistas semiestruturadas** à educadora cooperante e à coordenadora técnica da OS, dado que, de acordo com Amado e Ferreira (2013, citados por Restes, 2015), uma entrevista semiestruturada permite alcançar o não observável e compreender representações atuais ou passadas, identificar e relacionar “esses “não-observáveis” com variáveis e relações” (Amado & Ferreira, 2013, citados por Restes, 2015, p.227) e, ainda, triangular resultados de modo a validar os dados obtidos.

Durante a investigação, foram mobilizados diversos **instrumentos de recolha de dados**, tais como i) **registos fotográficos e registos de observação através de notas de campo**, pois estas são uma “ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador” (Bogdan & Taylor, 1998, citados por Mónico et. al., 2017, p.726) e ii) **reflexões semanais sobre diversos temas** que me despertaram um maior interesse e questionamento.

De modo a respeitar todas as crianças, famílias e equipa educativa, no que concerne à sua privacidade e garantindo sempre o sigilo profissional, foi necessário elaborar um roteiro ético (cf. Anexo F. Roteiro ético) de modo a salvaguardar todos os intervenientes na investigação. Para tal, apoiei-me na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) e nos *Princípios éticos e deontológicos de Tomás* (2011).

Após a escolha do tema da minha investigação, informei a minha Supervisora Institucional de modo a obter a sua aprovação para a realização do presente estudo e partilhei com a educadora cooperante a minha intenção de desenvolver a presente investigação. Depois, transmiti à auxiliar de ação educativa da sala de atividades da PPS II qual o tema que iria investigar durante o período de estágio e, ainda, à coordenadora técnica da OS, de modo a ter o seu aval e opinião acerca do mesmo. Foi-me disponibilizada alguma bibliografia acerca do tema, contribuindo para a minha investigação a colaboração das famílias no que concerne à aquisição de *materiais não estruturados e semiestruturados* para o espaço exterior da instituição.

Visto ser necessário informar todos os intervenientes da investigação, foi comunicado aos encarregados de educação que, durante a PPS II, seria realizada uma investigação e, posteriormente, um relatório de estágio onde iriam constar informações sobre os/as seus/suas educandos/as bem como registos fotográficos, ao que foi necessário a elaboração de um consentimento informado para tal (cf. Anexo H. Consentimento

informado). Relativamente às crianças da sala, sempre que realizava algum registo fotográfico das mesmas, pedia o seu consentimento e foi sempre tida em conta a vontade de cada criança, não sendo feitos registos fotográficos se as mesmas se demonstrassem contra, havendo assim um consentimento informado.

No decorrer do estágio e elaboração do relatório, foi necessário proteger todos os participantes, garantindo a sua privacidade e confidencialidade de dados. O nome da OS nunca foi revelado bem como os nomes dos intervenientes, que foram sempre substituídos por siglas. Relativamente aos registos fotográficos realizados e apresentados, todas as faces foram desfocadas ou tapadas de modo a não ser possível identificar o sujeito. (Cf. Anexo F. Roteiro ético).

### **3.4. Apresentação e discussão dos dados**

Primeiramente, senti a necessidade de descrever o espaço exterior da OS e os seus recursos físicos e materiais, a que se seguiu a apresentação e análise dos dados obtidos, através da mobilização de notas de campo e das transcrições das entrevistas realizadas à coordenadora técnica da OS e à educadora cooperante da PPS II.

#### **3.4.1. Descrição do espaço exterior da OS - recursos físicos e materiais**

Para que a investigação se encontre devidamente contextualizada, é necessário descrever, com pormenor, o espaço exterior da OS, bem como os materiais disponíveis no mesmo. Como é apresentado no Projeto Educativo (2021-2024) da OS, esta privilegia a riqueza dos espaços exteriores e a importância do contacto com a natureza e elementos naturais. No que concerne aos recursos físicos e aos materiais no espaço exterior, a OS favorece a utilização de “elementos naturais e materiais de desperdício, incentivando as crianças e as famílias a (re)descobrirem as potencialidades destas brincadeiras para o seu desenvolvimento e bem-estar” (Projeto Educativo, 2021-2024, p. 84). Para melhor entender a constituição do espaço exterior e como este foi planeado e os materiais que disponibiliza, foram realizadas duas entrevistas (cf. Anexo I. Guiões de entrevistas e suas transcrições), uma à coordenadora técnica da OS e uma outra à educadora cooperante das PPS II. Quando questionadas sobre como descrevem o espaço exterior da OS, ambas referiram o *grande* espaço exterior existente, sendo que a coordenadora técnica

especificou o tamanho da área com cerca de 2000 m<sup>2</sup>. Ambas referiam ainda os diferentes tipos de pavimento existentes, como por exemplo: terra, relva, terra batida, empedramento e material anti queda. A coordenadora técnica refere a importância destes diferentes tipos de pisos existentes e a variedade de oportunidades que estes oferecem às crianças: “temos desde árvores de fruto, temos uma zonas com relva, temos outras zonas com terra batida, temos algum material ainda anti queda (...), temos de pisos vários tipos de pisos; nem todos estão na melhor das circunstâncias, mas o que também permite aqui uma variedade brutal em termos de oportunidade para os meninos” (excerto da entrevista realizada à coordenadora técnica da OS).

Relativamente ao planeamento do espaço exterior da OS, a coordenadora técnica explica que foram realizadas algumas alterações ao espaço, nomeadamente na limpeza e delimitação do mesmo, bem como a colocação de relva em alguns locais: “nós estamos aqui na [nome da OS] há 5 anos e recebemos esta herança, portanto, quando nós chegámos, não havia relva, não havia nada delimitado; era tudo completamente selvagem sem nenhum tipo de cuidado; nós, perante as circunstâncias da área que temos, temos conseguido qualificar” (excerto da entrevista realizada à coordenadora técnica da OS). A coordenadora técnica da OS revela ainda não estar, de momento, a investir muito na reforma do espaço exterior, uma vez que a OS ganhou um *projeto de requalificação em 2019* que se encontra prestes a iniciar. No que concerne à adequação do espaço exterior para as crianças, ambas as entrevistadas concordam que o espaço exterior é adequado: a diretora técnica explica ainda que, por vezes, alguns pais não gostam do espaço exterior por não ter “os habituais pisos sintéticos de borracha e todo aquele equipamento muito estruturado” (excerto da entrevista realizada à coordenadora técnica da OS), mas garante que, mesmo assim, as crianças têm gozo em brincar no espaço exterior da OS.

Como é possível observar pela consulta da figura 2 (planta do espaço exterior da Organização Socioeducativa, página seguinte), a OS possui um *vasto* espaço exterior a toda a volta do edifício central, sendo o espaço exterior dividido em três grandes áreas: uma **área com tapetes de borracha e relva**; uma **área da horta** e uma **área de telheiro e empedramento**; estas são as três grandes áreas em que as crianças podem brincar livremente, sempre com a supervisão de um adulto.

**Figura 6**

*Planta do espaço exterior da OS*



Relativamente à **primeira área - área com tapetes de borracha e relva** (cf. Anexo J. Espaço exterior da instituição), este espaço contém zonas distintas: uma zona com relva, terra, lama e com algumas árvores que as crianças podem trepar; uma zona com tapetes anti queda de borracha (um vermelho, outro verde) onde, por norma, as crianças gostam de jogar à bola e andar de triciclo em cima desse pavimento e uma zona em cimento coberta por um telheiro e três casas em tijolo em ponto pequeno onde se realizam muitas brincadeiras de faz de conta.

**Figura 7**

*Área com tapetes de borracha e relva*



Relativamente aos materiais disponíveis na primeira área, no início do estágio, esta continha bobines em madeira, pneus, baloiços com pneus, túneis, carrinhos, trotinetes, triciclos, mesas, cadeiras, bolas e painéis. No decorrer do estágio e de modo a enriquecer e diversificar os *materiais não estruturados e semiestruturados* no espaço exterior, com a autorização da coordenadora técnica e da educadora cooperante, coloquei também à disposição das crianças cinco paletes de madeira, caixas de plástico, painéis, utensílios de cozinha e caixas de cartão.

No que concerne à **segunda área – área da horta**, esta apresenta uma grande área de relvado, como é possível observar na figura seguinte; contém várias árvores de fruto e uma zona da horta onde cada sala do pré-escolar tem acesso a uma pequena área onde pode plantar e observar o crescimento das plantas. Faz parte do Projeto de Sala (2022-2023) o cuidar deste espaço e está previsto que o grupo visite a área uma vez por semana. O grupo de crianças da PPS II adquiriu o sentido de responsabilidade perante o espaço da horta, mostrando prazer em limpar e cuidar o mesmo. Esta área contém ainda uma zona com equipamentos mais estruturados, como escorregas; baloiços; casas de plástico bem como mesas; cadeiras; carrinhos; bonecas; secretárias e bolas. Este é um espaço com bastante sombra devido às árvores e sombra do edifício central sendo um espaço *agradável* durante os dias de mais calor (cf. Anexo J. Espaço exterior da instituição). É também possível observar a presença de patos neste local que vêm de um parque próximo da instituição e utilizam este espaço para chocarem os seus ovos.

### **Figura 8**

*Área da horta*



Em relação à **terceira área - área de telheiro e empedramento**, esta corresponde a um espaço a que as educadoras e auxiliares recorrem durante os períodos de pior estado de tempo e em que os outros espaços com relva e lama se encontram molhados. Visto que as crianças apenas trazem as suas galochas e capas da chuva uma vez por semana, durante o inverno e tempo de chuva, este espaço é utilizado para que as crianças consigam brincar ao ar livre durante o inverno em vez de ficarem na sala de atividades. Este espaço está completamente pavimentado com tijoleira e calçada, possuindo uma zona coberta por um telheiro; contém ainda escadas de emergência da parte de fora do edifício e escadaria que conecta este patamar à zona de estacionamento em terra batida. (cf. Anexo J. Espaço exterior da instituição).

### **Figura 9**

*Área de telheiro e empedramento*



Relativamente aos materiais disponíveis nesta área, no início do estágio, continha 3 caixas de plástico com brinquedos e bonecas, triciclos e bicicletas. Optei por contribuir, com a autorização da coordenadora técnica da OS e da educadora cooperante, com alguns *materiais não estruturados*, como cubos de madeira, rolhas, e embalagens de plástico e *materiais semiestruturados* como torradeiras, mesas, comandos de televisão, telemóveis, rádios, ferros de engomar e aspirador.

Durante o período de estágio, o grupo usufruiu mais da primeira e terceira áreas, sendo que a segunda área era apenas visitada uma vez por semana para o cuidar da horta. Nas três áreas devido às suas diferentes características e materiais disponíveis, foi

possível observar distintos tipos de brincadeiras desenvolvidas pelo grupo de crianças da PPS II. (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório, pp.79-363).

### Figuras 10 a 13

*Tipos de brincadeiras desenvolvidas pelo grupo de crianças da PPS II no exterior da OS*



#### 3.4.2. A observação direta e as perspectivas das entrevistadas

Para responder ao três objetivos acerca da temática da investigação **i) analisar as eventuais potencialidades e possíveis desafios dos materiais não estruturados e semiestruturados** do espaço exterior do JI da PPS II; **ii) identificar que uso fazem as crianças da sala de atividades da PPS II dos novos materiais não estruturados e semiestruturados** e **iii) analisar os tipos de brincadeiras que surgem através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados**, recorri à observação direta, em que elaborei notas de campo diárias sobre as interações das crianças com os *materiais não estruturados e semiestruturados* no espaço exterior, bem como registos fotográficos e mobilizei, ainda, as entrevistas realizadas à coordenadora técnica da OS e à educadora cooperante da PPS II. Primeiramente, considerei relevante saber a opinião das entrevistadas sobre a brincadeira no espaço exterior: quando colocada a questão **“Considera importante a brincadeira no espaço exterior?”**, ambas as entrevistadas responderam que sim; a coordenadora técnica da OS explica que é de tal forma importante a brincadeira no exterior que faz parte do Projeto Educativo e Projetos de Sala para que

as crianças usufruam do espaço exterior, mesmo quando as condições climáticas não são as mais favoráveis. Já a educadora cooperante da PPS II realça a importância que o brincar no exterior tem para o desenvolvimento e crescimento das crianças.

Relativamente às brincadeiras desenvolvidas no espaço exterior em comparação com as brincadeiras desenvolvidas no interior da OS, tanto a coordenadora técnica como a educadora cooperante responderam que estas são bastante distintas: a coordenadora técnica realça o facto de o espaço exterior convidar à interação social e oferecer experiências únicas como a observação da natureza e seus constituintes, como por exemplo, os patos que vêm de um jardim perto do OS chocar os ovos no recreio. A educadora cooperante justifica esta diferença entre brincadeiras consoante os espaços, devido à diferença entre materiais disponíveis, sendo que no exterior, as crianças têm a oportunidade de brincar com materiais reais do dia-a-dia como, por exemplo, painéis. Quando colocada a questão “*Considera importante o brincar com materiais não estruturados e semiestruturados?*” ambas as entrevistadas consideraram importante o brincar com este tipo de materiais, sendo que a educadora cooperante confessa ter-se sentido um pouco *apreensiva* no início em relação a este tipo de materiais, pois tinha receio que as crianças se pudessem magoar.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo - **analisar as eventuais potencialidades e possíveis desafios dos materiais não estruturados e semiestruturados do espaço exterior do JI da PPS II**, tanto a coordenadora técnica como a educadora cooperante consideram como potencialidade a criatividade e imaginação que é desenvolvida através da brincadeira com este tipo de materiais. A coordenadora técnica dá o exemplo da utilização de este tipo de materiais nas brincadeiras do faz-de-conta onde as crianças utilizam telefones, computadores portáteis e teclados e imitam as suas vivências do dia-a-dia, nomeadamente os pais e mães a trabalharem. Este tipo de apropriação dos materiais também foi possível observar quando “a LE utiliza as painéis e frigideiras para “cozinhar” a “comida” que são os blocos de madeira” (NC, 17.01.2023).

A educadora cooperante realça a capacidade que as crianças têm em atribuir novos sentidos aos materiais. Este novo sentido atribuído a diversos materiais foi possível observar quando a MO “dentro de uma caixa de plástico [a fazer de banheira] e com uma esponja para embalar materiais na mão, finge estar a tomar banho” (NC, 20.1.2023). Ou

quando “a AL e a LA colocam os cubos de madeira debaixo dos pés e fingem estar a patinar. A estagiária pergunta: “*O que estão a fazer?*” ao que a LE responde: “*Estamos a patinar no gelo*” (NC, 20.1.2023).

No que concerne aos riscos ou desafios que este tipo de materiais pode oferecer, ambas as entrevistadas realçam o perigo que as cordas podem ter quando não existe supervisão de um adulto; como é referido pela coordenadora técnica, as cordas são materiais que são colocados e recolhidos diariamente. A educadora cooperante explica ainda que o perigo ou medo é algo de que o adulto está consciente e que, por vezes, as brincadeiras com este tipo de materiais podem parecer mais perigosas do que realmente são; a educadora refere que as crianças estão também cientes do perigo e sabem quais são as suas capacidades, evitando, por isso, possíveis acidentes. Esclarece ainda que riscos se encontram em qualquer lugar, independentemente dos materiais, sendo necessário que o adulto esteja atento às brincadeiras das crianças. Um exemplo específico de riscos que este tipo de materiais pode oferecer foi a seguinte situação:

Depois de ensaiarem, o grupo vai para o recreio brincar um pouco antes do teatro. A LA, enquanto brinca é empurrada sem querer por outra criança e bate com a cabeça num tronco, fazendo um corte perto da zona do olho (NC, 02.02.2023).

Este acidente foi pontual e, durante todo o período de estágio, nenhuma criança do grupo apresentou qualquer ferimento causado pela utilização deste tipo de materiais.

Como é referido por Gill (2010, citado por Wiart, 2021), países como a Dinamarca e a Noruega, o risco não é algo que seja limitativo ou visto como uma ameaça para a criança, mas é valorizado, uma vez que “proporciona experiências e desafios através dos quais a criança vai alargando os seus conhecimentos” (Wiart, 2021, p.15). Outro desafio encontrado relaciona-se com as famílias e a visão que estas têm acerca da brincadeira no exterior com *materiais não estruturados* e *semiestruturados*. Como é referido pela coordenadora técnica da instituição durante a entrevista, quando se coloca a questão se o espaço exterior da instituição é adequado para as crianças, a mesma responde: “Sim”, realçando o facto de alguns pais não partilharem a mesma opinião: “Há muitos pais que acham que não, que não tem os habituais pisos sintéticos de borracha e todo aquele equipamento muito estruturado, mas garanto que eles têm um gozo brutal, vão é muito

sujeitos para casa”(excerto da entrevista realizada à coordenadora técnica da OS). Estes receios ou constrangimentos que as famílias possam sentir acerca deste tema deve ser debatido e conversado junto da equipa educativa, nomeadamente, com a educadora, para que as famílias entendam os benefícios e potencialidades da brincadeira no exterior com *materiais não estruturados e semiestruturados*.

Durante a PPS II, no que concerne às potencialidades dos *materiais não estruturados e semiestruturados*, foi possível observar a apropriação do grupo sobre os mesmos, sendo evidente a imaginação e a criatividade das crianças enquanto brincavam com estes materiais, bem como a cautela, descoberta do seu corpo, capacidades e limites. Segue-se um exemplo ilustrativo desta situação:

O LO apercebe-se que não consegue levantar sozinho a paleta; por isso, chama o EM e, em conjunto com mais algumas crianças do pré-escolar, constroem um percurso com as paletes e pneus. Inicialmente, tentam andar com o *skate* em cima das paletes, mas apercebem-se que este fica preso entre as traves, fazendo por isso, o percurso a pé. O percurso consiste em andar por cima das traves 1 a 1, subir a paleta inclinada, entrar e sair de dentro dos pneus empilhados e andar novamente por cima das traves e, no final, saltar para dentro do pneu que está no chão (NC, 01.02.2023).

**Figura 14**

*Percurso construído com materiais não estruturados pelas crianças da PPS II*



Este momento pretende demonstrar o conhecimento que a criança tem dos seus próprios limites, a capacidade de ajuda e cooperação entre as crianças, bem como a imaginação para criar atividades, neste caso, um percurso com os materiais disponíveis. Identifiquei também a resolução de problemas como potencialidade adquirida através da utilização destes materiais, como foi possível observar na nota de campo seguinte:

Ao colocarem as paletes de pé, apercebem-se que o vento as derruba e tentam, por isso, arranjar uma solução. A solução encontrada consistiu em colocar pneus em ambos os lados da paleta de forma a criar um suporte e prevenir a queda das mesmas (NC, 03.02.2023).

Em relação aos desafios ou riscos que estes materiais podem oferecer, considero que não se distinguem dos riscos que os *materiais estruturados* apresentam, pois que em ambos os casos, é necessário que o/a educador/a adote uma postura *atenta* perante as brincadeiras que o grupo desenvolve, não inibindo a sua criatividade e exploração das crianças. Como Vale (2013) refere, a criança aprende quando conhece os perigos e riscos, sendo através destes que a criança conhece os seus próprios limites, aprende a proteger-se e avalia o ambiente à sua volta agindo, assim, de “modo mais controlado perante novas situações” (Vale, 2013, p. 12).

No que se refere ao segundo objetivo - **identificar que uso fazem as crianças da sala de atividades da PPS II dos novos *materiais não estruturados e semiestruturados***, foi possível observar que a construção de novos brinquedos era algo que o grupo tinha prazer em fazer, como por exemplo, quando a FE utiliza diversos materiais não estruturados, construindo uma “máquina de fazer fósseis”:

Com diversos materiais de desperdício e materiais não estruturados, a FE brinca com crianças de outras salas. A FE vem ter comigo e pede para eu ir ver o que ela esteve a construir: “*Uma máquina de fazer fósseis*” onde explica: “*Na parte de baixo, é onde aparece a pedra, em cima do calor das folhas. Esta parte amarela [peça de lego] é o forno. Em cima [no recipiente], colocamos terra e misturamos com a colher [ramo], depois de misturarmos em baixo aparece uma pedra fóssil* (NC, 24.01.2023).

No exemplo supramencionado, é possível constatar que a brincadeira com este tipo de materiais promoveu a interação entre adulto e a criança; as crianças demonstraram orgulho nas suas descobertas e brincadeiras, partilhando as mesmas com o adulto. Outro exemplo ocorreu no dia 22.11.2022, quando o SI se dirige à estagiária e partilha com ela a sua “sopa”: “A criança vem ter com a estagiária e oferece-lhe a provar a “sopa”; a estagiária finge provar e pede para ir acrescentando alguns ingredientes como couve; a SI vai então buscar mais algumas folhas e coloca-as dentro da panela” (NC, 22.11.2022).

O grupo atribuiu novos sentidos aos materiais incorporando-os nas suas brincadeiras, como é possível observar na nota de campo seguinte: “a estagiária observa a LA a brincar com umas rolhas e pergunta: “*O que é que são essas rolhas?*” ao que a LA responde: “*São coisas para fazer um bolo.*” A estagiária pergunta: “*São os ingredientes?*”; a LA responde: *Sim!*” (NC, 19.01.2023).

### **Figura 15**

*Atribuição de novos significados aos materiais não estruturados*



O grupo de crianças deu uso a estes materiais, utilizando-os durante o jogo dramático ou na brincadeira faz-de-conta. Este tipo de materiais suscitou o interesse do grupo e proporcionou brincadeiras em grande grupo, como é possível observar na seguinte nota de campo: “durante as brincadeiras, os blocos de madeira serviram com

“comida” e “lume” pois o grande grupo esteve a brincar às famílias, onde havia a mãe, o pai, os filhos e animais de estimação” (NC, 17.01.2023).

Relativamente ao objetivo **identificar e analisar os tipos de brincadeiras que surgem através da exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados**, utilizei a diversidade de modos de brincar apresentada por Beloglovsky (2015), sendo que o **jogo construtivo** e o **jogo dramático e simbólico** foram os tipos de brincadeiras mais procurados pelo grupo enquanto utilizavam aqueles materiais.

No que concerne ao **jogo construtivo**, foi possível observar a utilização dos *materiais não estruturados e semiestruturados* para a criação de algo novo; este tipo de materiais permitiu desenvolver a capacidade de resolução de problemas, a criatividade, a cooperação e brincadeira em grande grupo. Na nota de campo de 27.01.2023, “As crianças colocam as paletes deitadas em fila e o cartão por cima, criando um “barco”, é possível observar que, através da utilização de paletes de madeira, cartão e pneus, o grupo utiliza estes materiais dando-lhe outro significado, criando uma brincadeira:

O EM junta paletes e pneus e diz: “*Vou fazer uma fortaleza*”. O LO aproxima-se do amigo e pergunta se também pode ajudar a construir a fortaleza. O EM diz que sim e, juntos, utilizam os materiais para construírem o forte (NC, 31.01.2023).

Em ambos os casos, após terem sido construídas estas novas estruturas com os *materiais não estruturados*, a brincadeira passou de pequeno para grande grupo, visto ter interessado as restantes crianças e até mesmo das outras salas do pré-escolar.

Relativamente ao **jogo dramático e simbólico**, quando questionada sobre quais as brincadeiras que o grupo privilegia quando brinca com *materiais não estruturados e semiestruturados*, a educadora cooperante refere que o faz-de-conta foi a brincadeira que identificou como a mais frequente entre as crianças; realça ainda o gosto que o grupo tem em delimitar o espaço, criando casas de brincar e fingindo que são mães, pais ou professores. Salaria também o gosto que as crianças têm em partilhar com o adulto os seus feitos e descobertas. Neste tipo de brincadeira, o grupo recorre a *materiais não estruturados e semiestruturados*, emergindo-os nas mesmas de forma a recriar vivências da vida real e atribuindo sentido ao mundo em seu redor:

A LE, FR, IL e LA estendem um lençol no chão à sombra de uma árvore e vão buscar uma panela, terra, trocos e folhas e fingem cozinhar e fazer um piquenique:

IL: “*Vou fazer essa sopa e você tem que comer, é muito boa, de cenoura.*”

LE: “*Vou buscar mais coisas, [traz mais folhas]; tens aqui espinafre.* (NC, 31.01.2023).

O mesmo acontece quando o grupo mobilizava estes materiais para recriarem cenas que observaram no seu dia-a-dia, neste caso, o teatro da Cinderella a que o grupo assistiu semanas antes: “O LO diz: “*Vamos fazer o teatro da Cinderella neste palco (paletes de madeira). Precisamos de 4 cadeiras, faltam 3. O teatro vai ser na casa da Cinderella e tem uma floresta* (NC, 30.01.2023).

### **Figura 16**

*Construção de um palco com materiais não estruturados pelas crianças da PPS II*



Em ambas a brincadeira, através da utilização deste tipo de materiais, foi possível observar a criatividade e imaginação que estes proporcionam. Não sendo materiais demasiado estruturados com apenas um propósito, possibilitam a criação de novas brincadeiras e adquirem novos sentidos, dependendo do grupo de crianças e das suas características. Como é defendido por Beloglovsky (2015), este tipo de material desenvolve o pensamento crítico e criativo, sendo capaz de satisfazer a curiosidade e gosto de aprender inerente a todas as crianças.

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo, fui *desafiada* a refletir sobre a minha prática profissional supervisionada, tanto na valência de creche como de pré-escolar, refletindo sobre o impacto e a importância que esta teve para mim como futura educadora de infância.

Ao longo da PPS I, foi possível refletir sobre o que é ser educador/a de infância e tudo o que essa profissão implica. Como refere Almeida (2019), o/a educador/a é um guardião que orienta a sua ação, processos e materiais de modo a proporcionar às crianças momentos e ferramentas para estas explorarem e se desenvolverem a diversos níveis. Acreditava também que o/a educador/a devia estar presente para satisfazer as necessidades básicas das crianças, certificando-se de que as mesmas se desenvolvessem sem constrangimentos tendo como principal foco o bem-estar da criança.

Embora ainda considere válido tudo o que anteriormente considerava sobre o que é um/a educador/a de infância e o que deve desenvolver na sua prática, apercebi-me com esse estágio da PPS I de que ser educador/a de infância vai muito mais para além de cuidar de crianças e satisfazer as suas necessidades; um/a educador/a não desenvolve o seu trabalho sozinho, sendo por isso fundamental a colaboração e o trabalho em equipa: “a sessão decorre com a educadora, auxiliar e estagiária a apoiarem a professora na realização dos exercícios com as crianças” (NC, Creche - 03.03.2022).

A partilha de ideias, conhecimentos e experiências são essenciais para o desenvolvimento da prática: Segundo Roldão (2007), a reflexão coletiva, análise e observação conjunta de situações concretas e a procura colaborativa de mais informação gera novo conhecimento profissional. Assim, é essencial que o/a educador se envolva com a equipa educativa e crie relações com os elementos constituintes da mesma, de modo a colaborar com os mesmos e a melhorar a sua prática. Apercebi-me também que as famílias têm um grande impacto na creche. Segundo Mata e Pedro (2021), os pais são muito importantes para a criança, pois fazem parte da sua vida e “são o seu contexto relacional mais próximo” (Mata & Pedro, 2021, p.10). De facto, as famílias desempenham um papel fundamental de apoio aos desafios colocados pelos contextos educativos e influenciam o relacionamento com os profissionais de educação. Nesse sentido, é crucial estabelecer relações de proximidade com as famílias, trabalhando em conjunto com um objetivo comum, o bem-estar da criança. A nota de campo que se segue ilustra a importância de uma *boa* comunicação entre a equipa para o bem-estar da criança:

Durante o período da manhã, tudo decorre dentro da normalidade; quando a estagiária recebe o PS, é informada pelo pai que a criança irá sair mais cedo para ir ao médico, pelo que a estagiária avisa as auxiliares de modo a toda a equipa estar informada acerca do assunto (NC, Creche - 30.03.2022).

Ao longo do meu estágio de creche, alterei também a minha conceção sobre o que é um bebé. Inicialmente e por na minha vida pessoal, enquanto adulta, nunca ter tido contacto com crianças de idade de berçário, não sabia muito bem o que esperar por parte destas. Reconheço que tinha uma ideia estereotipada do que é um bebé, sendo este uma criatura *indefesa*, *incapaz* e totalmente *dependente* do adulto. Depois de poder contactar com crianças pequenas, apercebi-me de que estava totalmente enganada, pois como defendem Malavasi e Zoccatelli (2013), desde o nascimento que as crianças são energéticas e curiosas, sempre dispostas a explorar e descobrir o que lhes é novo e desconhecido, para tentarem dar sentido ao mundo que as rodeia. Estas são portadoras de saberes, sendo competentes nas relações e interações que estabelecem. O/A educador/a de infância deve por isso escutá-las e respeitá-las, uma vez que cada uma delas é detentora de conhecimento, tendo uma identidade única e singular.

No que concerne ao contacto e interação com as crianças, tentei criar uma relação afetiva com as mesmas. Durante as primeiras semanas de estágio, apenas uma criança sentiu maior *desconforto* perante a minha presença em sala, chorando sempre que me tentava aproximar da mesma. Por isso, fui, ao longo do tempo, tentando criar uma ligação com ela, interagindo em momentos de brincadeira, mas nunca forçando a minha presença. A criança habituou-se à minha presença em sala e, no final do estágio, já me considerava como um dos adultos de referência, como é possível observar na seguinte nota de campo:

A estagiária está sentada no chão e o PS vem de braços aberto ao seu encontro dar um abraço. Assim fica durante algum tempo e, depois, prossegue com a sua brincadeira (NC, Creche).

Com o restante grupo de crianças, tentei criar momentos de interação individualizados, dei-me a conhecer, procurando ser o mais transparente possível em relação aos meus sentimentos, pois como é referido por Portugal (2000), o/a educador/a

deve ser *autêntico/a*, tentando demonstrar continuamente os seus sentimentos e comunicá-los às crianças de forma adequada.

Sendo o estágio da PPS I o meu primeiro com creche, nomeadamente, em sala de berçário e o facto de nunca ter contactado com crianças destas idades, foi um dos principais desafios com que me deparei: a variedade e qualidade de propostas colocadas às crianças. Diariamente, observava a educadora a apresentar pequenas propostas, como por exemplo, disponibilizar revistas e deixar as crianças explorarem livremente o material, ou dar a fruta com casca ou talos para que as crianças entendessem o que podem ou não comer. Este tipo de propostas é apresentado com naturalidade e integram perfeitamente o dia-a-dia das crianças, mas eu senti dificuldade em realizá-las intuitivamente; no entanto, com o passar do tempo e ao adquirir mais experiência, irei conseguir colmatar esta falha. Após uma conversa com a educadora cooperante da PPS I, apercebi-me também que poderia ter procurado organizar o ambiente educativo, nomeadamente, a disposição dos materiais em sala, apropriando-me do espaço que também era meu. Embora a educadora me tenha dado abertura suficiente para tal, não o consegui realizar, receando ser demasiado *invasiva*.

No que concerne ao estágio que realizei em pré-escolar – PPS II, inicialmente, senti-me um pouco *intimidada* pelo facto de o grupo ser de 25 crianças com idades compreendidas entre os 2 e 6 anos. Tive algum receio relativamente às possíveis propostas a apresentar ao grupo, pois as necessidades e curiosidades de crianças com idades tão distintas eram bastante diferentes. Com o passar do tempo, apercebi-me que o grupo tinha os mesmos interesses, sendo que as crianças mais velhas envolviam as mais novas nas suas brincadeiras, despertando assim a curiosidade e o interesse dos mais novos. Fiquei ainda *admirada* com a cooperação e entreaajuda existente dentro da sala, como é possível observar na seguinte nota de campo:

Ao ouvirem a sirene tocar, todas as crianças foram para debaixo das mesas, exceto a CA, o MI e o TI (crianças mais novas da sala). Ao se aperceberem da situação, o MA e a FR pegaram na mão da TI e da CA, respetivamente, e encaminharam-nos para debaixo de uma mesa (NC, 09.11.2022).

Assumi uma postura mediadora perante o grupo, demonstrando-me aberta a conhecer cada criança, os seus interesses e as suas necessidades. Como é referido por Silva et al. (2016), cada criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender (p.8). Tentei, por isso, adaptar a minha prática aos interesses do grupo e de cada criança de modo a proporcionar momentos interessantes e prazerosos para todas as crianças. Durante o estágio, tive ainda como objetivo tornar o grupo mais autónomo, deixando as crianças tomarem as suas próprias decisões e resolverem os seus problemas, como por exemplo:

O MA sugere também que, em volta do papel de cenário, para não ficar todo de verde, que se pinte uma faixa com várias cores; a estagiária aceita a sua sugestão, mas primeiro é necessário que as crianças limpem as esponjas, pinças e prato com que estavam a pintar. A estagiária pede que se dirijam até a casa de banho e limpem o material sozinhos, enquanto esta prepara as cores que serão utilizadas de seguida (NC, 02.11.2023).

Deste modo, tentei dar liberdade de escolha às crianças perante as suas próprias criações, de modo a conseguirem contribuir para o seu próprio conhecimento, criando momentos de aprendizagem significativas.

Penso ter conseguido criar laços de afetividade com todas as crianças, tendo sido mais imediata a ligação com as crianças mais velhas. Ao longo da PPS II, tentei observar e apoiar as crianças mais novas sempre que necessário, deixando as mesmas explorarem os materiais e espaços em seu redor; gradualmente, fui-me tornando um adulto de referência e confiável a quem podiam recorrer quando necessitavam.

Considero que ainda tenho alguns aspetos a melhorar na valência de pré-escolar, nomeadamente em encontrar estratégias para lidar com crianças com Necessidades Educativas Especiais, pois que senti alguma dificuldade em gerir a relação com uma criança com *Espectro do Autismo*, pertencente ao grupo de crianças da PPS II.

Relativamente ao conhecimento do mundo e exploração do meio, penso que, em conjunto com a educadora cooperante, poderia ter apresentando propostas de forma a

explorar as redondezas da OS que correspondia a um espaço com potencial educativo para oferecer.

Relativamente às famílias, apercebi-me do impacto que estas têm na vida das crianças e, como consequência, no dia-a-dia do jardim de infância. Estabeleci uma relação profissional de respeito e confiança, demonstrando estar sempre *disponível*. Privilegiei o diálogo com as famílias durante o acolhimento das crianças, sendo que também foi possível comunicar com as mesmas durante a reunião de pais e quando estas visitaram a instituição para assistir ao teatro realizado pelas crianças da sala.

No que toca ao envolvimento com a equipa educativa, procurei, desde o início do estágio, mostrar-me *disponível, interessada* e sempre pronta a ajudar nas tarefas que me eram propostas. Tentei compreender o ambiente à minha volta de forma a colocar-me onde fosse mais necessário. Procurei dialogar com todos os membros da equipa e refletir em conjunto com os mesmos acerca de assuntos e vivências que diziam respeito ao grupo, assumindo assim um compromisso de respeito e cooperação.

Durante a minha prática profissional como educadora de infância, pretendo continuar a superar as minhas dificuldades, continuando sempre a refletir sobre a minha ação, no sentido de me tornar uma melhor profissional.

Na minha perspetiva e refletindo globalmente sobre ambos os estágios, posso concluir que estes me fizeram crescer a nível pessoal e profissional, pois através dos exemplos que observei e desafiando-me a mim mesma a sair da *zona de conforto*, estes fatores contribuíram para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Após a conclusão da Prática Profissional Supervisionada e o presente relatório, considero de extrema relevância fazer uma reflexão sobre os conhecimentos e aprendizagens que foram aprendidos e consolidados, destacando os aspetos que considero serem mais relevantes para a minha formação pessoal e profissional.

Concretizado este trabalho, foi possível adquirir conhecimentos sobre a prática educativa com crianças de pré-escolar, nomeadamente, com idades entre os 2 e 6 anos, em que tive a oportunidade de desenvolver e consolidar competências e saberes através da elaboração de propostas para o grupo de crianças. Ao acompanhar o grupo de crianças durante o período de estágio, consegui estabelecer uma relação com as mesmas, atendendo às necessidades específicas de cada uma. Foi também possível desenvolver um trabalho colaborativo com a equipa da sala, tendo também a oportunidade de me relacionar com as famílias das crianças e criar uma comunicação positiva com as mesmas. Como é referido por Mata e Pedro (2021), é essencial que o/a educador/a construa uma relação de confiança com as famílias de modo a proporcionar o bem-estar da criança.

No que concerne à investigação realizada, adquiri conhecimentos acerca de investigações de natureza qualitativa em contexto de educação de infância e metodologias de pesquisa, através da observação, registo e interpretação de dados recolhidos no âmbito do estudo realizado. Através da elaboração de um roteiro ético, foi possível identificar a importância da *ética profissional* pois um docente deve reger-se segundo princípios éticos e deontológicos que norteiam e fundamentam o seu exercício profissional.

Ao longo da realização do trabalho, senti algumas dificuldades, nomeadamente na investigação que conduzi, devendo ter recolhido mais notas de campo sobre o tema desde o início do estágio, de modo a conseguir realizar uma investigação mais aprofundada e complexa sobre o assunto. Poderia também ter apresentado mais propostas de atividades recorrendo aos *materiais não estruturados e semiestruturados* de forma a diversificar a utilização que as crianças deram aos materiais.

No âmbito da metodologia de trabalho de projeto existente no modelo *Movimento da Escola Moderna*, realizei ainda um projeto com sete das crianças mais velhas do grupo que se mostraram interessadas em descobrir mais sobre os fósseis. Apesar do grupo demonstrar bastante interesse no tópico e na realização do projeto, contribuindo com bastante ideias e sugestões, por vezes, tornou-se desafiante mediar todas as suas ideias. O

facto de o grupo ser bastante *curioso* e *interessado* em novos tópicos levou o mesmo a dispersar-se e a distanciar-se do tópico em questão; por essa razão, tentei captar a sua atenção, apresentando propostas *apelativas* e indo ao encontro das suas sugestões. Senti também que o facto de a agenda semanal ser bastante preenchida e o facto de ter de conciliar as minhas propostas com as propostas da educadora cooperante, por vezes, tornava-se complexo gerir o tempo de forma a não sobrecarregar as crianças com demasiado trabalho. Sendo que como futura educadora, considero que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, senti-me em conflito comigo mesma ao ter de apresentar propostas de atividades no espaço da sala, devendo ter aproveitado melhor o espaço exterior para apresentar outras propostas de atividades.

Concluindo, considero que a Prática Profissional Supervisionada I e II foram bastante relevantes para a minha profissão, pois foi possível experienciar as dimensões do quotidiano das mesmas. Os estágios permitiram-me iniciar a construção da minha identidade profissional que se irá prolongar durante toda a minha vida profissional, como Nascimento (2007) afirma: o “eu profissional” é produto das interações, experiências com os contextos, sendo por isso, uma aprendizagem dinâmica e evolutiva ao longo da carreira e do desenvolvimento do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In. F. Lemos & M. L. Nascimento (org) *Biopolítica e Tanatopolítica* (pp. 229-249). Editora CRV.
- Assembleia Geral da 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)
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Batista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Beloglovsky, L. (2015) *Peças soltas inspirando o brincar nas crianças*. Rerleaf Press.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Carrilho, M. R. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação* [dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Carvalho, V. (2021). *Brincar com Materiais não Estruturados – Uma Experiência em Contexto de Educação de Infância* [dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra.
- Decreto Lei nº 147/97, de 11 de junho. *Diário da República*, 1.ª série- N.º 133.
- Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série- N.º 34.
- Diamiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba*, (31), 213-230.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84.

- Ferreira, M. L. (2013). “*A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância*” [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Figueiredo, M. (2018). O estudo de caso como método de investigação em enfermagem. *Edição temática: Ciências da Vida e da Saúde*, 6(2), 102-107.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M., Martins, G., & Abreu, G. (2021) Características e especificidades do brincar com brinquedos estruturados e não estruturados. *Passo. Fundo*, 13 (1), 85-104.
- Lima, J. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professore e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa da pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.
- Mata, L., & Pedro, Isaura. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mónico et atl. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, (3), 724-733.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI/Câmara Municipal de Cascais.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2008). Helping children Understand Routines and Classroom Schedules. *What Works Brief*, (3).
- Pereira, F. (2019). *Diagnóstico Social/Cascais Freguesias/ Carcavelos Parede*. Câmara Municipal de Cascais.

<http://www.redesocialcascais.net/files/uploads/2019/12/CARCAVELOS-PAREDE.pdf>

- Pinto, I., Campos, C., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: Perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. In Pinto, I., Campos, C., & Siqueira, C. (Ed.) *Acta Portuguesa de Nutrição* (pp. 30-34).
- Play Wales. (2015). *Building resilience – the importance of playing*.  
<https://www.merthyrfis.org/media/1302/building-resilience-the-importance-of-playing.pdf>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, (1), 85-105.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In i. Alarcão. *Relatório do Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Restes, C. D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: Uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(4), 223-248.
- Rezende, T. & Sá, V. (2018) *Infância, liberdade e acolhimento*. Summus Editorial.
- Roldão, C. (2007). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas. *Revista Noesis*, (66).
- Rosa, D. (2018) *O lugar dos Materiais Não Estruturados em Creche e Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação.
- Sá, A. (2016) *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Sandahl, I. (2017). *Brincar à maneira dinamarquesa*. Arena.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, (71), 31-33.
- Sarmiento, T. & Silva, M. (2018) O brincar na infância é um assunto sério.... In Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R. (Ed.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora.

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vecchi, V. (2008). What Kind of Space for Living Well in School? In Ceppi, G., Zini, M., Branzi, A., Rinaldi, C., Vecchi, V., Petrillo, A., Bruner, J., Icaro, P., Sarti, A. & Veca, A. (1998). *Children, Spaces, Relations* (pp. 61-71). Reggio Children & Domus Academy Research Center.
- Wiar, A (2021) *O espaço exterior como ambiente educativo* Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra.

**Documentos consultados:**

- Projeto Educativo (2021-2024).
- Projeto de Sala (2022-2023).
- Plano Anual de atividade (2022-2023).
- Regulamento Interno (2022-2023).

Anexos

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A  
Portefólio da PPS II  
(cf. Anexos ao Relatório)

| ' ' | ' ' |

ANEXO B

Portefólio de uma criança  
(cf. Anexos ao Relatório)

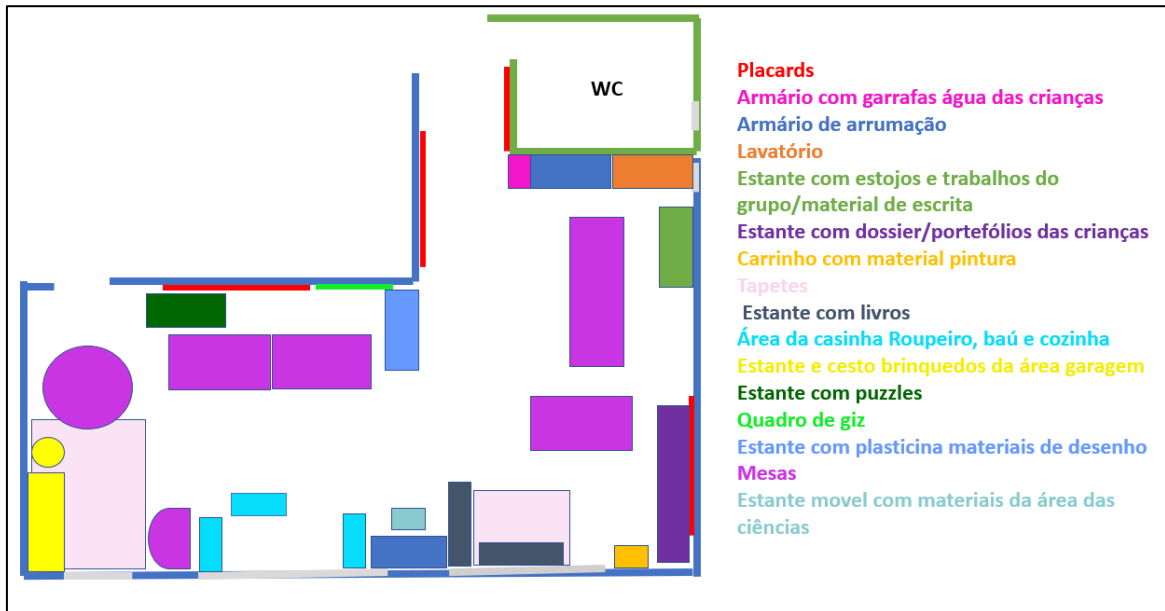
| | | | |

## ANEXO C

Planta da sala de  
atividades da PPS II no  
início do estágio e após  
alterações

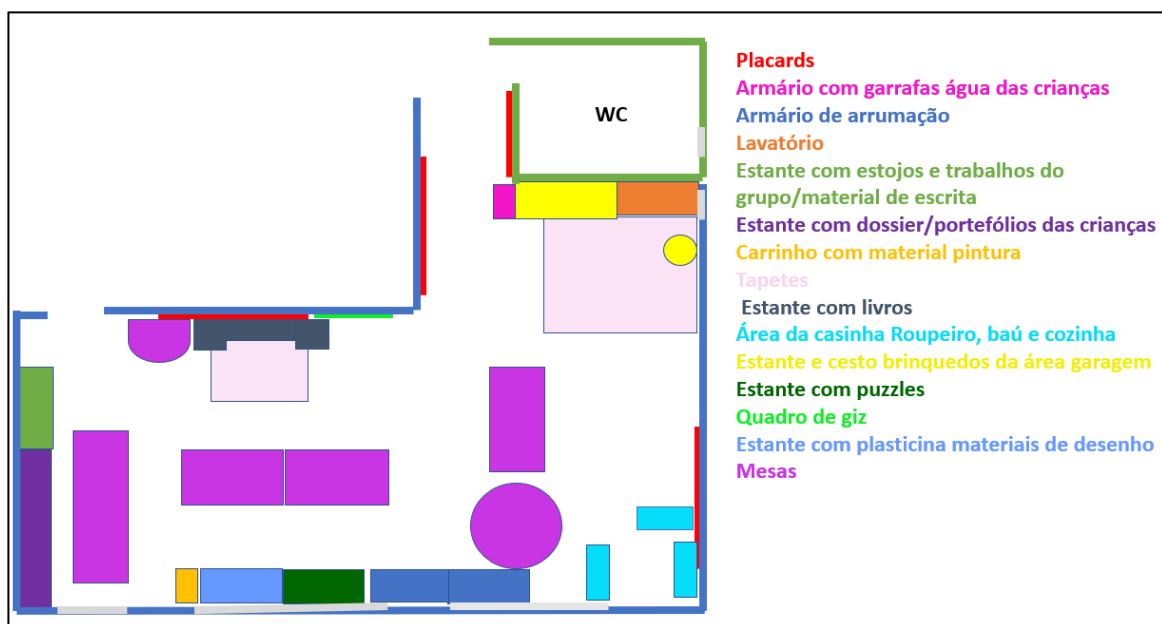
**Figura 1**

*Planta da sala de atividades no início do estágio*



**Figura 2**

*Planta da sala de atividades após alterações*



ANEXO D

Instrumentos de pilotagem  
da sala de atividades da  
PPS II

| ' ' | ' ' |

Figura 3

Calendário

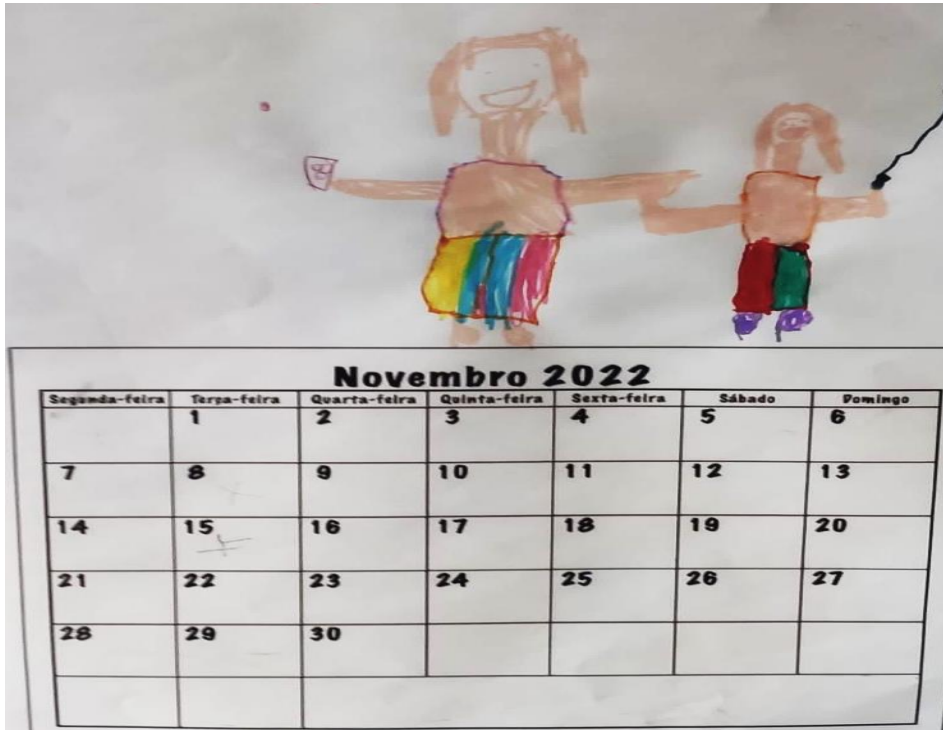


Figura 4

Mapa do tempo



**Figura 5**

*Mapa de presenças*

Mapa de presenças

| Nome | Mês Novembro |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | Ano 2022  |        | Avaliação |  |
|------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|--------|-----------|--|
|      | 1            | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | Presenças | Faltas |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    | X         |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |           |        |           |  |
|      | X            |   |   | X | X |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |           |        |           |  |

**Figura 7**

*Mapa de projetos*

**Mapa de projetos**

| O que queremos saber/ fazer | Quem faz              | Quem apoia | Data início | Data fim |
|-----------------------------|-----------------------|------------|-------------|----------|
| De onde são os índios       |                       | Carolina   |             |          |
| O nome dos dinossauros      | S<br>E<br>R<br>E<br>S |            |             |          |
|                             |                       |            |             |          |
|                             |                       |            |             |          |
|                             |                       |            |             |          |
|                             |                       |            |             |          |

**Figura 8**

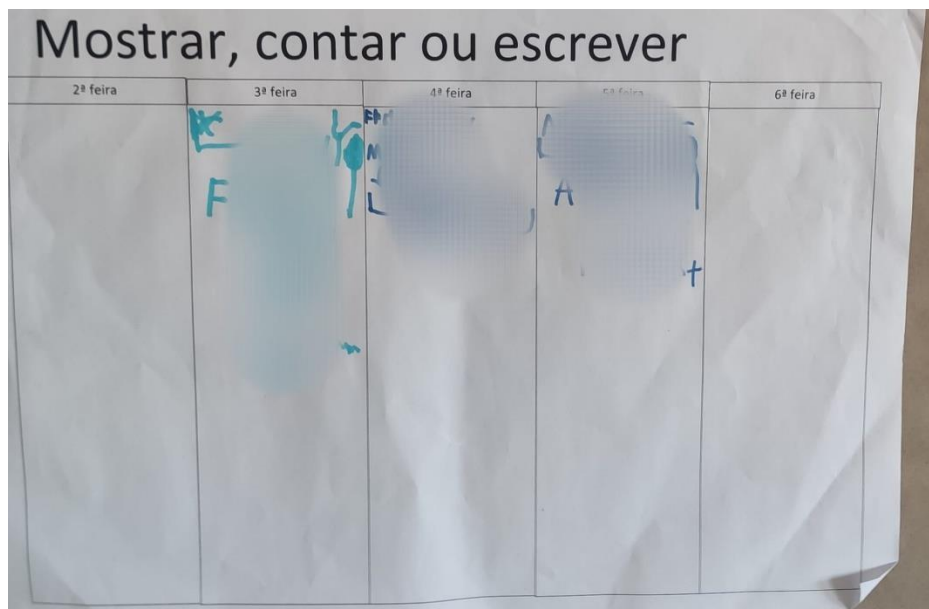
*Diário de turma*

**Diário de turma**

| Gostamos | Não gostamos | Fizemos | Queremos fazer/saber |
|----------|--------------|---------|----------------------|
|          |              |         |                      |

**Figura 9**

Mapa “Mostrar, contar ou escrever”



**Figura 10**

Mapa de atividades



ANEXO E

Tabela referente às  
idades e países de origem  
das crianças da PPS II

| ' ' | ' ' |

**Tabela 1**

*Tabela referente às idades e países de origem do grupo (realizada no início do estágio)*

| <b>SIGLAS<br/>(referente<br/>ao nome da<br/>criança)</b> | <b>SEXO</b> | <b>IDADE</b> | <b>DATA DE<br/>NASCIMENTO</b> | <b>PAIS DE<br/>ORIGEM</b> |
|--|-------------|--------------|-------------------------------|---------------------------|
| TI   | M           | 2            | 02.11.2019                    | Portugal                  |
| MI   | M           | 3            | 17.09.2019                    | Portugal                  |
| CA   | F           | 3            | 22.10.2019                    | Portugal                  |
| MO   | F           | 3            | 11.02.2019                    | Brasil                    |
| SA   | M           | 3            | 13.01.2019                    | Portugal                  |
| SI   | M           | 3            | 27.05.2019                    | Portugal                  |
| VA   | M           | 3            | 15.09.2019                    | Portugal                  |
| YA   | F           | 3            | 19.06.2019                    | Ucrania                   |
| LO   | M           | 4            | 10.04.2018                    | Brasil                    |
| MARI   | F           | 4            | 26.09.2018                    | Portugal                  |
| MAR  | F           | 4            | 12.09.2018                    | Portugal                  |
| SE   | M           | 4            | 22.10.2018                    | Portugal                  |
| SIM  | F           | 4            | 13.08.2018                    | Portugal                  |
| LE   | F           | 5            | 04.12.2016                    | Portugal                  |
| FER  | F           | 5            | 08.04.2017                    | Portugal                  |
| RA   | M           | 5            | 09.06.2017                    | Portugal                  |
| VA C   | M           | 5            | 01.06.2017                    | Portugal                  |
| AL   | F           | 5            | 19.02.2017                    | India                     |
| AN   | F           | 5            | 30.06.2017                    | Brasil                    |
| EM   | M           | 5            | 20.05.2017                    | Portugal                  |
| IL   | F           | 5            | 27.09.2017                    | Portugal                  |
| LA   | F           | 5            | 12.07.2017                    | Brasil                    |
| VA A   | M           | 6            | 27.10.2016                    | Portugal                  |
| MA   | M           | 6            | 30.09.2016                    | Portugal                  |
| FR   | F           | 6            | 19.10.2016                    | Portugal                  |

ANEXO F  
Roteiro ético

| | ' ' | | ' ' |

| Princípios éticos e deontológicos<br>(Tomás, 2011) | Prática Pedagógica   | Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)  |
|--|--|---|
| 1. Objetivos do trabalho                           | <p><b>Crianças:</b> Visto que as crianças com que vou realizar a minha investigação pertencem ao pré-escolar, no início do estágio comuniquei ao grupo os objetivos do meu trabalho e o tema do mesmo. Explicitando que por vezes iria recorrer a registos fotográficos apenas quando estas se sentiam confortáveis com os mesmos.</p> <p><b>Equipa Educativa:</b> O tema e objetivos da investigação foram primeiramente comunicados à educadora cooperante, bem como os objetivos e técnicas a ser utilizadas, depois da sua aprovação, comuniquei à auxiliar cooperante e ainda à coordenadora técnica.</p> <p><b>Famílias:</b> Embora tenha contacto diariamente com as famílias e encarregados de educação à hora de chegada das crianças à sala, não tive oportunidade de lhe comunicar sobre o tema da investigação e quais os meus objetivos. Porém comuniquei às famílias durante a reunião de pais que pude assistir, que seriam feitos um relatório de estágio e uma investigação no decorrer do mesmo.</p> | <p>“contribuir para uma cultura de responsabilidade a partir do interior do próprio grupo profissional.” (p.1).</p> |
| 2. Custos e benefícios                             | <p><b>Crianças /Equipa Educativa:</b> Penso que a minha investigação não tenha causado quaisquer custos, mas sim que contribuiu positivamente para o grupo de crianças equipa educativa, uma vez que o</p>   |   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <p>presente trabalho pode vir a ser mobilizado pela educadora de modo reflexivo e na sua prática profissional acerca do tema estudado, beneficiando assim as crianças.</p>   |  |
| <p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>                    | <p><b>Crianças:</b> De modo a respeitar a privacidade e confidencialidade das crianças, todas as fotografias utilizadas para o relatório de estágio não será colocado o rosto das crianças visíveis, pelo que serão desfocados ou tapados. Durante o decorrer do estágio nenhuma fotografia será partilhada nas redes sociais ou com pessoas externas ao estágio. Depois do estágio estar concluído e o relatório concretizado as fotografias serão eliminadas. Ao longo de todo o trabalho nenhum nome das crianças será revelado, sendo apenas utilizadas siglas para as identificar.</p> <p><b>Equipa educativa:</b> No que concerne a equipa educativa, sempre que foram realizadas as entrevistas os intervenientes foram informados sobre o seu anonimato, confidencialidade da mesma e que a sua utilização será apenas para fins académicos. Em relação à gravação das entrevistas pedi também o consentimento, informando que as mesmas seriam posteriormente transcritas e disponibilizadas de forma a serem alteradas pelo entrevistado se assim o desejar. Relativamente ao registo fotográfico em que algum membro da equipa educativa apareça, o rosto será desfocado ou tapado. Todas as fotografias igualmente aos das crianças, serão eliminados após a concretização do relatório.</p> | <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p> |
| <p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>      | <p><b>Crianças:</b> Para a minha investigação, decidi envolver todas as crianças do grupo, visto que estas se relacionam diretamente com a mesma.</p>  |  |
| <p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p> | <p><b>Equipa educativa:</b> Para a minha investigação optei por envolver a educadora cooperante e coordenadora técnica, mantendo-as sempre informadas acerca dos objetivos e métodos da investigação, bem como das técnicas de recolhas de dados.</p>  |  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <b>Famílias:</b> Foi também minha intenção manter as famílias informadas acerca da minha investigação.  |  |
| <b>6. Consentimento informado e assentimento informado</b> | <p><b>Crianças:</b> Uma vez que a minha Prática Profissional Supervisionada II, decorreu numa sala de pré-escolar foi possível pedir às crianças um consentimento informado. Tendo sido todos os registos fotográficos feitos com o seu consentimento.</p> <p><b>Equipa educativa:</b> Antes de enviar qualquer documento para os Encarregados de Educação das crianças, informei previamente a educadora cooperante sobre os mesmos e só após a sua confirmação os entreguei aos pais.</p> <p><b>Famílias:</b> Relativamente aos consentimentos informados acerca da autorização (não) para o registo fotográfico e videográfico das crianças estes foram entregues aos encarregados de educação, garantindo que os mesmos servem apenas para fins académicos, sendo sempre mantendo o anonimato e nunca sendo exibida a face da criança. Foi ainda referido que a qualquer altura a autorização podia ser retirada, não afetando os cuidados prestados à criança.</p> <p>Relativamente ao portfólio da criança foi pedida a autorização do encarregado de educação durante uma conversa informal onde pedi consentimento informado para tal. No que concerne à minha apresentação aos pais no início do período de estágio, esta foi feita na reunião de pais e através de conversas informais, durante o tempo em que os encarregados de educação levam as crianças para a instituição, foi também colocado à entrada da sala uma carta de apresentação com as minhas intenções.</p> | <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1).</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p.2).</p> |
| <b>7. Uso e relato das conclusões</b>                      | <b>Equipa Educativa:</b> No decorrer da prática irei partilhar com a equipa as informações recolhidas (notas de campo e entrevista) e no final deixarei disponível uma cópia do documento final impressa na instituição bem como farei o envio digital da mesma.  | “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p> | <p><b>Famílias:</b> Durante a minha prática pretendo informar os pais acerca das informações que vão ser recolhidas e mobilizadas para a realização do trabalho através de conversas informais. No final da minha investigação pretendo deixar uma cópia do documento final impressa na instituição de modo a ficar acessível aos encarregados de educação, bem como me disponibilizarei para enviar o relatório por via digital.</p>   | <p>da confidencialidade.” (p.2).<br/><br/>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1).</p> |
| <p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p> | <p><b>Crianças/equipa educativa/ famílias:</b> Penso que a realização deste trabalho tenha impacto tanto para a equipa educativa como para as famílias uma vez que as conclusões serão disponibilizadas e terão a oportunidade de as aceder, sendo possível entender a importância e o impacto que a temática tem na vida das crianças.<br/><br/>A educadora pode ainda mobilizar os conhecimentos adquiridos através da leitura da investigação e caso seja necessário adaptar a sua prática pedagógica se assim o achar relevante, tendo em consideração a importância da temática.</p> | <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>                      |
| <p><b>10. Tratamento dos dados<sup>1</sup></b></p>                 | <p>Relativamente ao tratamento de dados, apenas eu, a educadora cooperante e a supervisora de estágio teremos acesso aos registos de observação. Todas as fotografias estarão guardadas e codificadas com palavra-passe a que apenas eu tenho acesso de modo a salvaguardar a segurança dos mesmos. No final da investigação e após a conclusão do relatório todos os registos fotográficos serão eliminados.</p>   | <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p.2).</p>   |

ANEXO G  
Carta de apresentação às  
famílias

| | " | | " | | "

**Figura 11**

*Carta de apresentação às famílias*



ANEXO H  
Consentimientos  
informados

| | ' ' | | ' ' |



Eu, *Carolina Filipe Carvalho*, aluna da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo de 2022/2023, a realizar o segundo ano do *Mestrado em Educação Prê-Escolar*. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 17 de outubro até ao próximo dia 6 de fevereiro de 2023 a realizar o meu estágio profissionalizante na *sala dos leões*.

Venho por esse meio solicitar a sua autorização para poder realizar registos fotográficos do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas durante este período letivo para que possam ser integradas no meu relatório. Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. Garanto, ainda que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Obrigada.

**A estagiária**

\_\_\_\_\_  
*Carolina Filipe Carvalho*

Autorizo

Não autorizo

**Assinatura do/a Encarregado de Educação:**

\_\_\_\_\_

## **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Cara Família, eu *Carolina Filipe Carvalho*, aluna da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo de 2022/2023, a realizar o segundo ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Durante a minha Prática Profissional Supervisionada, terei de elaborar um Portefólio com uma criança da Sala dos \*\*\*. Neste portefólio irá constar diversas informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como informações relativas a algumas atividades realizadas, às brincadeiras e a outros momentos que considerar relevantes.

Estas informações serão obtidas através de notas de campo para constarem no portefólio e relatório final da minha investigação apenas para fins académicos. Garanto também que a privacidade da sua educanda será sempre respeitada. No final, o portefólio será entregue à família sem ocultação de dados.

Obrigada pela vossa colaboração,

---

Carolina Carvalho ( / / 2023)

- Autorizo a recolha de informação para a elaboração do portefólio
- Não autorizo a recolha de informação para a elaboração do portefólio.

---

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação ( / / 2023)

ANEXO I  
Guiões de entrevistas e  
suas transcrições

| | ' ' | | ' ' |

## Guião de entrevista a Educadora de Infância

---

### Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora Cooperante (PPS II, 2022/2023)

**Objetivos:** i) Identificar e analisar as características do espaço exterior da escola;

ii) Conhecer os riscos e potencialidades das brincadeiras com materiais não estruturados e estruturados no espaço exterior;

iii) Compreender quais as brincadeiras que o grupo privilegia ao brincar com materiais não estruturado e estruturados no espaço exterior.

| Blocos de Informação                  | Objetivos específicos   | Formulação de questões  | Observações |
|---------------------------------------|---|---|-------------|
| <b>A. Legitimação da entrevista e</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar a entrevistada.</li></ul> | - Entrevista no âmbito da investigação que está a decorrer sobre a problemática “Os materiais não estruturados e estruturados no espaço exterior: potencialidades e desafios” |             |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>motivação da entrevistada</b>                                |   | <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar em áudio;</p> <p>- Informar da devolução da transcrição da entrevista</p>   |
| <b>B. Definição do perfil da entrevistada</b>                   | Conhecer o percurso profissional da educadora   | <p>B1. Qual a sua formação acadêmica?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce a função de Educadora de Infância?</p> <p>B3. Há quanto tempo está nesta organização socioeducativa?</p>  |
| <b>C. O espaço exterior da escola e as suas características</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o espaço exterior;</li> <li>• Entender o ponto de vista da educadora sobre a apropriação do espaço por parte das crianças.</li> </ul> | <p>C1. Como descreve o espaço exterior da organização socioeducativa?</p> <p>C2. Considera importante a brincadeira no espaço exterior? Se sim, de que forma?</p> <p>C3. Relativamente às brincadeiras desenvolvidas no espaço exterior considera que estas são diferentes das que se desenvolvem no interior? Se sim, de que modo?</p> <p>C4. Considera que o espaço exterior da organização socioeducativa é adequado para as crianças?</p> |
| <b>D. Riscos e potencialidades dos</b>                          | • Entender os diversos riscos e potencialidades   | D1. Considera importante o brincar com materiais não estruturados e semiestruturados? Porquê?   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>materiais não estruturados e da brincadeira no espaço exterior</b></p> | <p>dos materiais não estruturados;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os riscos e potencialidades da brincadeira no espaço exterior da escola.</li> </ul> | <p>D2. No que diz respeito aos materiais não estruturados e semiestruturados que estão presentes no exterior, quais são os possíveis riscos que estes apresentam para as crianças? E quais as potencialidades que oferecem?</p> <p>D3. Relativamente ao espaço exterior, quais são os possíveis riscos que este apresenta para as crianças? E quais as potencialidades que oferece?</p> |
| <p><b>E. Riscos e potencialidades dos materiais estruturados</b></p>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender os diversos riscos e potencialidades dos materiais não estruturados.</li> </ul>   | <p>E1. Considera importante brincar com materiais estruturados? porquê?</p> <p>E2. Relativamente aos materiais estruturados presentes no exterior, considera que estes apresentem possíveis riscos para as crianças? E potencialidades?</p>   |
| <p><b>F. Brincadeiras no exterior</b></p>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender quais as brincadeiras associadas com os materiais</li> </ul>  | <p>F1. Costuma observar as brincadeiras das crianças no exterior?</p>   |

estruturados e com os não estruturados?

F2. Se sim, quais as brincadeiras que o grupo privilegia quando brinca com os materiais estruturados?

F3. Com os materiais não estruturados e semiestruturados quais as brincadeiras que o grupo prefere?

---

**Conclusão da entrevista**

- Finalizar a entrevista

- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

- Obrigada pela sua disponibilidade

- Confirmar se existe algo mais a acrescentar  
- Agradecer a disponibilidade.

---

**Carolina Carvalho**

**Data da entrevista: 6.2.2023**

## **Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante**

**Estagiária- B1. Qual a sua formação académica?**

**Educadora-** A minha formação académica é licenciatura educação de infância.

**Estagiária- B2. Há quanto tempo exerce a função de Educadora de Infância?**

**Educadora-** Há 12 anos.

**Estagiária- B3. Há quanto tempo está nesta organização socioeducativa?**

**Educadora-** 12 anos.

**Estagiária- C1. Como descreve o espaço exterior da organização socioeducativa?**

**Educadora-** O que temos de bom nesta instituição e o espaço exterior porque temos muito espaço sem estruturas pré-definidas, muita terra, muito verde, muitas árvores nós tentamos aproveitar para que eles possam brincar lá fora. Eles transformam um pedaço de madeira em muitas coisas, eles inventam dentro das brincadeiras deles, brincam às casas, brincam com lama fingem que é comida, brincam com tudo o que lhes aparecem dando-lhes outra finalidade outro propósito nomeadamente a tralha.

**Estagiária- C2. Considera importante a brincadeira no espaço exterior? Se sim, de que forma?**

**Educadora-** Sim bastante importante, é uma forma de desenvolvimento e de crescimento principalmente aqui porque eles têm muito espaço ao ar livre e, portanto, subir às árvores é fantástico nem todas as escolas têm este tipo de espaço exterior e uma das coisas que nós queremos com as novas alterações é o brincar com estes materiais não estruturados, brincar ao máximo com coisas naturais.

**Estagiária- C3. Relativamente às brincadeiras desenvolvidas no espaço exterior considera que estas são diferentes das que se desenvolvem no interior? Se sim, de que modo?**

**Educadora-** São, são completamente diferentes algumas brincadeiras são diferentes porque eles têm coisas reais panelas reais materiais que tem em casa que eles aqui depois acabam por dar outra finalidade, mas sim as brincadeiras são completamente diferentes das do interior e do exterior.

**Estagiária- C4. Considera que o espaço exterior da organização socioeducativa é adequado para as crianças?**

**Educadora-** Sim. Nós tentamos. Com isto covid perdeu-se um bocadinho o trazer a tralha e brincar com tralha porque não se podiam trazer nada de casa e acabamos por perder um pouco disso. Antes nós tínhamos muitos materiais os pais traziam muitos materiais, porque se eles depois também não têm nada para fazer acabam por fazer disparates e ter essas coisas para brincar esses materiais eles ficam mais descontraindo e estão ocupados.

**Estagiária- D1. Considera importante o brincar com materiais não estruturados e semiestruturados? Porquê?**

**Educadora-** Sim e no início quando começámos com isto os troncos para mim fazia-me confusão porque eles podiam se magoar ou podiam atirar coisas pelo ar, mas temos muito poucos acidentes ou quase nenhuns acidentes com este tipo de materiais no exterior.

**Estagiária- D2. No que diz respeito aos materiais não estruturados e semiestruturados que estão presentes no exterior, quais são os possíveis riscos que estes apresentam para as crianças?**

**Educadora-** Não acho que apresenta risco. Eu acho que é mais na nossa cabeça os nossos medos nós já pensamos que eles se vão magoar que são pesados ou vão deixar cair os materiais no pé de alguém, mas depois com o tempo começamos a perceber que o medo está em nós porque eles conseguem perceber o peso das coisas. E transformam as coisas de outra maneira e para eles não há risco para

nós é que achamos que sim, mas todas as vezes temos que estivemos com este material na rua não houve risco. Pronto há os riscos normais que nós temos de ter em atenção com as cordas, temos de ver que tipo de brincadeiras é que eles estão a ter.

**Estagiária- E quais as potencialidades que oferecem?**

**Educadora-** Puxa pela imaginação deles e a sua criatividade que é fantástico como é que eles são capazes com aquele tipo de materiais inventarem coisas muito diferentes do que nós imaginaríamos num comando televisão eles fazem no telefone, sei lá são coisas muito giras de ver e presenciar todos as brincadeiras que eles costumam fazer.

**Estagiária- D3. Relativamente ao espaço exterior, achas que apresentam risco para as crianças?**

**Educadora-** Eu acho que não

**Estagiária- E quais as potencialidades que oferece?**

**Educadora-** Brincar nas árvores, eu não me lembro da minha altura brincar nas árvores subir às árvores até porque nós vivíamos na cidade e não há essa oportunidade e aqui nós conseguimos vê-los a subirem e as suas conquistas ficarem orgulhosos de conseguirem subir as árvores é uma coisa que para se calhar crianças que vivem em apartamentos fechados não conseguem ter essas oportunidades aqui têm os riscos mas são mínimos porque o chão é de terra e quando se cai magoa se como qualquer outro tipo de pavimento mas eu acho que eles acabam por ter mais cuidado.

**Estagiária- E1. Considera importante brincar com materiais estruturados? porquê?**

**Educadora-** Sim, mas mais dentro da sala porque é mais pequeno espaço é mais pequeno apesar de pode haver outro tipo de materiais, mas eu acho que este faz mais sentido dentro no interior no interior.

**Estagiária- E2. Relativamente aos materiais estruturados presentes no exterior, considera que estes apresentem possíveis riscos para as crianças?**

**Educadora-** Não riscos normais de qualquer outro tipo de materiais.

**Estagiária- E potencialidades?**

**Educadora-** É diferente é outra dimensão outro material só coisas mais pequenas mais reduzidas tudo em miniatura que representa uma coisa que eles vêm em casa da área da casinha e o que acontece no exterior exatamente o contrário são esse tipo de coisas, mas em tamanho real.

**Estagiária- F1. Costuma observar as brincadeiras das crianças no exterior?**

**Educadora-** Sim

**Estagiária- F2. E quais são as brincadeiras que o grupo privilegia quando brinca com os materiais não estruturados e semiestruturados?**

**Educadora-** Eles gostam muito de fazer casas brincar às casinhas pegar nas coisas e limitarem o espaço como se fosse uma casa brincar ao faz-de-conta que são as mães que são os pais, que são os professoras, gostam de cozinhar depois fazem comida gostam de oferecer adultos partilham daquilo que estão a fazer com os adultos, gostam de fingir que estão numa loja e estão a fazer gelados depois oferecem-nos a comida. É esse o tipo de brincadeiras que eles gostam de fazer.

**Estagiária- F3. Com os materiais estruturados quais as brincadeiras que o grupo prefere?**

**Educadora-** Gostam muito de andar muitos triciclos jogar à bola, basicamente, é isso.

**Estagiária- Da minha parte é tudo, não sei que tens mais algo a acrescentar que não tenha perguntado?**

Não, acho que é isto que já falámos é importante haver estes 2 mundos nós temos o privilégio deste espaço tão grande em que eles podem brincar livremente com a terra e poderem sujar, há escolas em que eles não se não se sujam porque não existe terra e aqui no fim do dia vemos crianças felizes e se estão sujas é porque brincaram e com certeza foram felizes que é mais importante.

## Guião de entrevista à Coordenadora Técnica da instituição cooperante da PPS II

---

### Guião de Entrevista

---

**Destinatária:** Coordenadora Técnica da instituição cooperante da PPS II (2022/2023)

**Objetivos:** i) Conhecer e analisar, na perspetiva da entrevistada, as características do espaço exterior da instituição;

ii) Conhecer os possíveis desafios e as eventuais potencialidades das brincadeiras com materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior.

| <b>Blocos de Informação</b>                                     | <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Formulação de questões</b>  | <b>Observações</b> |
|---|---|--|--------------------|
| <b>G. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar a entrevistada.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Entrevista no âmbito da investigação sobre “Os materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior: potencialidades e desafios”</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar em áudio;</li><li>- Informar da devolução da transcrição da entrevista.</li></ul> |                    |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>H. Definição do perfil da entrevistada</b>                   | Conhecer o percurso profissional da Coordenadora Técnica   | B1. Qual a sua formação académica?<br>B2. Há quanto tempo exerce a função de Coordenadora Técnica?<br>B3. Há quanto tempo está nesta organização socioeducativa?   |
| <b>I. O espaço exterior da escola e as suas características</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o espaço exterior;</li> <li>• Analisar a perspetiva da Coordenadora Técnica sobre a apropriação do espaço por parte das crianças.</li> </ul> | C1. Como descreve o espaço exterior da organização socioeducativa?<br>C2. Como foi planeado o espaço exterior da instituição?<br>C3. Existem planos para alterações ou reforma do espaço exterior?<br>C4. Considera importante a brincadeira no espaço exterior? Se sim, de que forma?<br>C5. Relativamente às brincadeiras desenvolvidas no espaço exterior considera que estas são diferentes das que se desenvolvem no interior? Se sim, de que modo?<br>C6. Considera que o espaço exterior da organização socioeducativa é adequado para as crianças? |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p><b>J. Riscos e potencialidades dos materiais não estruturados e da brincadeira no espaço exterior</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender os diversos desafios e potencialidades dos materiais não estruturados;</li> <li>• Compreender os desafios e potencialidades da brincadeira no espaço exterior da instituição cooperante.</li> </ul> | <p>D1. Considera importante o brincar com materiais não estruturados e semiestruturados? Porquê?</p> <p>D2. No que diz respeito aos materiais não estruturados e semiestruturados que estão presentes no exterior, quais são os possíveis desafios/riscos que estes apresentam para as crianças? E quais as potencialidades que oferecem?</p> <p>D3. Relativamente ao espaço exterior, quais são os possíveis desafios/riscos que este apresenta para as crianças? E quais as potencialidades que oferece?</p> |   |
| <p><b>Conclusão da entrevista</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> </ul> |

**A estagiária**

**Data da entrevista: 17.03.2023**

**Carolina Carvalho**

## **Transcrição da entrevista à Coordenadora Técnica da instituição cooperante da PPS II (2022/2023)**

### **Estagiária- B1. Qual a sua formação académica?**

**Coordenadora Técnica-** Então eu sou educadora de infância acabei a minha formação em 1988, portanto já estou a trabalhar há muitos aninhos. Portanto na altura não era um curso superior, mas depois fui fazer uma atualização e fiz o curso de especialização no ensino formal e não formal em Pré-escolar.

### **Estagiária- B2. Há quanto tempo exerce a função de Coordenadora Técnica?**

**Coordenadora Técnica-** Desde sempre estou na direção técnica ou direção pedagógica para aí há 10 anos, mas antes eu conseguia conciliar as 2 tarefas.

### **Estagiária- B3. Há quanto tempo está nesta organização socioeducativa?**

**Coordenadora Técnica-** Desde sempre, acabei a minha formação inicial e abri a escola, abri instituição, portanto em janeiro de 1989 e desde então que não saí da instituição.

### **Estagiária- C1. Agora relativamente então à já ao espaço exterior. Como descreve o espaço exterior da organização socioeducativa?**

**Coordenadora Técnica-** Temos um espaço exterior muito privilegiado, não é? Para já em termos de área tem uma área brutal são cerca de quase 2000 m<sup>2</sup> que temos da área; o espaço está em vias de requalificação muito em breve, todavia, é um espaço com diferentes áreas. Portanto temos desde árvores de fruto temos uma zonas com relva temos outras zonas com terra batida temos algum material ainda anti queda, portanto aquele tipo de uma borracha sim, mas que já está em péssimo estado e que vai ser toda removida. Mas pronto

são os diferentes tipos de temos alguma parte com empedramento, portanto e temos outras pintadas , portanto temos assim em termos de pisos vários tipos de pisos, nem todos estão na melhor das circunstâncias, mas o que também permite aqui uma variedade brutal em termos de oportunidade para os meninos.

### **Estagiária- C2. E como foi planeado o espaço exterior da instituição?**

**Coordenadora Técnica-** É assim nós estamos cá aqui na (instituição) há 5 anos e recebemos esta herança, portanto quando nós chegámos não havia relva não havia nada delineado era tudo completamente selvagem sem nenhum tipo de cuidado nós perante as circunstâncias da área que temos, temos conseguido qualificar, mas também não temos investido muito por causa da requalificação e do projeto de da \*\* em que nós concorremos em 2019 e que ganhamos, estamos à espera da requalificação. Portanto foi necessário todo o processo de projeto de especialidade de paisagismo, já temos licença agora vamos lançar o concurso público para iniciar as obras. O que nós planeamos para o nosso exterior agora para o novo projeto, eu acho que isso é que interessa é que sejam áreas distintas com a propostas diferentes para que seja muito rico a experiência das crianças no meio exterior. O que nós queremos é que eles possam como temos um parque toda a roda da instituição que nós queremos é que eles possam ir passando pelos vários espaços um espaço aqui mais deste zona a nível de norte é muito mais um espaço com relvas com muitas árvores vai ter uma pequena ciclovia vai ter um areão com alguns equipamentos, têm uma casinha que já lá está em tijolo em que eles utilizam com uma casinha para fazer as suas brincadeiras vai ter uma cozinha de lama. Portanto neste espaço aqui na parte de trás vai ter também uma pequena ciclovia vai ter uma caixa de areia para os meninos brincarem, vai ter um circuito sensorial para eles também poderem percorrer com várias propostas, já tem a horta e vai ter uma mini a quinta pedagógica. Neste espaço aqui que é o maior de todos que vai ter um campo multiusos com como balizas e redes de Basket um pequeno anfiteatro que vai dar aqui suporte e esse campo, zonas com areal e zonas com plantações com diversificado no tipo de arborismo e também algumas ciclovias. Portanto vai ser um espaço muito dinâmico e desafiante com atividades desafiantes desde arborismo entre as árvores que vamos ter para eles poderem fazer os jogos de equilíbrio vamos aproveitar os elementos naturais

como os troncos das árvores que foram sendo abatidas ou que têm caído para fazer uns banquinhos por todo o espaço, vamos ter um tronco maior em que vai ter a aqueles elementos presos ao tronco para poderem trepar para fazerem aí para treparem as próprias árvores. Os meninos podem subir às árvores eles sabem quais é que são as árvores que são permitidas essa já é uma dinâmica que nós temos.

**Estagiária- Vai ser então uma grande reforma. A pergunta seguinte que já foi respondida, era C3. Existem planos para alterações ou reforma do espaço exterior?**

**Coordenadora Técnica-** Sim, de qualquer forma não invalida que nós não iremos continuar a apostar na tralha porque consideramos que brincar com esses elementos não estruturados traz uma mais-valia e enriquece as brincadeiras, não é? Eles poderão estar num baloiço ou poderão estar num barco que nós vamos ter, mas como com os tecidos com umas cordas para ainda enriquecerem mais as suas brincadeiras e não me terem aqueles objetos ou equipamentos estanques sem grande possibilidade de eles inovarem e porem a sua criatividade a funcionar.

**Estagiária- C4. Considera por isso importante a brincadeira no espaço exterior? Se sim, de que forma?**

**Coordenadora Técnica-** Considero importante a brincadeira do espaço exterior sim. É de tal forma importante para nós que faz parte do nosso projeto educativo e dos projetos de sala. Todas as semanas faz parte da agenda ter atividades na rua independentemente do estado de tempo. Portanto as salas e os meninos estão equipados com galochas, precisamente para poderem ir para a rua e para usufruírem da rua mesmo com o estado de climatérico menos convidativo, mas mesmo ainda assim nós apostamos que que saiam para a rua e que tenham essa experiência.

**Estagiária- C5. Relativamente às brincadeiras desenvolvidas no espaço exterior considera que estas são diferentes das que se desenvolvem no interior? Se sim, de que modo?**

**Coordenadora Técnica-** Sim, sim, se bem que nós consideramos o nosso exterior como um espaço também privilegiado de aprendizagens, não é? Para além de ser um espaço em que convida a interação social é também um espaço em que tomou forma privilegiada eles aprendem, não é? Basta eles observarem os tipos de aves que vêm aqui para o nosso espaço, todos os anos temos aqui umas patinhas aqui do Jardim do lado que vem pôr cá os seus ovinhos e eles têm a possibilidade de ver as patas a chocarem os ovos e depois os patinhos a saírem e andarem aí todos em fila até que depois começam a ter asas e vão à vidinha deles. Esse tipo de experiências que muitas vezes são depois revistadas em contexto sala e ficam também como mini projetos de investigação, portanto tiramos partido das atividades no exterior.

**Estagiária- C6. Considera que o espaço exterior da organização socioeducativa é adequado para as crianças?**

**Coordenadora Técnica-** Sim. Há muitos pais que acham que não, que não tem os habituais pisos sintéticos de borracha e todo aquele equipamento muito estruturado, mas garanto que eles têm um gozo brutal, vão é muito sujo para casa graças a Deus temos muitos pais que gostam dessa ideia há outros que nem tanto, mas pronto é a escola que temos é o exterior que temos para oferecer e pronto acima de tudo sabemos que os nossos meninos são muito felizes no exterior.

**Estagiária- D1. Também já respondeu estou um pouco a esta questão. Considera importante o brincar com materiais não estruturados e semiestruturados? Porquê?**

**Coordenadora Técnica-** Sim, sim acho fundamental.

**Estagiária- D2. Relativamente aos materiais não estruturados e semiestruturados que estão presentes no exterior, quais são os possíveis desafios/riscos que estes apresentam para as crianças?**

**Coordenadora Técnica-** Os materiais que temos assim mais cuidado são as cordas, as cordas são sempre dadas aos meninos quando há segurança de que há número suficiente de adultos para fazerem essa supervisão, não é? Porque sabemos que os meninos são muito criativos e pronto as cordas dá muito para pôr à volta da cintura para fazer de cavalinho, para tanta coisa, mas também pode constituir um grande risco para os meninos, portanto as cordas são sempre objetos que são postos e tirados diariamente, mas que também queremos que eles tenham essa possibilidade porque também lhe possibilita inúmeras brincadeiras a partir daí, não é?

**Estagiária-** E relativamente às potencialidades que estes materiais também podem oferecer ao às crianças?

**Coordenadora Técnica-** Potencialidades e é no fundo sem ter objetos muito estruturado que eles conseguem fazer as brincadeiras mais criativas e imaginativas possível, não é? Desde um bocado tecido pode servir como capa do Homem-Aranha como o de um super-herói. Já tivemos uma situação em que tínhamos umas bobines de eletricidade e um deles fazia daquele tipo mesa de DJ ele tinha uns phones então metia se lá na mesa com os phones a fazer de DJ. Muitos quando apanham computador e conseguimos aí alguns computadores portáteis e teclados fingem que eram pai e a mãe que estavam a trabalhar ou que estavam a telefone. Esse tipo de brincadeiras que são muito no fundo deles são as brincadeiras do faz-de-conta, não é? Que todos nós fizemos enquanto éramos pequenos eles agora fazem. Gostaria de ter ainda mais material acho que há sempre pouco, gostava de ter e já fui aqui aquela loja de tecidos, mas o senhor não se mostrou muito disponível nem muito prestável, aquela bobina dos tecidos dá para fazer coisas muito engraçadas, gostávamos de ter mais jogos de madeira que já tivemos em tempos, cubos como outros objetos que dava para encaixar e fazer entender tipo quase tetris e que também foram desaparecendo, mas na altura tínhamos muito, muito disso. Sei lá material mais diversificado gostava ainda de ter mais material. Nós temos na receção temos um espaço com algumas sugestões em que os pais podem trazer material e pronto eles vão trazendo, recorrem muito aos plásticos e que não é esse o material propriamente dito que nós gostaríamos de ter, mas pronto eles têm sido uma grande ajuda. De vez em quando temos de lembrar “olha vejam lá nos vossos baús, umas painéis,

mas frigideiras umas colheres de pau, lençóis umas mantas” pronto, mas de uma forma geral temos material, não é muito diversificado como eu gostaria.

**Estagiária- D3. Para finalizar, relativamente ao espaço exterior, quais são os possíveis desafios/riscos que este apresenta para as crianças? E quais as potencialidades que oferece?**

**Coordenadora Técnica-** O exterior o interior há sempre riscos, não é? Por exemplo a semana passada no espaço de duas semanas dois partiram um abraço, cairão sozinhos na relva e olha a sério cairão sozinhos sem nenhuma razão aparente. Mas pronto é daquelas coisas, nós temos tido praticamente acidentes nenhuns e de repente esta primavera não sei o que é que deu aos nossos meninos estou a mandar uma média de 1 e 2 para o hospital por semana. Um deles meteu-se ali a espreitar cá para baixo para o ginásio esqueceu-se que tinha a parte de cima da janela pimba abriu aqui um bocado na cabeça, sozinho. Eu acho que é a primavera que está a afetar os meninos (risos). Mas pronto de uma forma geral não temos acidentes, estes 2 foram acidentes absolutamente ridículos porque os miúdos caíram sozinhos um deles foi na relva o outro foi caiu com o seu o peso do próprio corpo sobre o seu braço e que resultou numa fratura. Mas pronto riscos há dentro das salas e fora das salas há em todo lado, claro que incentivamos os meninos a subir às árvores mas também sabemos quais é que são as árvores que de facto sentimos que têm maior segurança há meninos que nós dizemos o pra subir com a nossa ajuda porque de facto são crianças que se vê que têm assim algumas dificuldades em termos de mobilidade, os próprios amigos ajudam mas acho que não tenho assim nada que possa constituir assim um risco grave.

**Estagiária- Pronto e já está não sei se se lembra de mais alguma coisa que queira acrescentar?**

**Coordenadora Técnica-** Não.

**Estagiária-Obrigada pela disponibilidade.**

ANEXO J  
Espaço exterior da  
instituição

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 12**

*Planta do espaço exterior da instituição*



**Figura 13**

*Área com tapetes de borracha e relva*



**Figura 14**

*Área com tapetes de borracha e relva*



**Figura 15**

*Área com tapetes de borracha e relva*



**Figura 16**

*Área com tapetes de borracha e relva*



**Figura 17**

*Área com tapetes de borracha e relva*



**Figura 18**

*Área com tapetes de borracha e relva*



**Figura 19**

*Área com tapetes de borracha e relva*



**Figura 20**

*Área da horta*



**Figura 21**

*Área da horta*



**Figura 22**

*Área da horta*



**Figura 23**

*Área da horta*



**Figura 24**

*Área da horta*



**Figura 25**

*Área de telheiro e empedrado*



**Figura 26**

*Área de telheiro e empedrado*



**Figura 27**

*Área de telheiro e empedrado*

