

A diversidade de brincadeiras com  
peças soltas: explorando  
possibilidades do Brincar em Jardim  
de Infância

Carolina Figueiredo

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

2024-2025



A diversidade de brincadeiras com  
peças soltas: explorando  
possibilidades do Brincar em Jardim  
de Infância

Carolina Figueiredo

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

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Doutora Carina Rodrigues

Júri

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Filomena Covas

Arguente: Prof. Doutor André Pombo

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Doutora Carina Rodrigues

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar a minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este momento fosse possível.

**Aos meus pais**, pelo apoio incondicional ao longo deste percurso. Pela paciência nos momentos mais difíceis, pela compreensão nos desafios e, acima de tudo, por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava. Por me incentivarem a ser sempre melhor e nunca me deixarem esquecer que era capaz de atingir os meus objetivos. Obrigada por todo o amor e dedicação.

**À minha irmã**, a minha inspiração. A tua presença é e será sempre o meu porto seguro.

**Ao meu namorado**, pela paciência, amor e compreensão. Por nunca duvidares de mim e por estares sempre ao meu lado, especialmente nos momentos mais difíceis. Obrigada por acreditares em mim e por me dares força quando mais precisei.

**À minha madrinha académica, melhor amiga e companheira de casa**, um enorme obrigado por estares sempre ao meu lado. Obrigada por me aturares nos dias difíceis, pelas conversas infinitas e por seres o meu apoio incondicional. A tua presença tornou este percurso muito mais leve e especial.

**À Professora Carina Rodrigues**, quero expressar o meu sincero agradecimento pela dedicação, paciência e pela confiança depositada em mim. A sua orientação foi essencial para a conclusão deste trabalho.

**A todas as crianças** com quem tive o privilégio de me cruzar, o meu mais sincero obrigado. Pela pureza, autenticidade e pelos desafios constantes que me apresentaram. Ensinarão-me mais do que imaginam e guardo com carinho cada momento.

**Às organizações socioeducativas e educadoras cooperantes**, pela generosidade em abrir as suas portas e pelas aprendizagens que me proporcionaram. Obrigada por me inspirarem a refletir, por me incentivarem e pelo respeito demonstrado.

**A mim mesma**, pela resiliência e paciência. Por não desistir, por superar os obstáculos e enfrentar os momentos mais desafiantes. Este é o resultado de acreditar no meu sonho e lutar por ele.

**Às minhas estrelinhas**, a minha avó e a minha tia, que permanecem presentes no meu coração. Apesar da distância física, sinto a vossa presença a cada dia. Esta conquista também é vossa, e espero que, onde quer que estejam, sintam orgulho.

**A todos os que fizeram parte do meu caminho**, amigos, colegas e todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste objetivo. Obrigada pelo vosso apoio, incentivo e carinho.

## RESUMO

O presente relatório de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, descreve, de forma sistemática, fundamentada e reflexiva, a intervenção e investigação desenvolvidas, ao longo de 15 semanas, numa sala de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Numa primeira parte, oferece-se uma caracterização detalhada do contexto educativo, abrangendo o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa e o ambiente educativos da sala, o grupo de crianças e as suas famílias, refletindo, seguidamente, sobre as intenções definidas para a ação educativa, bem como sobre o processo de intervenção vivenciado.

A segunda parte do relatório apresenta a investigação realizada com vista à compreensão dos diferentes tipos de brincadeiras passíveis de surgirem a partir do uso de peças soltas, mediante os seguintes objetivos: (i) Analisar a diversidade de tipos de brincadeiras que as crianças desenvolvem ao brincar com peças soltas; (ii) Identificar diferenças nos formatos e nas dinâmicas de brincadeiras com peças soltas em função do espaço (interior e exterior), do tipo de interação (individual e coletiva) e da idade das crianças; (iii) Explorar as características específicas dos materiais das peças soltas que influenciam as brincadeiras com as mesmas; (iv) Compreender de que forma a equipa educativa pode otimizar a exploração de peças soltas através da ação lúdica da criança.

Apoiada num estudo de caso, a metodologia, de natureza mista, incluiu procedimentos variados de recolha de dados, tais como a observação direta participante (e respetivas notas de campo) e a aplicação de inquéritos por entrevista. A análise dos resultados, por sua vez efetuada a partir da análise de conteúdo e/ou quantitativa dos mesmos, foi complementada pela interpretação triangulada das respostas obtidas às entrevistas com as observações realizadas e a literatura revisitada, de modo a garantir a validade e uma maior confiabilidade dos dados. Os resultados obtidos indicam que o contexto educativo em causa atribui uma significativa importância à utilização de peças soltas. Observa-se que a forma de brincadeira mais predominante entre as crianças é o

brincar construtivo, sendo a madeira e a cortiça os materiais mais frequentemente usados, e que a maioria das brincadeiras teve lugar em contexto coletivo.

O relatório encerra com uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente, enfatizando o trabalho colaborativo/cooperativo em equipa e a adaptação das práticas educativas aos interesses e necessidades das crianças. As considerações finais consolidam as aprendizagens e competências adquiridas para uma prática educativa fundamentada e adequada.

**Palavras-chave:** Peças soltas; Brincar; Educação Pré-Escolar; Prática Profissional Supervisionada.

## ABSTRACT

This present report of Supervised Professional Practice II (PPS II), carried out within the scope of Preschool Education master's degree in Escola Superior de Educação de Lisboa, describes, in a systematic, reasoned and reflective way, the intervention and investigation developed over 15 weeks, in a kindergarten classroom, with a group of children aged between 3 and 5 years old.

In a first part, it offers a detailed characterization of educational context, embracing the surrounding environment, the socio-educational context, the team and educational classroom environment, the group of children and their families, reflecting, then, about the defined intentions for educative action, as well as the lived intervention process.

The second part of the report presents a research carried out with a view to comprehension of different types of plays that can arise from the use of loose parts, by means of the following objectives: (i) Analyse the several types of plays that children developed playing with loose parts; (ii) Identify differences in formats and dynamics of playing with loose parts depending on the space (interior and exterior), the type of interaction (individual and collective), and the age of children; (iii) Explore the specific characteristics of loose parts materials that influence the play with them; (iv) Understand how the educative team can improve the loose parts exploration through children's playful action.

Based on study case, the mixed nature methodology includes varied data collection procedures, like direct participant observation (and respective field notes), and application of inquiries by interview. The analyses results, made by content analyse and/or statistics of the same, was complemented by triangulated interpretation of the answers, obtained from interviews with the observations made and the revisited literature, in order to guarantee the validity and more trustful data. The obtained results indicate that the educational context in cause assign a significant importance of loose parts utilization. It is observed that the most predominant form of play between children is the constructive

play, being wood and cork the most often used, and that most of the plays took place in collective context.

The report ends with a reflexion about construction of teaching professionalism, emphasizing the team collaborative/cooperative work and the adaptation of educational practices to the children's interests and necessities. The final considerations consolidate the acquired learnings and skills to a reasoned and appropriate educational practice.

**Keywords:** Loose Parts; Play; Preschool Education; Supervised Professional Practice.

# ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	12
ÍNDICE DE TABELAS .....	13
LISTA DE ABREVIATURAS .....	14
INTRODUÇÃO .....	15
1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	18
1.1. Caracterização do Meio.....	19
1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	20
1.2.1. A Organização socioeducativa .....	20
1.2.2. Posicionamento Pedagógico da OS.....	21
1.3. Caracterização da Equipa Educativa .....	23
1.4. Caracterização da Sala 9 .....	24
1.5. Caracterização do Grupo de Crianças .....	31
1.6. Caracterização das Famílias .....	34
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	37
2.1. Intenções Educativas para ação.....	38
2.1.1. Intenções para com as Crianças.....	38
2.1.2. Intenções para com as Famílias.....	39
2.1.3. Intenções para com a Equipa Educativa.....	40
2.1.4. Avaliação das intenções .....	41
2.2. Processo de intervenção da PPS em JI.....	46
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	51
3.1. Identificação e fundamentação da problemática .....	52
3.2. Revisão da literatura.....	53
3.2.1. <i>Peças Soltas</i> : conceito, características e benefícios .....	53
3.2.2. Brincar com peças soltas .....	56
3.2.3. O papel do educador na promoção do brincar com peças soltas.....	59
3.3. Roteiro ético e metodológico .....	62
3.3.1. Princípios Éticos.....	63

3.3.2. Natureza e desenho do estudo .....	63
3.3.3. Questões e objetivos do estudo .....	64
3.3.4. Participantes no estudo.....	65
3.3.5. Técnicas de recolha e análise de dados .....	65
3.4. Apresentação e discussão dos dados .....	68
3.4.1. Observações das brincadeiras do grupo de crianças.....	68
3.4.2. Concepções e práticas da Equipa de Sala.....	74
3.4.3. Concepções da Coordenadora Pedagógica da OS.....	77
3.5. Síntese dos resultados.....	79
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
REFERÊNCIAS .....	93
ANEXOS.....	104
ANEXO A.....	105
Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II* .....	105
ANEXO B .....	107
Planta da Sala 9 .....	107
ANEXO C .....	109
Caracterização do grupo de crianças .....	109
ANEXO D.....	112
Caracterização das famílias.....	112
ANEXO E .....	115
Roteiro ético.....	115
ANEXO F.....	124
Desenho da investigação na PPS II.....	124
ANEXO G.....	127
Guião da entrevista à Educadora Cooperante.....	127
ANEXO H.....	132
Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante .....	132
ANEXO I .....	139
Guião da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa.....	139
ANEXO J .....	144
Transcrição da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa .....	144

ANEXO K.....	147
Árvore categorial da entrevista realizada à equipa de sala.....	147
ANEXO L.....	152
Guião da entrevista à Coordenadora Pedagógica.....	152
ANEXO M.....	156
Transcrição da entrevista à Coordenadora Pedagógica.....	156
ANEXO N.....	160
Árvore categorial da entrevista realizada à Coordenadora.....	160

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados das NC sobre os tipos de brincadeiras com peças soltas.....	69
Figura 2. Resultados das NC sobre o espaço de brincadeira com peças soltas.....	70
Figura 3. Resultados das NC sobre o tipo de brincadeira individual ou coletiva.....	71
Figura 4. Resultados das NC sobre as brincadeiras com peças soltas em função da faixa etária.....	72
Figura 5. Resultados das NC sobre os tipos de materiais utilizados.....	73

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Rotina diária da sala 9.....	29
Tabela 2. Categorização das peças soltas pelos seus materiais.....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAE - Auxiliar de Ação Educativa

AEC - Atividades Extracurriculares

ATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB - Ciclo do Ensino Básico

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

NC - Nota de campo

OS - Organização Socioeducativa

PPS - Prática Profissional Supervisionada

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório, desenvolvido no contexto da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo de 2024/2025, pretende apresentar uma análise sistemática, fundamentada e reflexiva da intervenção realizada, ao longo de 15 semanas, em contexto de Jardim de Infância (JI). A PPS II, decorrida entre 30 de outubro de 2024 e 28 de janeiro de 2025, teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da zona metropolitana de Lisboa, com um grupo etariamente heterogéneo composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Paralelamente à intervenção educativa descrita, o documento apresenta a investigação igualmente conduzida durante o referido período, subordinada ao tema “A diversidade de brincadeiras com peças soltas: explorando possibilidades do brincar em jardim de infância”.

Em termos estruturais, o relatório encontra-se organizado em cinco seções principais, a começar pela “caracterização da ação educativa contextualizada”, centrada numa breve análise macro, meso e micro do contexto socioeducativo, abrangendo o ambiente, a organização da instituição, a equipa, o ambiente educativo, bem o grupo de crianças e respetivas famílias. O segundo capítulo oferece uma “análise reflexiva da intervenção no jardim de infância”, apresentando as intenções delineadas para a ação, a avaliação da sua operacionalização, e uma reflexão global do processo de intervenção realizado com as crianças.

Na terceira secção, dedicada à investigação realizada no JI, apresento e justifico a escolha do tema desenvolvido, o roteiro ético e metodológico, assim como a análise e as conclusões retiradas a partir dos dados recolhidos. A pesquisa surgiu a partir das minhas observações das crianças, tanto no interior, como no exterior da sala 9, onde exploraram diversos materiais, especialmente nas áreas da casinha e das construções. No âmbito desta investigação, e conforme o título sugere, dediquei-me especialmente a compreender os diferentes tipos de brincadeiras passíveis de surgir, em JI, a partir do uso de peças soltas, definindo como objetivos: (i) Analisar a diversidade de tipos de brincadeiras que as crianças desenvolvem ao brincar com peças soltas; (ii) Identificar diferenças nos formatos e nas dinâmicas de brincadeiras com peças soltas em função do espaço (interior e exterior), do tipo de interação (individual e coletiva) e da idade das crianças; (iii) Explorar

as características específicas dos materiais das peças soltas que influenciam as brincadeiras com as mesmas; (iv) Compreender de que forma a equipa educativa pode otimizar a exploração de peças soltas através da ação lúdica da criança.

Apoiada num estudo de caso, a investigação, de natureza mista, incluiu procedimentos variados de recolha de dados, tais como a observação direta e respetivas notas de campo (NC), e a aplicação de inquéritos por entrevista semiestruturada. A análise dos resultados, por sua vez, efetuada a partir da análise de conteúdo e/ou quantitativa dos mesmos, foi complementada pela interpretação triangulada das respostas obtidas às entrevistas com as observações realizadas e a literatura revisitada, de modo a garantir a validade e uma maior confiabilidade dos dados.

Os resultados obtidos indicam que o contexto educativo em causa atribui uma significativa importância à utilização de peças soltas. Observa-se que a forma de brincadeira mais predominante entre as crianças é o brincar construtivo, sendo a madeira e a cortiça os materiais mais frequentemente usados, e que a maioria das brincadeiras teve lugar em contexto coletivo.

O relatório culmina com as secções dedicadas à “Construção da Profissionalidade Docente” como futura educadora de infância, na qual analiso o meu percurso prático quer na valência de Creche quer de JI, e às “Considerações finais”, apresentando as aprendizagens mais significativas resultantes da intervenção e da investigação realizadas ao longo da PPS II. Nesta última, reflito, ainda, sobre os desafios e algumas limitações identificadas no estudo empírico desenvolvido, propondo sugestões de investigação futura para a sua melhoria e/ou extensão.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo, centrado na contextualização da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), cumpre a essencialidade de descrever e caracterizar, de forma crítica e reflexiva, o contexto socioeducativo, tendo em consideração que “as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente” (Silva, 2005, p. 4).

Esta secção pretende, deste modo, abordar as seguintes dimensões: (i) caracterização do meio envolvente da OS; (ii) caracterização da OS; (iii) caracterização da equipa pedagógica; (iv) caracterização do ambiente educativo da sala; (v) caracterização do grupo de crianças; e (vi) caracterização das famílias.

Para esta caracterização, recorri a diversas fontes de informação, nomeadamente: (i) à observação direta e indireta; (ii) a conversas informais com os diferentes membros da equipa educativa; (iii) à consulta e análise dos documentos institucionais, como o Regulamento Interno (RI), e, ainda, a (iv) referências bibliográficas diversas da área da Educação de Infância. Assim, a caracterização apresentada, neste capítulo, resulta do cruzamento e da análise crítica e reflexiva dessas diversas fontes de informação.

## **1.1. Caracterização do Meio**

No caso da organização socioeducativa (OS) onde realizei a minha PPS II, localizada em Lisboa, a freguesia<sup>1</sup> caracteriza-se por uma grande diversidade cultural, com 92 nacionalidades representadas. Vivem nesta região cerca de 40 mil pessoas, distribuídas por 57 quilómetros de ruas, num território que se estende por mais de dois quilómetros quadrados.

A área beneficia de uma vasta rede de transportes públicos, incluindo uma saída de metro à porta da organização. Além disso, a proximidade de zonas de comércio e serviços, como igrejas, supermercados, restaurantes, cafés e hotéis, bem como espaços verdes, como jardins e parques, oferece uma ampla gama de oportunidades para a realização de atividades educativas diversificadas.

---

<sup>1</sup>A informação apresentada foi obtida no *website* da Junta de freguesia, que não será referenciado por uma questão de anonimato e confidencialidade.

Ao compreender e analisar estas características do meio envolvente, o profissional de educação pode desenhar propostas educativas, que potencializem ao máximo os recursos disponíveis, promovendo uma integração mais eficaz e significativa das crianças na comunidade.

## **1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo**

### **1.2.1. A Organização socioeducativa**

A organização socioeducativa em questão é uma entidade sem fins lucrativos, estruturada como uma associação de solidariedade social. Esta instituição oferece serviços educativos abrangendo as valências de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), proporcionando respostas educativas e sociais para a comunidade envolvente e, ainda, um leque diversificado de atividades extracurriculares.

Em termos da sua estrutura física, a instituição está localizada em um único edifício, com um espaço de recreio adjacente. O edifício, embora tenha a aparência de um prédio convencional, foi adaptado para cumprir as funções educacionais. Composto por três pisos, o espaço é devidamente configurado para atender às necessidades pedagógicas das crianças.

No piso térreo da instituição, encontram-se diversas instalações que atendem às necessidades, tanto das crianças, quanto dos adultos. Inclui um refeitório destinado às crianças que é utilizado para os momentos de almoço e do lanche da tarde, e está equipado com mesas e cadeiras, sendo também usado por todas as crianças da organização, exceto pelas da creche (que contam com o seu próprio refeitório). Quando as crianças se dirigem ao refeitório, a sopa já está servida nas mesas. As adultas observam se as crianças terminam a sopa e, em seguida, servem o prato principal e, depois, a fruta. Ao terminarem, as próprias crianças, autonomamente, colocam os pratos no carrinho, disponível para o efeito. O piso inclui também outro refeitório para docentes e não docentes, uma cozinha, três instalações sanitárias mistas para as crianças e outras três para adultos, e um espaço de vestiário para o pessoal docente e não docente. Além disso, contempla duas salas de Expressões Artísticas, uma sala de Informática, três salas de atividades para o Jardim de Infância (JI), um gabinete de Serviços Administrativos, o gabinete da Direção

Técnica/Serviço Social, o gabinete da Direção Pedagógica, que acumula a função de sala de isolamento, um salão polivalente.

No piso térreo, encontra-se também o recreio, proporcionando um espaço ao ar livre onde as crianças podem brincar e explorar. O espaço de recreio conta com algumas árvores de fruto, uma caixa com areia, paletes para as crianças se sentarem, uma estátua e um mini estacionamento para os pais deixarem os carrinhos de bebé. Neste espaço, encontra-se uma das três casas de banho do piso térreo, assim como materiais disponíveis para as crianças usarem durante o tempo da Componente de Apoio à Família (CAF), como giz, livros, disfarces e jogos variados.

No segundo piso, numa das alas do edifício encontram-se quatro salas de 1.º CEB, uma biblioteca e uma sala de apoio; na outra ala encontram-se duas salas de berçário, duas salas de aquisição de marcha até aos 24 meses, duas salas entre os 24 e 36 meses, uma sala de grupo etariamente heterogéneo de creche, três casas de banho de apoio às salas, uma sala de amamentação e uma cozinha (com copa de leites).

O terceiro e último piso é composto por duas salas de jardim de infância, uma casa de banho para adultos e uma casa de banho para crianças, partilhada por ambas as salas.

A instituição também inclui, num edifício contíguo, uma capela, além de vários pequenos espaços destinados a reuniões ou terapias.

### **1.2.2. Posicionamento Pedagógico da OS**

Segundo Oliveira-Formosinho (2013, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), os modelos pedagógicos integram um conjunto de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, assim como conhecimentos teóricos e investigativos que orientam a prática educativa, funcionando como um referencial para refletir antes, durante e após a ação para criar a ação.

A instituição educativa onde realizei a minha PPS II inspira-se na Pedagogia-em-Participação e pratica este modelo há cerca de cinco anos. A Pedagogia-em-Participação foi considerada na OS para dar voz às crianças no que gostariam de saber e fazer, contemplando, para isso, três momentos no dia: o primeiro, o “momento de planeamento”, dedicado, como o nome indica, ao planeamento de atividades e projetos, e à reflexão; o segundo, o “momento em pequenos grupos”, centrado em atividades

planeadas pela Educadora Cooperante de acordo com os interesses das crianças; e, por fim, o terceiro momento, que consiste no “momento intercultural”, planeado pela mesma, podendo integrar um momento de música, culinária, história, entre outros.

Prevendo, de facto, uma proposta de organização do tempo, na Pedagogia-em-Participação, assim como nos modelos que a inspiram, “Os tempos são organizados de acordo com a rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e das possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.43).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o papel do educador consiste em organizar o ambiente, ouvir, observar e documentar as atividades das crianças para entender e responder aos seus interesses e conhecimentos, assim como aos do grupo. As oportunidades de aprendizagem prática das crianças são o meio para a aquisição de ferramentas culturais, como as cem linguagens, e para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória, imaginação e reflexão (Vygotsky, 1991).

A Pedagogia-em-Participação promove, ainda, a organização de grupos heterogéneos em termos etários, que incluam a diversidade cultural envolvente. Na OS, todas as salas de Educação Pré-Escolar são compostas por grupos heterogéneos. Esta abordagem é uma mais-valia, pois permite o desenvolvimento de todos e proporciona que os mais pequenos sejam ajudados pelos mais velhos. Exemplo disso foi a nossa saída de campo, na qual os mais pequenos foram acompanhados pelos mais velhos. Ferreira (2004) destaca que a idade não é variável natural e que a variabilidade no desenvolvimento biológico, psicológico e social não permite, muitas vezes, estabelecer uma correspondência direta entre tamanho, idade e competências. Esta diversidade é especialmente notável no grupo observado, onde a heterogeneidade de idades resulta em diferentes níveis de desenvolvimento e habilidades entre as crianças.

Assunção Folque (2014) defende a constituição de grupos heterogéneos em termos etários, reconhecendo as vantagens desta prática, tanto na organização dos grupos, quanto no desenvolvimento da criança. Assim, com base no conhecimento sobre o grupo e nas diferenças nele existentes, o educador deve atuar de forma a “promover a entreaajuda,

o sentido de responsabilidade, partilha de ideias e de saberes e gerir as interações entre as crianças” (Maia, 2014, p. 19).

### **1.3. Caracterização da Equipa Educativa**

Conforme afirmado por Machado e Formosinho (2016), a colaboração entre a equipa educativa é essencial para o adequado funcionamento da OS. Isso possibilita a cooperação e a ajuda mútua entre todos os seus membros, promovendo uma estrutura bem organizada, enriquecendo diversas dinâmicas pedagógicas e facilitando o alcance dos objetivos propostos.

A **equipa da OS** é composta por diversos profissionais dedicados ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, sendo liderada por uma Diretora Técnica/Assistente Social e uma Coordenadora de Creche e JI e incluindo, ainda, para além da equipa educativa de Creche e JI, evidenciadas a seguir, um porteiro, quatro Professores Titulares do 1.º CEB e cinco Auxiliares de Ação Educativa (AAE) alocadas ao Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL).

Na valência de Creche, a equipa é constituída por cinco Educadoras de Infância e dez AAE. No JI, encontram-se cinco Educadoras de Infância e cinco AAE, com a adição de duas técnicas auxiliares (AAE), sem sala atribuída.

Além disso, a equipa conta com seis funcionários na cozinha, duas Auxiliares de Serviços Gerais, um Professor de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), um Professor de Inglês, um Professor de Música e cinco Professores de Atividades Extracurriculares (AEC).

A **equipa educativa da sala 9**, onde realizei a PPS II, é composta por duas profissionais: uma Educadora de Infância e uma AAE. A Educadora de Infância, na faixa etária dos 50-60 anos, possui formação superior em Educação de Infância e conta com, aproximadamente, 30 anos de experiência neste contexto socioeducativo. A AAE, com idade igualmente situada na faixa etária dos 50-60 anos, está vinculada à organização há cerca de 30 anos. Através de uma conversa informal com ambas, ficou claro que tanto a Educadora como a Auxiliar iniciaram as suas carreiras na Instituição e permanecem a trabalhar nela desde então.

Apesar de terem diferentes responsabilidades e funções, como a Educadora Cooperante que precisa de realizar documentação pedagógica e planejar atividades para os momentos dos pequenos grupos e intercultural, ambas dedicam uma hora por semana para discutirem sobre o funcionamento da sala e planejar atividades que vão ao encontro dos interesses dos grupos. A AAE tem a função de auxiliar a Educadora Cooperante na sala 9 e não senti que existisse uma distinção clara entre ambas, em virtude do seu excelente trabalho de equipa. Segundo Jesus (2000; 2002), esta relação precisa de ser cultivada para desenvolver um trabalho cooperado eficaz e de qualidade.

O trabalho em equipa entre profissionais de Educação consiste, pois, na interação e colaboração entre duas ou mais pessoas reunidas para a realização da mesma tarefa, onde há apoio, respeito mútuo e uma intenção clara de resolver problemas comuns (Jesus, 2000; Hohmann & Weikart, 2011). Observações e diálogos informais com a Educadora e a Auxiliar permitiram constatar que a relação da equipa é marcadamente positiva, destacando-se pela confiança, entreaajuda e respeito mútuo entre os seus membros. A comunicação contínua e a troca de ideias e opiniões entre ambas contribuem, claramente, para uma organização eficaz da sala e uma gestão coerente de todos os aspetos inerentes à dinâmica educativa da mesma. Todas as sextas-feiras à tarde, justamente, as profissionais têm por hábito reunir-se para planificar a semana seguinte e/ou discutir outros assuntos de sala.

#### **1.4. Caracterização da Sala 9**

De acordo com Silva *et al.* (2016), o ambiente educativo deve ser visto como um “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” (p. 5). É essencial que toda a equipa educativa reflita sobre o ambiente, de modo a adaptá-lo às necessidades, interesses e preferências do grupo de crianças.

Durante o primeiro momento da manhã, o grupo envolvia-se em brincadeiras livres. Apenas quando as crianças escolhiam realizar alguma atividade ou projeto que requeresse a ajuda do adulto é que a equipa de sala decidia quem ia realizar o quê e com quem. Outro momento em que realizavam trabalho em equipa era durante as atividades

em pequenos grupos, pois cada grupo necessitava de um adulto presente pelo facto de a atividade ser dirigida e planeada.

Conforme se anunciou antes, a abordagem pedagógica privilegiada na OS é a Pedagogia-em-Participação, uma metodologia que deve ter como ponto de partida a democracia como crença e valor fundamental na promoção da igualdade e do respeito pela diversidade (Oliveira-Formosinho, 2008). Desta feita, a Sala 9 é influenciada pela mesma abordagem, onde as dimensões pedagógicas – i.e., a organização do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo – são consideradas interdependentes, tendo a sua qualidade um impacto significativo na aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2016).

#### **1.4.1. Espaços e materiais**

A sala de atividades, cuja planta se apresenta no Anexo B, oferece um espaço interior amplo, capaz de acomodar confortavelmente o grupo de crianças, adultas e mobiliário. Localiza-se, conforme se referiu antes, no 3.º piso do edifício, estando localizada ao lado da zona dos cabides e da casa de banho destinada às crianças, o que favorece a autonomia das mesmas. Tanto os cabides como as instalações sanitárias são usados pelas duas salas de JI presentes no piso, servindo à realização de cuidados de higiene e mudanças de roupa. A casa de banho apresenta cinco lavatórios, uma sanita de tamanho normal e fechada para os adultos, e cinco sanitas adaptadas ao tamanho das crianças. Além disso, a sua localização, junto da sala de atividades, é uma mais-valia, visto as crianças terem a autonomia para poderem utilizá-las sempre que necessitam:

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Silva *et al.*, 2016, p. 26).

A sala de atividades conta com quatro janelas voltadas para o exterior, que permitem a entrada de luz natural, reguladas através de portadas. A maioria dos móveis é adequada ao tamanho das crianças, havendo também, na sala, um móvel de apoio aos adultos, que está trancado, evitando que as crianças o abram.

Os materiais, objetos e brinquedos presentes na sala estão organizados por forma a facilitar o seu uso por parte das crianças. Os mesmos estão organizados em estantes sem identificação dos recursos, mas tratando-se de estantes abertas, as crianças conseguem observar facilmente o que contêm. Os materiais, objetos e brinquedos vão sendo alterados sempre que a Educadora Cooperante considere que já não são de tanto interesse do grupo.

De acordo com Post, Hohmann & Epsteins (2011), o ambiente deve ser consistente de modo a promover o desenvolvimento de um sentido de segurança e oportunidades nas crianças. Simultaneamente, deve ser flexível para acomodar as mudanças ao longo do tempo, respondendo às diferentes necessidades e interesses de cada criança no grupo.

Além disso, a sala conta, ainda, com várias paredes usadas para a afixação de diversos instrumentos de pilotagem/regulação, como um calendário dos aniversários, uma tabela de idades das crianças, e para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças:

Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas (Silva *et al.*, 2016, p. 26).

O espaço da sala está organizado por áreas de interesse, distribuídas em sete zonas distintas:

(i) a *área da escrita e da matemática*, que inclui uma mesa com quatro lugares, um quadro magnético com letras e uma zona de apoio ao lado, onde se encontram os cadernos, uma caixa com três gavetas contendo letras e números móveis, e os cartões com os nomes das crianças;

(ii) a *área da biblioteca*, composta por um sofá feito com uma palete de madeira, um colchão e almofadas, livros dispostos num móvel com quatro divisórias e uma caixa com fantoches;

(iii) a *área do faz-de-conta*, que apresenta uma réplica de uma cozinha real, uma mesa com quatro cadeiras, bonecos, pratos, copos, frigideiras, panelas, alimentos de plástico, entre outros recursos acessíveis às crianças;

(iv) a *área dos jogos*, que inclui uma mesa com seis cadeiras e, atrás das mesmas, um móvel com quatro divisórias contendo diferentes jogos;

(v) a *área das construções*, equipada com um móvel que armazena animais de plástico de tamanhos variados, carrinhos e peças de madeira, além de algumas caixas para permitir diversas brincadeiras;

(vi) a *área da mesa grande*, composta por três mesas juntas, uma retangular e duas em semicírculo. Este espaço é utilizado de manhã, no acolhimento e no reforço da manhã. Além disso, também serve para realização de trabalhos coletivos ou individuais, de expressão plástica, por exemplo, entre outros projetos;

(vii) a *área das peças soltas*, que disponibiliza diversos materiais, tanto sintéticos como naturais, que as crianças podem utilizar livremente. Os materiais podem ser levados para outras áreas da sala ou usados diretamente neste espaço. Os recursos foram arranjados/organizados por mim e pela equipa de sala, e, ocasionalmente, pelas crianças, quando traziam materiais de casa.

Esta área já existia na sala, porém era utilizada principalmente para armazenamento de materiais. Com o início da minha investigação, a equipa de sala e eu decidimos organizar melhor o seu espaço, potenciando uma sua maior utilização. Para tornar a área mais atrativa, coloquei cartazes na parede com imagens dos diferentes materiais disponíveis, permitindo às crianças saber o que podiam encontrar e utilizar:

Hoje, no momento de planeamento, C.R. disse que queria ir para a área das peças soltas. Chamou-me para mostrar o castelo que tinha construído com círculos de cortiça e bonecos de madeira, representando os pais e ela própria. O castelo incluía uma ponte feita com outro círculo de cortiça (NC n.º 1, de 17 de janeiro de 2025).

As áreas da sala não têm um limite de crianças e são escolhidas pelas mesmas durante o momento de planeamento da manhã. Sentamo-nos em roda no chão, no centro da sala, e eu ou a Educadora Cooperante registamos as escolhas partilhadas num caderno. As crianças dirigem-se, então, para as áreas selecionadas e, no final, arrumam os materiais no local correto. Posteriormente, voltam a sentar-se em roda, para refletir em grupo sobre o que correu bem ou menos bem nas áreas.

O espaço de roda é realizado no espaço central da sala, que também pode ser utilizado pelas crianças para fazerem brincadeiras que necessitem de mais espaço, além de poderem nela usufruir dos recursos de outras áreas ou mesmo utilizá-lo para as atividades dos Momentos Intercultural, como, por exemplo, jogos de roda.

As duas das áreas mais procuradas pelas crianças, durante a escolha de atividades, são a “área das construções” e a “área do faz-de-conta”. Estas áreas não só incentivam a criatividade e a imaginação, como promovem importantes habilidades sociais e cognitivas, permitindo às crianças explorar diferentes papéis e situações através do jogo simbólico e da construção, como pode ser observado na NC a seguir, em que quatro crianças interagiram e utilizaram, de forma criativa, os materiais disponíveis na área das construções: “Hoje, na área das construções, a M.D., A.G., N.S. e a A.K. estavam a construir um túnel para que os animais mais pequenos e os carros pudessem passar por dentro dele.” (NC n.º 2, de 23 de outubro de 2024).

Para além do espaço da sala, e conforme se referiu já, as crianças da valência de JI contam, ainda, com um espaço exterior amplo e dividido em três zonas distintas: um espaço coberto, que permite a sua utilização em dias de chuva, um recreio, um espaço com areia e uma casa de banho. Conforme salientam Bento & Portugal (2016), é essencial que os contextos socioeducativos garantam a existência de “espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados com vista a responder adequadamente às necessidades e interesses dos seus utilizadores” (p. 87), dada a posse de características únicas que dificilmente se encontram em espaço interior. Este espaço tem diversas potencialidades para as crianças e para os adultos, sendo habitualmente utilizado para brincadeiras livres e explorado pelas crianças, principalmente, no recreio, para brincarem com pneus, como se pode observar na NC seguinte:

No recreio, antes do almoço, aproximei-me do A.M., do M.A. e da M.D. Eles tinham organizado os pneus do recreio de maneira a formar um carro. O A.M. veio até mim com grande entusiasmo e disse: "Este é o carro da polícia! Eu tenho um escudo e estou vestido como um polícia!" Apesar de eu não ver o escudo ou a vestimenta de polícia, a imaginação do A.M. era palpável. Ele apontava para os pneus e explicava como cada parte do "carro" tinha uma função específica. M.A. e M.D. estavam igualmente envolvidos, assumindo papéis diferentes na brincadeira. M.A.

tinha decidido ser o motorista, enquanto M.D. se intitulava a ajudante do polícia, descrevendo suas ações e tarefas com grande detalhe (NC n.º 1, de 15 de novembro de 2024).

Nos momentos de recreio e/ou de exploração do espaço exterior, a equipa também disponibiliza às crianças outros materiais, como giz, para que possam desenhar livremente no chão. Além disso, há livros e disfarces guardados numa mala grande de viagem, como se pode observar na seguinte NC: O H.L. e o M.C. estavam a brincar no exterior e foram buscar um livro à caixa. O H.L. sentou-se na palete e o M.C. no chão à frente do H.L., que começou a contar a história como a Educadora Cooperante costuma fazer (NC n.º 1, de 24 de janeiro de 2025).

#### **1.4.2. Tempos e rotinas**

Com base na observação e nas conversas informais com a equipa educativa, posso afirmar que a organização dos tempos, definida com base nos princípios da Pedagogia-em-Participação, abordagem pedagógica privilegiada pela OS, foi planeada considerando as necessidades de cada criança. Assim, apesar da existência de uma rotina preestabelecida, a equipa da Sala 9 tem em consideração a sua flexibilidade, permitindo a sua adequação aos interesses do grupo de crianças.

Na tabela 1, é apresentada a rotina de um dia-tipo do grupo de crianças da Sala 9:

**Tabela 1**

*Rotina diária da sala 9*

Rotina Diária	
8h-9h30	Acolhimento/ Reforço Alimentar
9:30- 9h45	Reunião no tapete/ Momento de planificação
9h45-10h45	Momento de atividades e projetos
10h45-11h	Momento de Reflexão
11h-11h15	Recreio
11h15-11h40	Momento de Pequenos Grupos
11h45-14h	Almoço/Recreio/Sesta
14h00-15h50	Momento Intercultural
15h50-16h15	Lanche
16h15- 19h	CAF

De acordo com a tabela 1, a organização socioeducativa abre às 8:00h, momento em que se inicia o acolhimento das crianças e respectivas famílias, realizado por uma AAE, na sala 10. Este período de acolhimento é fundamental como transição entre o contexto familiar educativo, servindo como um mecanismo “de socialização dos ritmos biológicos e sociais” das crianças (Ferreira, 2004, p. 94), através da sua integração no contexto educativo. A partir das 8:45h, com a chegada da Educadora Cooperante, as famílias podem começar a entrar na sala 9, dando continuidade ao acolhimento.

Ao entrarem, as crianças têm a oportunidade de brincar livremente até aproximadamente às 9:10h, quando se inicia o reforço da manhã. Este momento ocorre na mesa grande da sala e, quando a maioria das crianças já comeu, passam para a roda no chão, no meio da sala. Durante o “Momento do Planificação” seguinte, as crianças expressam o que pretendem fazer durante aquele período da manhã. Após executarem o que planearam, voltam a reunir-se em roda no centro da sala para refletirem sobre o que correu bem ou menos bem na atividade. Após este momento, as crianças vão brincar um pouco no recreio, enquanto a Educadora Cooperante prepara as “Atividades dos pequenos grupos”.

Ao retornarem à sala, as crianças sentam-se novamente em roda, no meio da sala, momento em que lhes é explicada pela Educadora Cooperante a organização dos trabalhos seguintes, sendo depois distribuídas pelas atividades dos pequenos grupos. Estas atividades são cuidadosamente planeadas pela Educadora Cooperante para atender às necessidades das crianças. Em conversa, a equipa educativa decide qual a atividade indicada para cada criança, sendo cada pequeno grupo por um adulto responsável.

O momento do almoço proporciona uma importante interação social entre as crianças, uma vez que as mesas permitem que se sentem em grupos, mantendo o contacto entre si. Além disso, e conforme se referiu antes (cf. secção 1.2.1.), é também um momento dedicado à promoção da sua autonomia.

Após o almoço, as crianças dirigem-se ao espaço exterior, onde podem interagir com crianças de outras salas e explorar materiais, objetos e brinquedos diferentes dos que têm na sala, aproveitando um espaço mais amplo. A exemplificá-lo, leia-se o registo abaixo:

As crianças pediram-me para desenhar no chão da O.S. o jogo da macaca com giz. Perguntei o que íamos utilizar para lançar os números.

- L.F.- Uma pedra.

E foram procurar no recreio. Como não encontraram, voltaram e disseram-me que não encontraram. Perguntei como podíamos resolver esse problema.

- M.M.- Uma folha.

- C.S.- pode ser um pau.

Testaram e, como viram que funcionava, jogaram (NC n.º 2, de 30 de setembro de 2024).

Por volta das 14h, a educadora chama o grupo de volta para a sala. As crianças sentam-se novamente em roda para o “Momento intercultural”, que pode variar no seu formato, prevendo a exploração de, por exemplo, músicas de diversos géneros ou histórias sobre assuntos que a Educadora Cooperante considere interessantes abordar com as crianças, assim como jogos destinados a estimular determinadas competências nas mesmas.

Após este momento, a equipa educativa pede às crianças que arrumem a sala, preparando-se para irem para o recreio ou para o lanche, antes de voltarem para casa ou participarem em AEC. Além da rotina da sala, ocorrem, pois, às quartas-feiras, das 9:30h às 10:30h, as aulas de música; às quintas-feiras, das 14:30h às 15:00h, as aulas de Inglês; e às sextas-feiras, das 9:00h às 10:00h, as aulas de Português Língua Não Materna, seguidas das aulas de TIC, até às 11:00h. Todas as crianças usufruem destas aulas, sendo uma oferta complementar oferecida pela OS.

## **1.5. Caracterização do Grupo de Crianças**

A tabela apresentada no Anexo C foi fundamental na organização dos dados relativos à caracterização sociodemográfica do grupo de crianças que acompanhei durante a PPS II. De acordo com os dados apresentados, a sala em que realizei PPS II era composta por um total de vinte e quatro crianças, sendo doze do sexo feminino e doze do sexo masculino.

Como referido já, este grupo era heterogéneo em termos de idades, contando com crianças nascidas nos anos civis de 2019 a 2021, com idades, portanto, compreendidas

entre os 3 e 6 anos. Cinco crianças nasceram no ano civil de 2021, oito no ano civil de 2020 e onze do ano civil de 2019.

Ferreira (2004) destaca que a idade não é uma variável natural e que a sua variabilidade no desenvolvimento biológico, psicológico e social não permite, muitas vezes, estabelecer uma correspondência direta entre o tamanho, a idade e as competências da criança. Esta diversidade é especialmente notável no grupo observado, cuja heterogeneidade etária resulta em diferentes níveis de desenvolvimento e habilidades entre as crianças, obrigando ao respeito pelo ritmo de cada uma.

Quanto às nacionalidades, a maioria das crianças do grupo é portuguesa, à exceção de cinco que têm outras nacionalidades: suíça, belga e italiana.

Quanto ao percurso social, a maioria do grupo, especificamente 22 crianças, já haviam frequentado esta instituição no ano anterior, enquanto apenas duas crianças ingressaram pela primeira vez, na OS, neste ano letivo. Algumas crianças do grupo também transitaram da Creche para o JI da OS.

No geral, o grupo é composto por crianças curiosas e interessadas em aprender, mesmo se apresentando-se algumas mais agitadas, com dificuldade em manter o foco nas tarefas e, até, nas brincadeiras. Uma fragilidade presente no grupo era a comunicação, uma vez que uma criança não falava português. Além disso, outras duas crianças, embora entendessem e falassem português por influência do pai, preferiam comunicar entre si em alemão e raramente interagiam com os adultos da sala. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, considero que o grupo poderia melhor desenvolver certas competências, como, por exemplo, o salto com um pé. A ausência de educação física como AEC contribui para esta limitação, revelando-se uma fragilidade adicional no grupo.

Em relação às potencialidades do grupo, observei uma elevada autonomia, fruto do trabalho realizado pela Educadora Cooperante, que constantemente proporciona oportunidades que estimulam essa independência, tomando como base as motivações das crianças, exemplo dessa autonomia observada numa criança:

Na sala onde estou a realizar a PPS II, tenho uma criança de 4 anos, sinalizada para a intervenção precoce, que ainda não fala muitas palavras e se expressa por sons, dando-nos a mão para levar ao que quer fazer.

Habitualmente, gosta de brincar com plasticina e vai autonomamente buscar os materiais para fazer a plasticina.

Hoje, pela primeira vez, foi buscar sozinha os materiais para realizar aguarelas, incluindo um copo para colocar a água. Passou a água na aguarela e depois na folha, pintando durante alguns minutos (NC n.º 2, de 8 de outubro de 2024).

A criatividade é, por seu turno, uma das grandes potencialidades do grupo, resultante de um trabalho contínuo da Educadora Cooperante. As crianças são constantemente incentivadas a pensar em como podem realizar os seus trabalhos e a selecionar os materiais adequados, como evidenciado na NC seguinte:

Com a finalização do foguetão, as crianças depararam-se com o problema de a parte de cima da nave espacial estar a cair e discutiram que solução poderiam arranjar. O M.A. sugeriu que se podia colocar um pau no meio para ver se o teto se levantava. A M.D. sugeriu que se podia colocar arame. A Educadora Cooperante perguntou onde podiam arranjar arame e responderam no senhor da portaria (NC n.º 2, de 2 de outubro de 2024).

Paralelamente, a sala 9 também incluía uma criança de quatro anos sinalizada na Intervenção Precoce, que era acompanhada por uma terapeuta da fala devido a um diagnóstico de atraso no desenvolvimento da Linguagem. O acompanhamento focava-se exclusivamente no trabalho com a terapeuta:

Na sala onde estou a realizar a PPS II, encontra-se uma criança de 4 anos, sinalizada para a Intervenção Precoce, que ainda não verbaliza muitas palavras e se expressa por sons, dando-nos a mão para levar-nos ao que quer fazer. Habitualmente, gosta de brincar com plasticina e vai autonomamente buscar os materiais para a explorar.

Hoje, pela primeira vez, foi buscar sozinha os materiais para realizar aguarelas, incluindo um copo para colocar a água. Passou a água na aguarela e depois na folha, pintando durante alguns minutos (NC n.º 2, de 8 de outubro de 2024).

Apesar de apresentar grande autonomia nas atividades da sala, como brincar com os brinquedos disponíveis, a capacidade de concentração desta criança era limitada, mantendo-se ocupada apenas por curtos períodos na mesma tarefa. Contudo, a sua autonomia revelou-se evidente, como observado na seguinte NC:

No final da refeição, todas as crianças levantam o seu prato e o copo, deitam fora os restos da fruta no lixo, colocam o prato em cima do carrinho e o copo em baixo nesse mesmo carrinho, depois vão lavar as mãos a casa de banho. Neste dia, tive a oportunidade de observar a A.K. a realizar todo este percurso de forma autónoma. Além disso, ela ainda foi capaz de me guiar até ao recreio da instituição (NC n.º 2, de 14 de outubro de 2024).

O grupo está familiarizado com a Pedagogia-em-Participação – e com a própria Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) – e demonstra regularmente interesse e curiosidade em saber mais. Para esse fim, as crianças realizam projetos individuais, em pequenos grupos ou até em grande grupo, sempre que o interesse é comum a todos, como aconteceu com o projeto sobre os astronautas que estava a ser desenvolvido quando iniciei a PPS II. As crianças estão igualmente familiarizadas com a rotina da sala e os diferentes momentos que a compõem. A NC abaixo é esclarecedora da forma como as crianças expressavam a intenção de realizar uma atividade:

Hoje, na hora do planeamento, a Educadora Cooperante explicou que à tarde íamos ver um filme e comer pipocas. Ela disse que precisaríamos fazer algo para colocar as pipocas e que isso poderia ser feito durante o planeamento ou em pequenos grupos.

L.F. então disse:

- “Quero fazer nos pequenos grupos.”

Mas A.C. respondeu:

- “Eu quero fazer agora.”

L.F. respondeu:

- “Podes fazer como quiseres. A Educadora Cooperante disse que podíamos escolher.” (NC n.º 1, de 19 de novembro de 2024).

## **1.6. Caracterização das Famílias**

Para assegurar uma ação comprometida com o bem-estar e a aprendizagem das crianças, é vital reconhecer o contexto das suas famílias ao ingressarem na instituição socioeducativa. Nesse contexto, torna-se igualmente essencial caracterizar as suas

famílias, pois estas desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças e na dinâmica socioeducativa.

Os dados relativos a esta dimensão foram obtidos através de conversas informais e informações fornecidas pela Educadora Cooperante (cf. Anexo D). Conforme indicado no Anexo D, de entre os vinte e quatro agregados familiares representados no grupo de crianças, um possui quatro filhos, quatro têm três filhos, nove têm dois filhos e dez são pais de um único filho.

Em termos de habilitações académicas e situação profissional, a maior parte das famílias possui formação ao nível do Ensino Superior, encontrando-se todas elas empregadas, à exceção de um membro de uma família.

Quanto às nacionalidades dos pais, uma mãe é de nacionalidade nepalesa, uma suíça, uma italiana, uma inglesa e outra espanhola. Entre os pais, um é de nacionalidade nepalesa, um de nacionalidade francesa e um de nacionalidade belga. Os restantes pais são de nacionalidade portuguesa.

Na família, onde cada criança se desenvolve e aprende, as práticas educacionais e a cultura local têm um impacto significativo no seu progresso e aprendizagem (Silva *et al.*, 2016). Dessa forma, “importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p. 9). Neste contexto, a Equipa Educativa da sala empenha-se em definir e estabelecer uma comunicação com as famílias. Diariamente, durante o momento de acolhimento, promove-se um diálogo informal em que são partilhadas diversas informações sobre as crianças. As restantes informações institucionais são enviadas por *e-mail*. Ante a existência de muitas famílias oriundas de outros países e culturas, como mencionado anteriormente, a Educadora Cooperante, sendo fluente em inglês, não encontrava dificuldade em comunicar com as mesmas, recorrendo a esta língua, que todas falavam. Já a AAE, com maiores dificuldades no domínio do inglês, conseguia comunicar eficazmente com essas famílias, através de palavras soltas e gestos.

Tais estratégias demonstram claramente a comunicação aberta e de confiança entre a Equipa Educativa e as famílias. Estas, por sua vez, mostram-se sempre participativas e colaborativas na realização e dinamização das atividades propostas pela

educadora, assumindo um papel ativo na educação e nas aprendizagens dos seus filhos  
NC: “No momento do acolhimento, a C.S. trouxe o pai, toda entusiasmada, para mostrar os caracóis que tínhamos na sala.” (NC n.º 1, de 26 de novembro de 2024).

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Intenções Educativas para ação

Para que uma intervenção pedagógica seja eficaz, é fundamental ao Educador de Infância uma intencionalidade clara da sua ação para com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Isso implica realizar uma reflexão prévia que permita ao profissional compreender as suas ações e refletir sobre os objetivos a serem alcançados. Segundo Silva *et al.* (2016), essa reflexão deve ser contínua e flexível, fundamentada na observação, no registo, na documentação, no planeamento, na ação e na avaliação das práticas educativas, utilizando diversas formas de registo e documentação.

A construção e gestão do currículo exigem um conhecimento aprofundado do contexto e das crianças, atualizado por meio da recolha de informações diversificadas. Essas informações podem incluir observações registadas pelo educador, documentos produzidos no quotidiano do JI e elementos obtidos através do contato com as famílias e outros membros da comunidade (Silva *et al.*, 2016, p. 13).

Dessa forma, os objetivos da minha ação pedagógica concentram-se principalmente nas crianças, nas suas famílias e na equipa educativa, promovendo uma articulação entre os diferentes contextos de vida das crianças. A seguir, são apresentadas as diferentes intencionalidades definidas para a intervenção pedagógica desenvolvida no contexto da PPS II.

### 2.1.1. Intenções para com as Crianças

Embora as crianças adquiram muitas das suas aprendizagens de forma natural através das várias interações sociais em que estão envolvidas, no âmbito educativo existe uma intencionalidade educativa específica, que é implementada criando um ambiente rico e culturalmente estimulante (Silva *et al.*, 2016). Segundo Portugal (2012), a formação de relações entre pares, sejam elas entre crianças ou adultos, é essencial, pois são estas relações que satisfazem as necessidades físicas e psicológicas das crianças. Assim, determinei que o meu objetivo principal seria desenvolver com as mesmas uma **relação de proximidade baseada na confiança, no respeito e no afeto**, ajustando-me às particularidades individuais de cada criança.

Durante a PPS II, empenhei-me em estar disponível para cada criança, reconhecendo que este é um dos princípios fundamentais para que ganhem confiança em si mesmas e no ambiente que as rodeia, facilitando as suas interações e exploração. Construir essa relação também implica **respeitar as características individuais de cada criança**, constituindo esta a minha segunda intenção. A minha abordagem incluiu, portanto, o respeito pelos ritmos, necessidades, interesses e vulnerabilidades de cada criança, entendendo que cada uma possui dinâmicas e preferências únicas.

De acordo com Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), é essencial escutar a opinião das crianças, considerando os seus pontos de vista, interesses e emoções. O meu objetivo final era **assegurar a participação ativa das crianças**, reconhecendo-as como sujeitos com direitos, incentivando a sua participação diária, e permitindo-lhes expressar as suas vontades, tornando-as “agentes sociais competentes” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2) com uma “voz” que merece ser ouvida (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

### **2.1.2. Intenções para com as Famílias**

Conforme apontam Silva *et al.* (2016), o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças não ocorrem exclusivamente no contexto da Educação de Infância, mas também nos diversos ambientes em que vivem, especialmente no meio familiar (p. 13). A família é o primeiro e principal contexto social da criança, sendo crucial estabelecer uma ligação estreita entre a escola e a família para fomentar a troca de ideias e proporcionar um ambiente positivo para as crianças (Sarmiento & Carvalho, 2017).

O meu objetivo principal foi, portanto, criar uma **relação de respeito**, confiança e disponibilidade para uma comunicação aberta, visto que considero indispensável o trabalho conjunto entre os microssistemas. Uma comunicação aberta é essencial para estimular a participação e o envolvimento ativo das famílias nas atividades desenvolvidas, garantindo que estejam informadas sobre o progresso e as conquistas das crianças. Dessa forma, o educador deve manter uma relação próxima com as mesmas, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso das suas aprendizagens (Silva *et al.*, 2016, p. 9).

Fuertes (2020) sublinha que a colaboração entre família e instituição educativa traz múltiplos benefícios, nomeadamente, que: i) promove a participação positiva e o

envolvimento das famílias; ii) melhora a qualidade das práticas educativas e a satisfação dos profissionais de Educação; iii) fortalece a afiliação das crianças.

Paralelamente, outra das minhas metas foi garantir **o sigilo das informações sobre a família, salvo exceções que pusessem em perigo a integridade da criança** (APEI, 2011), ou seja, privilegiar a confidencialidade das informações transmitidas pelas famílias e/ou pela equipa educativa.

### **2.1.3. Intenções para com a Equipa Educativa**

Conforme apontado por Silva *et al.* (2016), é fundamental que haja um trabalho colaborativo entre profissionais para garantir uma ligação próxima com a comunidade e a melhor utilização dos seus recursos (p. 10). Por esse motivo, torna-se-me igualmente crucial definir intenções claras no que se refere à minha ação com a equipa educativa durante a PPS II.

O meu primeiro objetivo foi criar um **ambiente de confiança e proximidade** dentro da equipa da sala. A interação positiva entre os membros da equipa é essencial para o progresso do grupo, sendo, por isso, importante que o trabalho se desenvolva com base na confiança, na tranquilidade, no apoio e na parceria, promovendo um ambiente harmonioso.

Neste contexto, envolvi todos os agentes educativos nas minhas atividades, reconhecendo que o **trabalho conjunto**, colaborativo e cooperativo, proporciona experiências e aprendizagens valiosas para o grupo de crianças. Hohmann & Weikart (2011) afirmam que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem através da ação que requer um clima de apoio e respeito mútuo” (p. 130).

Além disso, procurei compreender a dinâmica da equipa, respeitando o trabalho estabelecido, com o objetivo de desenvolver com ela uma comunicação aberta e positiva. Esta abordagem metodológica promove a troca de ideias e experiências, enquanto fomenta o desenvolvimento pessoal e a reflexão pedagógica dos seus elementos. Adaptei os meus princípios pedagógicos aos da equipa educativa e da OS, reconhecendo a importância de um conjunto comum de princípios e estratégias. Hohmann & Weikart (2011) sublinham que “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e

estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do treino” (p. 13).

#### **2.1.4. Avaliação das intenções**

Ao longo da prática pedagógica, o educador de infância deve refletir sobre a sua ação educativa e as suas intenções. É essencial que questione as suas opções e pergunte constantemente a razão que o levou a agir de determinada forma. Somente assim, compreendendo o motivo e o objetivo da sua ação, será capaz de aprender e, em seguida, realizar uma prática de qualidade.

Neste subcapítulo, avaliam-se as intenções delineadas para a ação pedagógica mencionada anteriormente. Todas as intervenções profissionais devem ancorar-se numa intencionalidade educativa, tornando-se-me, por isso, crucial avaliar as intenções que defini para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Esta avaliação pretende refletir não apenas a concretização dessas intenções, mas também os reajustes efetuados ao longo da ação pedagógica, de forma a adaptar a prática ao ambiente educativo e às características do grupo. O meu objetivo foi, acima de tudo, o de assegurar uma prática pedagógica de qualidade.

Ao longo da PPS II, a avaliação da minha ação educativa foi desenvolvida em dois aspetos: a medição e a valorização (Zabalza, 1997). A medição focou-se na avaliação das intenções delineadas, enquanto a valorização centrou-se na avaliação qualitativa da prática, baseada nas planificações e reflexões semanais. Durante estas reflexões, questionei-me sobre a concretização das intenções, perguntando-me: o que fiz, o que queria fazer e o que mudaria. Partindo deste pressuposto, e do próprio conceito de avaliação, serão então analisadas as intenções delineadas (e operacionalizadas) para como as crianças, as famílias e a equipa educativa.

De sublinhar que a avaliação constitui um processo indispensável e inseparável da elaboração e do desenvolvimento do currículo, tendo como eixo identificador o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e, conseqüentemente, uma estratégia para aprimorar a prática pedagógica (Marchão & Fitas, 2014).

#### **2.1.4.1. Intenções para com as crianças**

Desde o início da minha prática profissional na Sala 9, o meu objetivo principal foi estabelecer uma **relação de proximidade, confiança, respeito e afeto com as crianças**, acreditando que essa conexão seria crucial para o seu desenvolvimento e o aumento das suas aprendizagens. Nessa medida, considero ter sempre respondido com entusiasmo às iniciativas das crianças para brincar com elas, dedicando-lhes toda a disponibilidade e atenção que reclamavam e mereciam. Essa postura permitiu-me conquistar a confiança e o carinho de cada uma, tornando-me uma figura de referência nas suas vidas.

Ao longo do estágio, houve um crescimento notável na nossa relação, tanto na sala de atividades como no espaço exterior. As crianças foram acolhedoras comigo, permitindo-me participar nas suas brincadeiras e aprendizagens, confortá-las em momentos de necessidade e partilhar as suas descobertas e experiências. Esta experiência proporcionou-me uma aprendizagem relevante sobre a importância da criação de vínculos afetivos com as crianças para o êxito do processo educativo. A partir da confiança e do respeito mútuo, pude contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes um ambiente seguro e acolhedor para poderem aprender, brincar e crescer.

Na minha prática pedagógica, o **respeito à individualidade das crianças** tornou-se um elemento fundamental, guiando as minhas ações e moldando o ambiente de aprendizagem. A observação atenta, a escuta ativa e a valorização das diferenças permitiram-me reconhecer cada criança como um ser único, com as suas próprias características, os seus ritmos de aprendizagem, interesses, necessidades e potencialidades. Essa perceção permitiu-me adequar o planeamento e as atividades às necessidades e aos estilos de aprendizagem individuais de cada criança. As atividades tornaram-se mais dinâmicas e flexíveis, permitindo que cada criança explorasse os seus interesses, desenvolvesse as suas habilidades e progredisse conforme o seu próprio ritmo.

O atendimento individualizado é indispensável para assegurar que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizagem relevantes. Através de um acompanhamento personalizado, pude oferecer apoio às crianças que apresentavam

dificuldades ou necessidades específicas, auxiliando-as a superar os seus desafios e a atingir o seu potencial em pleno.

Durante o planeamento diário, a A.G. e o H.L. escolheram realizar coroas. Iniciaram autonomamente a execução da atividade, mas depararam-se com o problema como medir o tamanho das cabeças para as coroas. Chamaram-me para ajudar a encontrar uma solução. A A.G. sugeriu usar uma régua, ao que perguntei se ela achava que uma régua possível seria dar a volta à cabeça, e ela respondeu que não. Informei então que existem outros tipos de réguas que podem ser utilizadas, e sugeri que perguntassem à Educadora cooperante se ela tinha uma dessas. A educadora forneceu-lhes uma fita métrica, com a qual conseguimos medir as cabeças corretamente. (NC n.º 1 de 15 de outubro de 2024)

Ao respeitar a individualidade das crianças, pude contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais justo, inclusivo e inspirador, onde cada criança se sentia motivada a aprender, crescer e desenvolver de forma plena.

O meu último objetivo era **assegurar a participação ativa das crianças**, considerando-a um sujeito ativo e com direitos, o que se tornou um elemento fundamental, impulsionando o seu desenvolvimento integral e tornando a sala de atividades um espaço estimulante de aprendizagem colaborativa. Com atividades lúdicas e diversificadas, incentivei as crianças a envolverem-se de forma ativa, expressando livremente os seus gostos e vontades.

No momento da planificação, a L.F. quis realizar os caracóis que tínhamos discutido ontem durante a organização do projeto sobre caracóis. Ela lembrou-se que havíamos visto no meu telemóvel como fazer os caracóis e sugeriu irmos até a área das peças soltas para buscar os materiais necessários. A L.F. selecionou os materiais que achou necessários e começámos a seguir os passos apresentados no telemóvel. Enquanto estávamos ocupadas, a M.M. chegou, viu o que estávamos a fazer e decidiu se juntar a nós. A maior dificuldade que as crianças enfrentaram foi no enrolar do jornal, mas com alguma ajuda conseguiram superar esse obstáculo. No entanto, a parte dos olhos tive que fazer eu mesma, pois elas não estavam a conseguir de nenhuma

maneira. A pintura dos caracóis foi escolhida individualmente por cada uma, de acordo com suas preferências. (NC n.º1 de 12 de novembro de 2024)

A participação da criança, enquanto sujeito ativo e de direitos, é crucial para o seu desenvolvimento como ser crítico, autônomo e comprometido com a sociedade. As crianças, ao expressarem livremente os seus gostos, desenvolvem habilidades fundamentais para a vida, como a comunicação e a criatividade. Ao longo desta jornada, testemunhei o entusiasmo das crianças ao apresentarem os seus desejos e gostos. Estes momentos de grande alegria e aprendizagem ensinaram-me que o papel de educador não se limita à transmissão de conhecimento, mas também à criação de um ambiente propício à participação ativa das crianças, onde elas se sintam protagonistas da sua própria aprendizagem.

Na minha prática, a valorização da voz da criança tornou-se um elemento central. Aprendi a escutar atentamente as crianças, considerando as suas opiniões nas decisões que afetam a sua aprendizagem, e incentivando-as a expressarem os seus pensamentos e sentimentos livremente. Essa valorização é, pois, fundamental para o seu desenvolvimento como sujeito ativo e protagonista do processo de aprendizagem.

#### **2.1.4.2. Intenções para com as famílias**

Ao iniciar a minha prática na instituição, delineei com as famílias a **intenção de estabelecer uma relação de respeito, confiança e comunicação aberta**. Reconheço que, embora tenhamos conseguido alcançar um bom nível de entendimento, a relação com todos os educandos não atingiu o grau de proximidade que desejava. Muitos pais, pela manhã, simplesmente deixavam um rápido “Bom dia, bom trabalho!” e iam embora, sem tempo para uma conversa mais profunda.

No entanto, desde o primeiro dia, procurei estabelecer com as famílias uma relação baseada na confiança e no respeito, algo que também observei na prática da Educadora Cooperante. Sempre que possível, interagía verbalmente com as famílias sobre os seus filhos, partilhando informações relevantes, com rigor e clareza. A minha postura era sempre de disponibilidade e acolhimento, com um sorriso no rosto, pronta para responder a qualquer questão ou dúvida, ou para oferecer apoio.

Acredito, pois, ter conseguido estabelecer e manter uma relação de respeito, confiança e disponibilidade com as famílias. Ao longo da PPS II, essa relação foi aumentando de forma gradual, desde os primeiros diálogos e informações no período de acolhimento, caracterizadas por uma comunicação positiva e aberta. Após alguns meses, as famílias passaram a fornecer-me dados sobre os seus educandos. Para envolver as famílias no projeto dos caracóis e na minha investigação, por exemplo, tomei duas iniciativas. No âmbito do projeto, enviei um *e-mail* para casa, solicitando que as famílias compartilhassem qualquer informação ou material relacionado com o tema dos caracóis, que pudessem ter em casa. Na investigação, com a reestruturação da área das peças soltas, a Educadora Cooperante também enviou um *e-mail*, elaborado por mim e pela mesma, a solicitar às famílias materiais que pudessem ser utilizados na área.

Na verdade, as minhas intenções com as famílias foram claramente definidas desde o início. Primeiramente, apresentei-me e expliquei-lhes o propósito da minha prática profissional. Em segundo lugar, comprometi-me a manter “o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que [pusessem] em risco a integridade da criança” (APEI, 2011, p. 2). Esta abordagem mostrou-se eficaz na obtenção das assinaturas dos encarregados de educação para o consentimento informado relativo à captação das fotografias das crianças. Ao solicitar as autorizações, explicava detalhadamente o propósito de cada uso e como seria mantido o sigilo das informações ao longo de todo o processo. O mesmo procedimento foi aplicado para obter o consentimento informado referente ao portefólio individual da criança, garantindo transparência e confiança com as famílias.

#### **2.1.4.3. Intenções para com a Equipa educativa**

Desde o início da minha prática, procurei manter uma **relação de confiança e partilha** com a Educadora Cooperante e a AAE, fundamentada numa comunicação aberta e transparente. Essa dinâmica colaborativa resultou num fluxo contínuo de ideias, experiências e reflexões, o que contribuiu significativamente para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional. As comunicações abertas e positivas revelaram-se fundamentais para a construção de um ambiente de trabalho harmonioso e produtivo. O

trabalho em equipa consolidou-se como um pilar fundamental em todas as atividades, desde a elaboração de registos até ao planeamento das atividades semanais.

Na sala 9, o trabalho em equipa era organizado de forma a incluir reuniões semanais entre os membros da equipa educativa. Nessas reuniões, discutiam-se atividades a realizar com as crianças, analisava-se o estado do grupo e identificavam-se áreas que poderiam ser melhoradas. No meu caso, realizava igualmente reuniões com a Educadora Cooperante, durante as quais refletíamos sobre as atividades realizadas e o desempenho do grupo, partilhando ideias e sugestões para aprimorar a minha prática pedagógica. Este momentos de diálogo e reflexão conjunta revelaram-se essenciais para assegurar uma abordagem consistente e enriquecedora na sala.

Ao reconhecer a relevância de um conjunto comum de princípios e estratégias pedagógicas, adaptei os meus aos da equipa educativa da sala e aos da OS, ciente de que “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do treino” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Em suma, as intenções apresentadas para a PPS II foram plenamente desenvolvidas e consolidadas, o que me permitiu um aprimoramento significativo da minha ação pedagógica, robustecendo a minha identidade profissional. Por esse motivo, aproveito este espaço para agradecer profundamente à equipa educativa que me acompanhou ao longo desta prática, pela atenção, orientação e apoio durante todo o processo.

## **2.2. Processo de intervenção da PPS em JI**

Para que a prática pedagógica no JI seja eficiente, é fundamental manter o foco constante nas necessidades e nos interesses das crianças. Assim, na minha prática na Sala 9, além de seguir as intenções previamente mencionadas, empenhei-me diariamente em valorizar três ações essenciais: observar, registar e refletir. Como referem Carvalho & Portugal (2019), “uma intervenção adequada pressupõe a existência de uma avaliação que envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (p. 24).

Logo no início da PPS II, especialmente nas primeiras semanas, o meu objetivo principal foi a observação, da qual resultaram diversos registos (notas de campo e reflexões semanais). Esta abordagem foi crucial para que, no futuro, conseguisse intervir eficazmente com o grupo de crianças, organizar espaços, horários e materiais, bem como colaborar com a equipa educativa. Após a fase de observação e recolha de informações, registei os aspetos mais relevantes das aprendizagens das crianças, sempre valorizando as suas evoluções, com o intuito de planear as próximas etapas da aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2019).

Nos registos e documentação pedagógica realizados, desenvolvi um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem (cf. Anexo A) de uma das crianças do grupo. Este portefólio, elaborado num processo continuado e em cooperação com a criança, proporcionou-me uma nova perspetiva e abordagem valorizando a sua utilização como instrumento eficiente de registo e avaliação. Com efeito, este recurso, enquanto metodologia de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem, destaca-se por dar voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho (Silva & Craveiro, 2014, p. 36).

Dentro deste conceito, ao existir “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades, e a disponibilização de recursos” (p. 27), fui também capaz de utilizar a informação de um modo mais eficaz. Ao longo da PPS II, preparei semanalmente atividades em conjunto com a Educadora Cooperante e a equipa da sala, que atendiam aos interesses do grupo de crianças. O planeamento não se restringe a antecipar um conjunto de projetos, mas requer justamente do profissional estar preparado para ouvir, observar e integrar todas as sugestões das crianças. Importa ainda mencionar que as crianças da Sala 9 já possuíam contacto com a Metodologia de Trabalho Projeto (MTP), o que beneficiou a minha prática significativamente, dado o compromisso que acumulava de desenvolver com o grupo de crianças um projeto à luz da MTP.

Nesse contexto, pude então desenvolver um projeto com um pequeno grupo de crianças (aquelas que se mostraram interessadas e disponíveis para o mesmo), levando em conta as suas necessidades e curiosidades, e permitindo-lhes participar ativamente no seu processo de aprendizagem, respeitando os seus tempos, ritmos e interesses. A MTP,

enquanto metodologia ativa focada no processo de ensino-aprendizagem e nos interesses das crianças, conforme referem Rangel & Gonçalves (2010), “rompe com a tradição, com as convicções profundas e os cânones interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só)” (p. 22).

Baseando-me nesses mesmos princípios, o projeto que desenvolvi durante a PPS II (cf. Anexo A, Cap. 6 - Documentação Pedagógica), entre os meses de novembro e dezembro, emergiu do interesse manifestado pelo grupo em “caracóis”. Mais propriamente, este projeto surgiu no momento abaixo registado:

Ao chegar ao recreio, todas as crianças correram para junto de uma árvore, gritando excitadas que haviam encontrado um caracol. Elas observaram o caracol e tentaram tocá-lo. Cada vez que uma criança tocava no caracol, ele retraía-se, o que gerou risadas e mais curiosidade. As crianças começaram a cantar uma história sobre o caracol. Durante a observação, comentaram que o caracol deixava um rasto visível na árvore enquanto se movia e que andava muito devagar (NC n.º 2, de 28 de outubro de 2024).

Assim, durante este projeto, foram realizadas diversas atividades destinadas a aprofundar o conhecimento das crianças sobre os caracóis, procurando envolvê-las em diferentes áreas de aprendizagem, que potenciassem o seu desenvolvimento global. Entre as iniciativas planeadas, numa perspetiva articuladora de experiências e saberes, destacam-se as várias teias do projeto, elaboradas a partir das ideias e dos registos escritos das crianças, atividades de expressão plástica, em que as crianças criaram com recurso a diversos materiais uma árvore e caracóis, e, ainda, atividades de expressão motora, através das quais se exploraram movimentos e ações que simulavam os caracóis. Foi também realizada uma saída a um jardim com o propósito de observar caracóis no seu *habitat* natural, que, apesar de não ter permitido a visualização de nenhum deles, resultou numa experiência igualmente enriquecedora.

Além destas atividades, houve ainda espaço para atividades relacionadas com a escrita e a matemática, permitindo às crianças integrar o tema de forma interdisciplinar. Foram ainda incluídos momentos de leitura de histórias, bem como a visualização de filmes, que favoreceram a criatividade e o interesse das crianças. Uma das atividades mais marcantes foi a plantação de alfaces, incentivando as crianças a participar no cuidado e

na alimentação dos caracóis, reforçando valores de responsabilidade e respeito pela Natureza.

As descobertas deste projeto foram posteriormente apresentadas a outra sala do JI, bem como às famílias, através da documentação pedagógica. Durante o trabalho de projeto, observei diariamente o interesse e a satisfação do grupo na sua realização, desde sugerir atividades até aceitar novas propostas. Também a equipa educativa participou ativamente nas várias fases do projeto, tendo eu valorizado os seus contributos e experiência. A Educadora Cooperante, sempre em alinhamento com as minhas propostas, facilitou as minhas práticas devido à sua abordagem pedagógica. Em relação às famílias, esforcei-me por incluí-las nas dinâmicas sempre que possível, partilhando informações sobre o progresso do projeto.

Refletindo sobre a minha prática, percebo que este trabalho foi extremamente proveitoso, tanto para as crianças, como para mim. Como expressa a documentação pedagógica elaborada no seu contexto (cf. Anexo A), a realização deste projeto contribuiu de forma significativa para atingir os objetivos educativos que estabeleci para com todos os envolvidos, ensinando-me a pensar e a organizar adequadamente a minha prática em função das vontades e dos ritmos das crianças, da sua agência e voz.

Outro aspeto fundamental da minha prática pedagógica foram as reflexões semanais, que me levaram a pensar criticamente sobre a minha atuação, focando-me nos pontos-chave do trabalho a desenvolver no JI. Adicionalmente, os momentos de diálogo com a Educadora Cooperante foram de extrema importância, uma vez que as nossas trocas de ideias constantes muitas vezes me fizeram repensar e reajustar as minhas propostas. Como futura educadora de infância, considero indispensável a reflexão sobre a prática, pois só através dela o educador pode avaliar as diferentes perspetivas da sua ação pedagógica e justificá-la perante os outros envolvidos no processo educativo. Parente (2012) enfatiza que toda avaliação deve ser abordada como um ciclo contínuo de ação, que inclui observar e planear, permitindo ao educador antecipar o necessário para a aprendizagem das crianças. A avaliação, desta forma, capacita o educador a prever e implementar o que é essencial para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Refletindo, novamente, sobre as intenções definidas para a minha ação com as crianças, estou confiante de que estas foram plenamente cumpridas, uma vez que a minha prática sempre valorizou a individualidade de cada uma, contemplando as suas características, necessidades, interesses, ritmos e fragilidades. Para atingir este objetivo, foi essencial a observação detalhada, a interação constante com o grupo, assim como a partilha de informações com as famílias e com a equipa educativa. Como resultado, estabeleci laços afetivos e uma relação de proximidade com as crianças, alicerçada na confiança e no respeito mútuo.

Não podemos abordar o desenvolvimento das crianças sem envolver as suas famílias. Neste contexto, acredito que também consegui cumprir as intenções estabelecidas para as famílias do grupo, dentro das possibilidades e do espaço concedido. Mesmo com interações limitadas, esforcei-me por criar uma relação positiva com as mesmas, sobretudo durante os momentos de acolhimento e através da partilha do projeto desenvolvido.

No que se refere à equipa educativa, o *feedback* e as experiências ao longo da minha permanência na Sala 9 permitiram-nos criar uma relação baseada no respeito, na cooperação e na confiança. Senti-me parte integrante do grupo e sempre apoiada pela equipa, que me acolheu com grande entusiasmo. Desde o início da PPS II, tanto a Educadora Cooperante quanto a AAE forneceram-me um *feedback* construtivo, destacando os aspetos positivos da minha prática e as áreas a melhorar, numa perspetiva de desenvolvimento contínuo. Esses momentos de partilha e troca de ideias, especialmente as reuniões semanais com a Educadora Cooperante, estimularam a minha reflexão e facilitaram a minha compreensão das diferentes perspetivas sobre a prática educativa.

Ao concluir este capítulo, sinto que atingi os objetivos estabelecidos, o que me aproximou da educadora de infância que aspiro ser, reconhecendo que continuarei em constante aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

### 3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Nas primeiras semanas da PPS II, observei e conversei com a Educadora Cooperante sobre a utilização das peças soltas e as brincadeiras com as mesmas na Sala 9 e no espaço exterior do JI. Na Sala 9, já existia uma área dedicada às peças soltas, contudo, esta era escassa e desorganizada, resultando numa utilização limitada por parte das crianças. Conforme referido por Silva *et al.* (2016), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26).

Por outro lado, através das minhas observações, constatei que as crianças exploravam diversos materiais e brincadeiras disponíveis nas áreas da casinha e das construções, conforme evidenciado nas NC descritas abaixo:

Hoje, na área das construções, a M.D., A.G., N.S. e a A.K. estavam a construir um túnel para que os animais mais pequenos e os carros pudessem passar por dentro dele. Como se pode observar na imagem abaixo, eles utilizaram diferentes materiais e mostraram muita criatividade na construção (NC n.º 2, de 23 de outubro de 2024).

Hoje, no momento do planeamento, o M.A., a M.D., o M.M. e o M.C. decidiram que queriam ir para a área do faz-de-conta. Decidi observar mais de perto o que estavam a fazer. Estavam a fingir que preparavam comida. Perguntei à M.D. se ela queria buscar algumas coisas da área das peças soltas para a sua brincadeira. Ela perguntou se realmente podia ir e eu disse que sim. O M.A. aproveitou a ida da M.D. para ir buscar missangas e foi buscar uma forma de alumínio em formato de *donuts* para que o M.C. pudesse “comer” (NC n.º 2, de 21 de novembro de 2024).

Tais registos sobre o jogo simbólico deram a notar que as crianças recorriam frequentemente aos recursos disponíveis para criar narrativas que refletiam os seus interesses e experiências. Este tipo de atividade destaca a importância de “dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar, para corresponder aos seus interesses, [sendo] ainda meios de enriquecer as situações de jogo dramático” (Silva *et al.*, 2016, p. 52).

Dessa forma, questioneei-me: *Que tipos de brincadeiras podem ser potenciados a partir do recurso a peças soltas?* A partir desta mesma questão, decidi, então, desenvolver a minha investigação com o objetivo geral de compreender os diferentes tipos de brincadeiras que surgem, em JI, a partir do uso de peças soltas.

## **3.2. Revisão da literatura**

O presente capítulo encontra-se organizado em torno do referencial teórico atinente à problemática em estudo, com o intuito de apresentar e clarificar os conceitos relacionados com a temática abordada.

### **3.2.1. Peças Soltas: conceito, características e benefícios**

Atualmente, os materiais disponíveis em creches e JI são frequentemente estereotipados, consistindo em brinquedos tradicionais com funções específicas. Contudo, vários estudos vêm comprovando que a brincadeira sem uma estrutura definida promove a autonomia das crianças na escolha das suas atividades lúdicas, encorajando interações e permitindo que tomem decisões independentes, experienciando, assim, as consequências das suas ações (Gibson, Cornell & Gill, 2017).

O conceito de “peças soltas” – ou *loose parts*, na expressão anglo-saxónica – foi introduzido pelo arquiteto Simon Nicholson (1972), referindo-se a materiais de fim aberto que podem ser usados e manipulados de formas variadas. De acordo com o mesmo autor, ambientes que oferecem diversas variáveis estimulam a criatividade e a capacidade de descoberta das crianças, definindo-se as peças soltas como materiais variados, não estruturados e sem uma finalidade específica, que as crianças podem explorar criativamente.

Para Nicholson (1972), a inclusão de materiais móveis, como caixas, redes e pneus, em espaços onde as crianças têm liberdade para manuseá-los, estimula a criatividade e a descoberta. A falta de uma finalidade específica para esses materiais desafia as crianças a manipulá-los, a examiná-los e a desenvolver novas ideias, promovendo a resolução de problemas e transformações contínuas nas suas criações e raciocínios durante o brincar. Ao interagirem com peças soltas, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes texturas, cores, tamanhos, sons, cheiros e formas.

Esta interação inicial através dos sentidos, seguida por variados movimentos, promove a autoconsciência das suas capacidades e o conhecimento de si mesmas (Rodrigues, Marmeleira, Pomar & Veiga, 2020).

De acordo com a *Oxford Play Association* (citada por Daly & Beloglovsky, 2015), as peças soltas, no contexto da Educação Pré-Escolar, são descritas como objetos visualmente atrativos e envolventes. Esses materiais permitem às crianças brincar movendo, manipulando, controlando, modificando, transportando, combinando, organizando, alinhando, separando e reposicionando-os de maneiras quase ilimitadas. Hewes (2006) descreve estes materiais como itens que não possuem instruções específicas e que podem ser usados tanto de forma individual como na sua combinação com outros. Uma caixa, por exemplo, pode transformar-se num comboio e uma pedra pode servir como ingrediente imaginário numa sopa (Daly & Beloglovsky, 2015). As peças soltas, constituindo materiais naturais ou sintéticos encontrados, comprados ou reciclados, permitem, assim, rearranjos, combinações e transformações imaginativas diversificadas, enriquecendo a experiência lúdica das crianças.

Vela & Herrán (2019) conceberam, no volume *Piezas sueltas- El juego infinito de crear*, uma coleção de peças soltas que organizam por categorias de material. Esta coleção pretende ser uma fonte de inspiração, uma catalogação abrangente e uma exploração das possibilidades criativas dos materiais elencados. A categorização, sistematizada na tabela abaixo (cf. Tabela 2), é realizada com base no “tipo de material”, começando por peças soltas mais comuns e abundantes, como, por exemplo, o plástico e materiais naturais, e progredindo para materiais mais subtis e raros, tais como o vidro e o metal, até finalizar com um material óbvio e abundante, como a madeira.

À proposta de Vale & Herrán (2019), somamos a categoria relativa aos *pneus*, nomeadamente, a *borracha*, assumindo, à semelhança de outras categorias, o material dominante na sua natureza composta (*i.e.*, caracterizada pela combinação de vários materiais distintos).

**Tabela 2***Categorização das peças soltas pelos seus materiais*

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Naturais</b>	Flores, folhas, ramos, pinhas, conchas, pedras
<b>Madeira e Cortiça</b>	Quadrados de madeira, bolas, tiras, paus
<b>Têxteis</b>	Tecidos, linhas, rendas, botões
<b>Papel e Cartão</b>	Restos de cartão e papel, caixas de ovos, rolos de papel
<b>Metal</b>	Fios metálicos, ferramentas, latas, cliques
<b>Plástico</b>	Tampas, missangas, esferovite, copos
<b>Vidro</b>	Frascos, copos
<b>Alimentos</b>	Variedade quase infinita (p.e.: frutas, vegetais)
<b>Borracha</b>	Pneus

Nota: Tabela realizada pela própria, inspirada em Vela e Herrán (2019).

Proporcionar às crianças de tenra idade uma ampla diversidade de materiais versáteis promove a exploração e a manipulação desses recursos de forma a que sejam significativamente pessoais e apropriadas ao seu nível de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011). Estudos sobre a influência do brincar no desenvolvimento na infância são, de facto, consistentes ao mostrar que o brincar é essencial para o desenvolvimento físico, socioemocional e cognitivo das crianças nos primeiros anos de vida (Brown, 2009, Johnson *et al.*, 2005; Shonkoff & Phillips, 2000; Sluss, 2005). As teorias do desenvolvimento desde logo salientam a necessidade de as crianças explorarem o seu ambiente para aprenderem (Piaget, 1952; Vygostky, 2016; Dewey, 1990), defendendo que, através da interação com o ambiente, as crianças constroem novas aprendizagens com base no seu conhecimento prévio.

Segundo Daly & Beloglovsky (2015), as peças soltas proporcionam inúmeras oportunidades para manipular, construir, reconstruir e recriar ideias e experiências, favorecendo o desenvolvimento em todas as áreas. Ao manipularem as peças soltas, as crianças aprendem sobre os objetos e as relações entre eles, ao mesmo tempo que, como se disse, desenvolvem competências de resolução de problemas.

Na linha do que teorizara Piaget (1973) a respeito de as crianças construírem o conhecimento a partir das experiências que vivenciam, as autoras supramencionadas argumentam que o desenvolvimento cognitivo se refere ao processo de aprendizagem das crianças, e não apenas ao conteúdo aprendido (Daly & Beloglovsky, 2015). Isto inclui o

pensamento crítico, a linguagem, o conceito de número, a classificação, as relações espaciais, a representação de experiências e ideias, e a resolução de problemas.

Além disso, as peças soltas também fomentam o sentimento de pertença, a inclusão, a disposição para correr riscos e o entusiasmo – elementos essenciais para o desenvolvimento socioemocional. Embora estas características se possam observar em várias atividades do JI, as atividades e materiais diversificados, de finalidade aberta e pouco estruturados, são os que melhor suportam o crescimento socioemocional. Daly & Beloglovsky (2015) afirmam que as peças soltas promovem competências sociais porque estimulam a criatividade e a inovação, capacidades altamente valorizadas na vida adulta.

A criatividade e a resolução de problemas capacitam, assim, as crianças a desenvolverem as competências de pensamento crítico necessárias para o sucesso na vida adulta (Asbury & Rich, 2008), sublinhando Fox & Schirmacher (2012) que “O pensamento divergente das crianças criativas é fluente, flexível, original e elaborado” (p. 23).

### **3.2.2. Brincar com peças soltas**

O brincar nos primeiros anos de vida traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento humano, contribuindo para a estruturação do cérebro, o desenvolvimento da linguagem, as capacidades físicas e motoras, as relações sociais, “na estruturação cognitiva e resolução de problemas” e ainda “na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional” (Neto & Lopes, 2018, p.17). De acordo com Neto (2020), vários estudos indicam que o brincar durante a infância favorece “adultos felizes, com sucesso, empreendedores e saudáveis ao longo da vida” (p. 33).

Desta forma, as peças soltas assumem um papel de grande relevância na brincadeira, sendo parte integrante de uma filosofia educacional defendida por muitos educadores, devido à sua capacidade de enriquecer os ambientes de aprendizagem na infância e de proporcionar experiências lúdicas profundas e significativas (Daly & Beloglovsky, 2016).

De acordo com Gull (2017), brincar com peças soltas permite às crianças explorar, experimentar e interagir de forma criativa, imaginativa e divertida com várias variáveis.

Durante esta atividade, têm a liberdade de combinar materiais e responder a ideias e temas complexos que possam surgir.

Conforme sublinham Daly & Beloglovsky (2015), os educadores reconhecem que as crianças aprendem ao brincar. Ora, esta forma de brincar, através do recurso a peças soltas, é complexa, prazerosa, automotivada, imaginativa, espontânea e criativa, não sendo limitada por objetivos e resultados impostos pelos adultos. As crianças têm a autonomia para definir e controlar o conteúdo desta brincadeira, seguindo os seus instintos, ideias e interesses (*Playwork Principles Scrutiny Group*, 2005, citado por Daly & Beloglovsky, 2015). Logo, ao utilizarem peças soltas, as crianças envolvem-se inteiramente na brincadeira.

Partindo da teoria piagetiana (1962) sobre a atividade lúdica da criança, Smilansky (1968) classificou o Brincar cognitivo em quatro categorias principais: **brincar funcional, brincar construtivo, brincar dramático e jogo com regras**. As mesmas obedecem a uma sequência mais ou menos fixa, ainda que estudos mais recentes indiquem que o brincar construtivo e o brincar dramático se desenvolvem simultaneamente, seguindo o mesmo curso de desenvolvimento (Rubin, Fein & Vanderberger, 1983; Oliveira, 1994). Estas categorias, igualmente assumidas por Daly & Beloglovsky (2015) e reduzidas às três primeiras<sup>2</sup>, que tomo por referência no contexto da presente investigação, representam um progresso contínuo nas capacidades cognitivas das crianças e permitem avaliar o seu desenvolvimento através da forma como utilizam os materiais para brincar.

Partindo da proposta de classificação destas últimas autoras (contudo, adaptando-lhe a nomenclatura), reflito então sobre as formas como o uso de peças soltas potencia a emergência de diferentes tipos de brincadeiras, promovendo a criatividade, a interação social e a autonomia.

### **Brincar Funcional**

O brincar funcional permite que as crianças explorem o ambiente através de ações repetitivas e da investigação sensorial. Ao deixarem cair objetos para entenderem a causa

---

<sup>2</sup> Na sua classificação, as autoras distinguem, mais concretamente, o “jogo funcional”, o “jogo construtivo” e o “jogo dramático e simbólico” (Daly & Beloglovsky, 2015).

e o efeito, ou ao encherem e esvaziarem recipientes, as crianças começam a compreender o comportamento dos objetos e a melhorar as suas capacidades motoras. Esta forma de brincar é essencial para o desenvolvimento físico, o processamento sensorial e as capacidades cognitivas iniciais (Brodie, s.d.).

Nos seus relatos de JI, compilados na coleção “Peças soltas – inspirando o brincar nas crianças”, Daly e Beloglovsky (2015) explicam-no através do exemplo de Javon, menino que passou uma semana inteira a explorar seixos de vidro coloridos. A criança passou os dedos pelos seixos, mudou-os de recipientes, alinou-os e classificou-os por cores, criando padrões como verde, azul, verde, azul. As combinações podiam ser repetitivas ou ao acaso, e Javon ia dizendo as cores de que mais gostava. Num segunda-feira, o menino foi diretamente para a biblioteca do JI; escolheu um livro do pintor Piet Mondrian e, usando paus e seixos de vidro coloridos, recriou os blocos de cores de Mondrian numa moldura. Esta atividade tornou-se então num brincar funcional, onde as escolhas de Javon eram intencionais e baseadas num plano mental cuidadoso.

### **Brincar Construtivo**

No brincar construtivo, as crianças evoluem de uma exploração simples para uma criação intencional. Elas começam a planear e a executar projetos de crescente complexidade, desde modestas torres de blocos até estruturas elaboradas. Este tipo de brincar fomenta a resolução de problemas, à medida que as crianças aprendem a combinar materiais de maneira eficaz. Elas desenvolvem a persistência e a criatividade através do processo de tentativa e erro. O brincar construtivo naturalmente incorpora conceitos matemáticos, permitindo que as crianças explorem relações espaciais, padrões e princípios básicos de física (Brodie, s.d.).

Segundo Daly & Beloglovsky (2015), as crianças mergulham em brincadeiras construtivas quando utilizam objetos já existentes para criar novas construções. Em outro seu relato, as autoras descrevem o exemplo de Diego, que era muito hábil a criar estruturas complexas com blocos e legos, e descobriu um novo conjunto de tomadas elétricas de plástico. Começou a ordená-las de acordo com suas formas, experimentando as diversas possibilidades que lhe ofereciam. Construiu então uma estrutura que se assemelhava a uma grande torre. À medida que a construção crescia, ele adicionou pernas e braços ao

que chamou de *robot*. Finalmente, descobriu uma maneira de fazer com que os braços se movessem. Diego e outras crianças brincaram com o *robot* por um longo período de tempo e a construção continuou por semanas, com novas peças usadas em várias áreas do JI.

### **Brincar Dramático e Simbólico**

O brincar dramático (e simbólico) marca um avanço cognitivo significativo, pois as crianças começam a utilizar símbolos e a enriquecer a sua imaginação. Este tipo de brincar, comumente associado ao “faz-de-conta”, apoiado no recurso à expressão verbal e não-verbal, à sons, à linguagem e a objetos diversos em inúmeras relações entre o real e a fantasia, ganha forma através da imitação de adultos conhecidos, evoluindo para narrativas complexas, partilhadas com outras crianças. No processo, as crianças utilizam objetos simbolicamente, transformam-se assumindo diferentes papéis e criam cenários elaborados. Quando brincam com outras, o jogo dramático torna-se-lhes uma experiência sociodramática, incorporando camadas de negociação social e narrativa conjunta (Brodie, s.d.).

Em novo exemplo/relato de JI de Daly & Beloglovsky (2015), Alejandro, que esteve hospitalizado devido a uma crise de asma, ao regressar ao JI, dedicou-se a recriar a sua experiência hospitalar através do jogo simbólico. Ele construiu um hospital utilizando blocos e rodelas de troncos, expandindo-o gradualmente. Charlotte e David juntaram-se a ele na construção, assumindo os papéis de médico e enfermeira, representando a experiência vivida por Alejandro no hospital. Pedras serviram de remédios, uma tubagem de plástico ligada a um sapato transformou-se num ventilador, e um interruptor de plástico fez-se de inalador. Brincaram assim durante várias semanas. À medida que Alejandro superava gradualmente a experiência traumática do hospital, as crianças direcionaram o jogo para outras áreas.

### **3.2.3. O papel do educador na promoção do brincar com peças soltas**

Para compreender as capacidades e dificuldades de cada criança e do grupo, o educador deve fazer uma observação atenta e sistemática (Silva *et al.*, 2016). A recolha dessa informação é essencial para adaptar o processo educativo às necessidades

específicas das crianças. A observação permite perceber se as crianças conseguem expandir os seus interesses e desenvolver o seu potencial. “Cabe-lhe a ele, oferecer um ambiente estimulante que forneça experiências enriquecedoras e divertidas, fomentando o desenvolvimento das capacidades das crianças e melhorando a sua autoestima” (Baratina, 2012, p. 52), provocando a sua curiosidade, autonomia e criatividade.

O papel do educador torna-se, assim, fundamental no auxílio durante as brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades das crianças. O educador deve estar sempre disponível para ajudar as crianças a concentrarem-se no que é mais relevante e aproveitar ao máximo toda a experiência educativa (Silva *et al.*, 2016). Além disso, é crucial que o educador reconheça a importância do brincar na aprendizagem, “[adequando] o planeamento ao grupo e à sua evolução (...) e [tomando] consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2016, p. 13).

Através das brincadeiras, o educador consegue compreender o nível de desenvolvimento das crianças, observando e recolhendo informações essenciais para a sua prática. É importante que o educador intervenha nas explorações e brincadeiras das crianças, sempre que pertinente, para entender os diferentes pontos de vista. O papel do educador deve, portanto, variar consoante o tipo de jogo, havendo momentos em que apenas observa e outros em que orienta e guia as crianças (Baratina, 2012).

Os profissionais na área da Educação podem desempenhar vários papéis durante as brincadeiras: ajudar as crianças a assumirem personagens, resolver conflitos e promover a compreensão das regras sociais (Kishimoto, 2010; Duarte *et al.*, 2017). Além disso, incentivam desafios nas descobertas e nas explorações das crianças (Kitson, 1997; Silva *et al.*, 2016), estimulando assim o desenvolvimento e a construção de novas aprendizagens (Kitson, 1997).

Em ambientes que incentivam a exploração de peças soltas, é fundamental que os adultos tornem estas peças acessíveis e disponíveis para as crianças. Devem também apoiar as ações e questões das crianças, assegurando que estas têm a oportunidade de explorar e descobrir novos conceitos (Gull *et al.*, 2019). É importante procurar oportunidades para expandir e aprofundar a aprendizagem das crianças, promovendo brincadeiras livres e experiências significativas (Gull *et al.*, 2019).

Os educadores podem facilitar e criar oportunidades para que as crianças enriqueçam as suas brincadeiras, promovendo conversas sobre situações vivenciadas (Silva *et al.*, 2016) e estimulando o desenvolvimento do seu pensamento (Kitson, 1997). Ao envolverem-se e observarem as explorações das crianças, os educadores têm a oportunidade de conhecer melhor os seus interesses e necessidades (Silva *et al.*, 2016; Neto, 2017), permitindo-lhes planear e refletir sobre novas propostas e projetos (Silva *et al.*, 2016).

Daly & Beloglovsky (2015) destacam a importância crucial dos educadores no contexto do jogo com peças soltas. É essencial que os educadores planifiquem cuidadosamente o ambiente, assegurando que seja rico em peças soltas, de modo a fomentar o uso desses materiais conforme as crianças desejem, facilitando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Os educadores devem saber quando participar nas explorações das crianças e quando permitir que elas iniciem as suas próprias brincadeiras, sugerindo que a aprendizagem seja cultivada e não imposta (Vygotsky, 1991).

Além de proporcionar desafios, prazer e oportunidades de aprendizagem às crianças, as peças soltas também podem inspirar a criatividade dos educadores (Daly & Beloglovsky, 2015). A exploração e o planeamento do espaço, bem como a introdução das peças soltas no mesmo, têm um impacto significativo no envolvimento das crianças, sendo essencial que estas participem ativamente neste processo. Ao adaptar o ambiente aos seus interesses, cria-se uma sensação de pertença e autonomia. Porém, para assegurar um espaço de brincadeira seguro e cooperativo, é essencial estabelecer regras claras, promovendo o respeito mútuo e a segurança entre as crianças (Casey & Roberston, 2016; 2019).

Além disso, é pertinente encorajar as crianças a participar na recolha de materiais, na sua organização e, após o uso, na sua avaliação. Contudo, a responsabilidade da organização e da conservação dos materiais recai no educador, que deve assegurar condições para as crianças utilizarem os materiais de forma autónoma e ao mesmo tempo com segurança (Casey & Roberston, 2016; 2019).

Com efeito, a utilização das peças soltas favorece brincadeiras mais arriscadas, destacando-se, portanto, o papel do educador na avaliação dessas situações. A sua postura

face ao risco é determinante para moldar as experiências das crianças nesse contexto, pois é necessário encontrar um equilíbrio entre proporcionar desafios e assegurar um ambiente seguro (Bilton *et al.*, 2017): “As experiências de brincar arriscado exigem uma avaliação ponderada por parte do adulto, procurando-se perceber até que ponto é que a sua intervenção pode perturbar ou apoiar a criança na superação de obstáculos” (p. 68).

O educador deve também sensibilizar a equipa educativa para trabalhar de forma articulada e consistente, promovendo uma prática pedagógica que seja consistente. É importante também envolver as famílias, que, muitas vezes, manifestam preocupações em relação aos riscos associados às brincadeiras com peças soltas (Casey & Roberston, 2016, 2019). Cabe então ao educador esclarecer a importância do brincar e das peças soltas, mostrando exemplos concretos, como fotografias ou vídeos, para ilustrar os benefícios e as conquistas das crianças nesse contexto. De acordo com Silva *et al.* (2016), o registo e a análise do progresso das crianças são elementos essenciais na comunicação com as famílias, permitindo fortalecer a compreensão e o apoio às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Feita esta breve revisão literária sobre tema em análise, é o momento de expor as opções metodológicas seguidas, além dos procedimentos de recolha e análise de dados utilizados, com vista ao desenvolvimento da minha pesquisa. Para começar a investigação, é, portanto, essencial considerar tanto as abordagens metodológicas adotadas quanto as éticas, selecionando técnicas e instrumentos apropriados para a recolha da informação e escolhidos com base na questão de partida e nos objetivos do estudo.

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

Após a revisão da literatura sobre o tema em análise, este capítulo apresenta as opções metodológicas definidas, bem como as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados. Para iniciar a investigação, é essencial considerar tanto as abordagens metodológicas como os princípios éticos associados. Assim, a seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados deve ser feita de forma criteriosa, garantindo a sua adequação às questões de pesquisa e aos objetivos traçados no estudo.

### 3.3.1. Princípios Éticos

Conforma antecipado, a realização da presente investigação previu a elaboração de um roteiro ético (cf. Anexo E), destacando os “Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças”, conforme apontado por Tomás (2011), bem como os valores estabelecidos na “Carta de Princípios para a Ética Profissional” (APEI, 2011). Este roteiro orientou as minhas ações durante a execução do PPS II, assegurando a integridade, competência, responsabilidade e respeito por todos os envolvidos.

Adicionalmente, as dimensões éticas e deontológicas foram prioritárias para guiar a prática educativa. Através deste roteiro, garanti o respeito, anonimato e consentimento informado nas minhas interações com as crianças, famílias e equipa educativa. Esta abordagem reflete a minha consciência sobre o impacto das minhas ações, a busca por valores e a realização de uma análise crítica das práticas.

### 3.3.2. Natureza e desenho do estudo

Consistindo a presente investigação num processo de análise de um fenómeno para responder a questões contextuais (Alves & Azevedo, 2010), delinearam-se as opções metodológicas, incluindo a definição da natureza da investigação e do seu método; selecionaram-se as técnicas e ferramentas de recolha de dados; e definiram-se os métodos de análise a serem implementados. Além disso, foram identificados os participantes e registados os resultados esperados, conforme sistematizado no desenho da investigação apresentado no Anexo F.

Em virtude do objetivo da minha pesquisa, tornou-se-me crucial realizar uma **investigação mista** (quali-quantitativa), uma vez que se revelava a mais adequada para compreender os processos, produtos e fenómenos relacionados a mesma. De acordo com Halcomb & Hickman (2015), esta é uma metodologia de pesquisa que combina métodos qualitativos e quantitativos num único estudo, permitindo uma compreensão mais completa da situação em questão.

Diante do exposto, realizou-se um **estudo de caso** com o objetivo principal de responder a questões de pesquisa, salientando Alves & Azevedo (2010) que a motivação para compreender um fenómeno social complexo está justamente no desejo de compreender as suas complexas dinâmicas. Dessa forma, a formulação da questão deve

concentrar-se na investigação dos “comos” e “porquês”, focando-se em questões contemporâneas em detrimento de eventos históricos. O estudo de caso, essencialmente, requer uma lógica de construção de conhecimento, tendo em vista a subjetividade do investigador, além de requerer que este reflita de forma ponderada sobre os aspetos transversais a essa estratégia (Merinhos & Osório, 2010).

Dessa forma, para este estudo de abordagem híbrida, apliquei metodologias qualitativas, como a revisão de literatura, seguida de uma pesquisa independente de literatura sobre o tema em questão; a realização de notas de campo; e, posteriormente, uma entrevista à equipa educativa e à coordenadora da Creche e da Educação Pré-Escolar. Além disso, também apliquei uma abordagem quantitativa na elaboração de esquemas sobre os tipos de brincadeiras e materiais utilizados (com recurso a notas de campo).

### **3.3.3. Questões e objetivos do estudo**

Esta investigação, conforme mencionado anteriormente, abrange e interliga dois conceitos previamente abordados – *Peças soltas* e *Brincar*. A investigação baseia-se em diversas observações realizadas no interior da sala e no espaço exterior do JI.

Para abordar a questão em estudo – “Que tipos de brincadeiras podem ser potenciados a partir do recurso a peças soltas?” – foram formuladas quatro **questões de partida**:

- (i) Quais são os diferentes tipos de brincadeiras que as crianças desenvolvem ao interagirem com peças soltas?
- (ii) Em que medida variam os formatos e as dinâmicas das brincadeiras com peças soltas, dependendo do espaço (interior e exterior), do tipo de interação (individual e coletiva) e da faixa etária das crianças?
- (iii) Quais são as características específicas dos materiais das peças soltas que influenciam os tipos de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças?
- (iv) De que modo a equipa educativa pode otimizar a utilização das peças soltas para fomentar a ação do brincar entre as crianças?

A finalidade deste estudo residiu em identificar os tipos de brincadeiras que as crianças realizam com peças soltas, que materiais utilizam e quais as conceções da

Educadora de Infância cooperante, da AAE e da Coordenadora Pedagógica da OS a respeito dos mesmos. Logo, e em consonância com as questões/intenções de partida acima discriminadas, estabeleceram-se os seguintes **objetivos de pesquisa**:

- (i) Analisar a diversidade de tipos de brincadeiras que as crianças desenvolvem ao brincar com peças soltas;
- (ii) Identificar diferenças nos formatos e nas dinâmicas de brincadeiras com peças soltas em função do espaço (interior e exterior), do tipo de interação (individual e coletiva) e da idade das crianças;
- (iii) Explorar as características específicas dos materiais das peças soltas que influenciam as brincadeiras com as mesmas;
- (iv) Compreender de que forma a equipa educativa pode otimizar a exploração de peças soltas através da ação lúdica da criança.

#### **3.3.4. Participantes no estudo**

No referente à amostra em estudo, a presente investigação envolveu a participação da Educadora Cooperante na PPS II, com idade compreendida entre os 50-60 anos, com formação superior em Educação de Infância e aproximadamente 30 anos de serviço na instituição. Incluiu, também, a Auxiliar de Ação Educativa da respetiva sala, da mesma faixa etária, com cerca de 30 anos de experiência profissional e habilitações académicas ao nível do 12.º Ano. Outros participantes no estudo foram a Coordenadora Pedagógica da OS (das valências de Creche e JI) e, ainda, todas as crianças do grupo da Sala 9. Estas, conforme descrito antes, apresentavam idades variáveis entre os 3 e os 5 anos, sendo que cinco tinham três anos, oito tinham quatro anos e onze tinham cinco anos.

#### **3.3.5. Técnicas de recolha e análise de dados**

Para a presente investigação, foram adotados diversos procedimentos de pesquisa, que visassem, como se aludiu antes, validar e obter uma compreensão aprofundada do tema. Meirinhos & Osório (2010) recomendam, desde logo, que a recolha e a organização dos dados se apoie na utilização de métodos e técnicas que sejam capazes de fornecer informações relevantes e suficientes, implicando, no entanto, que provenham de diversas fontes.

Nesse sentido, a minha recolha de dados baseou-se nas seguintes técnicas e instrumentos: (i) a observação direta, participante e não participante, apoiada na elaboração de notas de campo; (ii) duas entrevistas semiestruturadas e a respetiva categorização da informação através da construção de duas árvores categoriais.

Com referência à primeira técnica utilizada, a **observação** realizada foi mista, alternando entre a postura de observadora **participante e não participante**, conforme necessário. A observação participante é um método interativo que requer o envolvimento do investigador nas situações observadas, integrando-se nelas (Rodriguez *et al.*, 1999). Além disso, e de acordo com Aires (2015), a observação direta implica a recolha sistemática de informações sobre situações específicas, permitindo a observação imediata de comportamentos e situações em determinados momentos. Assim mesmo, procurei integrar-me nas situações observadas, assumindo um duplo papel de investigadora e participante (Meirinhos & Osório, 2010). Esta abordagem proporcionou uma compreensão da realidade “do ponto de vista de quem está dentro do estudo” (Yin, 2005, p. 122), além de ter envolvido a minha interação com as crianças, sem comprometer a realização de **notas de campo**.

Os registos escritos são descritos por Bogdan & Biklen (1994) como “um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Tais produções são fundamentais para a investigação, pois possibilitam o registo dos comportamentos dos participantes. Esta técnica foi utilizada durante momentos de brincadeira autónoma, tanto no interior da sala, como no espaço exterior, quando as crianças solicitavam a minha participação. Também a observação direta não participante, que pressupõe que o investigador observe sem interagir com o grupo de crianças (Gerhard & Silveira, 2009), foi amplamente utilizada ao longo do processo, permitindo-me observar e tomar notas de campo sobre os tipos de brincadeiras que as crianças faziam e com que materiais.

O **inquérito por entrevista** também foi uma técnica relevante aplicada para a recolha de dados. Segundo Yin (2005), a entrevista é uma das principais fontes de informação para a pesquisa qualitativa. Esta técnica requer a “interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). A entrevista realizada no contexto da

presente pesquisa teve como finalidade a recolha de dados, de forma semiestruturada, junto da equipa educativa e da Coordenadora Pedagógica da OS, permitindo aprofundar conhecimentos relevantes com vista à compreensão das diferentes perspetivas das inquiridas sobre o tema. Gerhardt & Silveira (2009) destacam que este tipo de entrevista se caracteriza por um conjunto de perguntas formuladas pelo investigador sobre o tema em questão, proporcionando ao entrevistado a liberdade de discutir os assuntos que surgem durante a entrevista. Paralelamente, a organização e interpretação das respostas recolhidas a partir da mesma possibilitam ao entrevistador obter conclusões relevantes para o estudo.

Os guiões das referidas entrevistas, tanto à equipa educativa (Educadora Cooperante e AAE), como à Coordenadora Pedagógica da OS (cf. Anexos G, I e L), apoiaram as conversas gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas (cf. Anexos H, J e M).

A análise de dados desempenha um papel crucial numa investigação, pois “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (Amado, 2013, p. 299). Considerando a natureza mista do estudo e os procedimentos tomados na obtenção dos dados, procedeu-se à **análise de conteúdo** quer das respostas obtidas às entrevistas quer das notas de campo selecionadas, complementada com a **análise quantitativa** dos dados recolhidos a partir, mais propriamente, desta última fonte. Deste modo, o método utilizado, prioritariamente centrado na análise de conteúdo dos dados, embora aliada à quantificação de alguns deles, em favor das predições realizadas, permitiu construir narrações objetivas e inferências, passando da descrição para a interpretação dos dados recolhidos (Vala, 2012).

Este procedimento incluiu, como pressuposto, uma análise categorial dos dados, definida, segundo Bardin (2011), por abarcar a totalidade ou parte de um texto, submetendo-o a uma avaliação através da sua classificação e enumeração, baseada na frequência de presença ou ausência de elementos de significado. Partindo da interação do quadro teórico elaborado com as respostas obtidas e as observações registadas, e visando a organização e primeira redução das mesmas (Bardin, 1977), elaboraram-se duas **árvores categoriais**, das entrevistas realizadas à equipa educativa da sala e à

Coordenadora da Creche e do JI, respetivamente, compostas pelas unidades de análise (ou categorias) consideradas mais significativas para o estudo.

Por fim, sublinho a valorização de um processo de **triangulação dos dados**, que permitiu consolidar esta investigação, garantindo a validade e uma maior confiabilidade dos dados. As entrevistas realizadas à equipa educativa e à Coordenadora forneceram informações essenciais, complementadas pelas notas de campo registadas ao longo da PPS e pela revisão de literatura especializada. Como referido por Vasconcelos (2016), “através da triangulação da informação, a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p. 85). Este método promoveu um processo reflexivo e criterioso, fortalecendo a coerência e robustez das conclusões alcançadas.

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

Considerando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação, neste subcapítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise das notas de campo sobre a investigação no contexto onde decorreu a minha PPS II; das entrevistas realizadas à equipa educativa (cf. respetivas transcrições nos Anexo H. e J.) e à Coordenadora Pedagógica da OS (cf. Anexo M.).

Através da análise e interpretação dos resultados obtidos, previu-se responder aos objetivos específicos previamente delineados neste estudo, almejando compreender, portanto, o papel das peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincar.

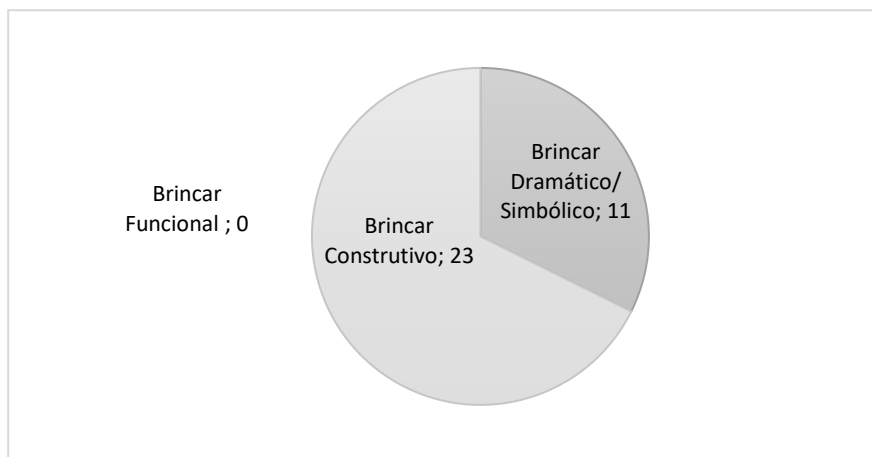
#### **3.4.1. Observações das brincadeiras do grupo de crianças**

Para analisar a diversidade de tipos de brincadeiras que as crianças desenvolvem ao brincar com peças soltas, pretendeu-se identificar diferenças nos formatos e dinâmicas dessas brincadeiras em função do espaço (interior e exterior), do tipo de interação (individual e coletiva) e da idade das crianças. Além disso, procurou-se explorar as características específicas dos materiais (peças soltas) que influenciam os tipos de brincadeiras. As observações foram elaboradas através de 34 notas de campo (Cf. Anexo A, Cap.3) elaboradas ao longo da minha prática.

Na figura 1, apresentada seguidamente, podemos observar quais os **tipos de brincadeiras** em que as crianças da Sala 9 utilizam peças soltas.

**Figura 1.**

*Resultados das NC sobre os tipos de brincadeiras com peças soltas.*



Analisando o gráfico acima, observa-se que o principal tipo de brincadeira realizado pelo grupo da Sala 9 é o brincar construtivo, conforme exemplificado na NC abaixo:

Hoje, na área dos jogos, o F.M. e o N.S. pegaram em blocos de madeira para brincarem e começaram a construir diversas estruturas, como pontes, garagens e casas. Durante a atividade, ambos interagiram continuamente comigo, explicando o que estavam a fazer e também interagindo entre si. Como se pode ver nas fotografias abaixo, as construções foram bastante criativas e demonstraram um bom entendimento espacial e colaborativo (NC n.º 1, de 4 de novembro de 2024).

Além disso, verifica-se que o brincar dramático e simbólico ocupou 11 notas de campo, de que é exemplo o registo apresentado a seguir, não tendo sido registada nenhuma ocorrência de brincadeiras associadas ao jogo funcional:

Hoje, no recreio da hora de almoço, estava a observar o M.M., a O.P. e a C.R. a brincarem. O M.M. estava deitado no chão, enquanto a O.P. e a C.R. lhe colocavam folhas na cabeça. Aproximei-me e perguntei o que estavam a fazer (NC n.º 1, de 20 de novembro de 2024).

Conforme observado, as brincadeiras das crianças com peças soltas ocorreram com maior frequência no interior da sala, facto que se deve à maior disponibilidade de materiais neste espaço. A reorganização da área dedicada às peças soltas proporcionou um aumento na diversidade de elementos disponíveis, ampliando as possibilidades de exploração e criatividade por parte das crianças. Tal resultado revela consonância com o defendido por Fjørtoft & Sageie (2000, citados por Figueiredo, 2014), para quem o estímulo à criatividade e as oportunidades para explorar e descobrir estão intimamente ligados à quantidade e à variedade de recursos presentes no espaço.

**Figura 2.**

*Resultados das NC sobre o espaço de brincadeira com peças soltas.*



Outro aspeto destacado na minha investigação sobre o tipo de brincar com peças soltas era se as crianças as utilizavam mais em grupo ou sozinhas. Com base nas observações realizadas, verificou-se que este grupo de crianças brincava mais coletivamente do que individualmente, tendo sido registadas apenas 9 notas de campo de crianças a brincarem sozinhas com peças soltas. Abaixo, podem observar-se dois exemplos de brincadeiras, uma coletiva e outra individual:

**Nota de Campo - Brincadeira coletiva**

Na área das construções, o H.L. e o M. chamaram-me, entusiasmados, para mostrar uma balança que tinham construído usando uma tábua de madeira e uma bobina de madeira de fio elétrico. Durante a atividade,

observei que ambos interagiam de forma muito harmoniosa, colaborando eficazmente para completar a construção. Além disso, eles demonstraram uma capacidade impressionante de inventar e criar, aproveitando ao máximo os materiais disponíveis (NC n.º 2, de 4 novembro de 2024).

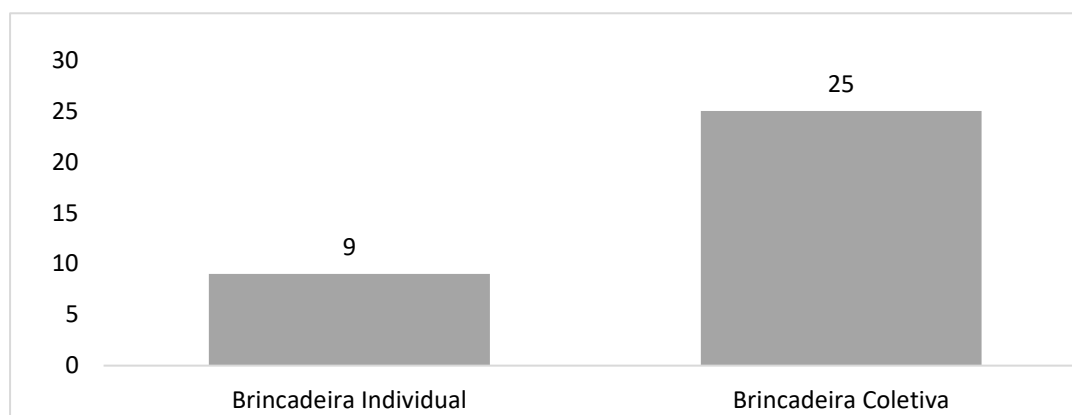
### Nota de Campo - Brincadeira individual

“Após o regresso do teatro, a M.M. começou a juntar folhas de árvores dentro de um pneu no recreio. Disse aos amigos que estava a criar uma cama para descansar” (NC n.º 2, de 3 dezembro de 2024).

Seguidamente, apresenta-se a figura relativa às NC em questão.

**Figura 3.**

*Resultados das NC sobre o tipo de brincadeira individual ou coletiva.*



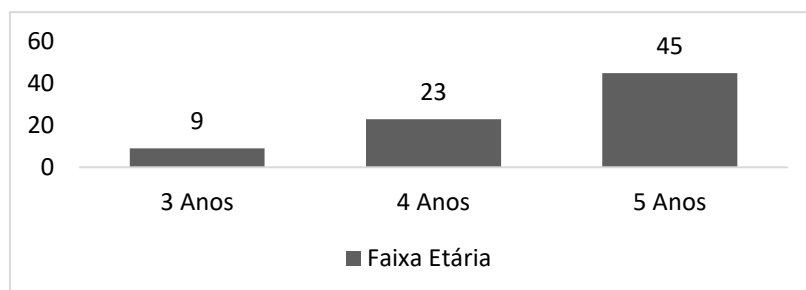
Os resultados da investigação revelam uma preferência evidente pelo brincar coletivo entre as crianças deste grupo, indicando uma forte tendência para a interação social e a partilha de experiências. Este comportamento traduz-se no desenvolvimento de competências sociais essenciais, tais como a comunicação, a cooperação e o trabalho em equipa. Gibson *et al.* (2017) referem um estudo realizado por Hyndman, Benson e Telford (2014), no qual concluem que, após a introdução das peças soltas, houve um aumento significativo na criatividade e nas competências sociais das crianças, incluindo a negociação, a inclusão, o trabalho colaborativo e a cooperação.

Por outro lado, o número reduzido de registos de brincadeiras individuais pode indicar que as crianças se sentem mais confiantes e motivadas no contexto do grupo, encontrando nestes momentos uma oportunidade de pertença e colaboração. Contudo, esta observação pode também apontar para a necessidade de fomentar mais oportunidades de brincar individual, de modo a estimular a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Outra variável que pretendi analisar recaiu sobre a frequência com que diferentes faixas etárias brincam com peças soltas. No entanto, os resultados mostram ser mais dúbios em virtude da heterogeneidade do grupo de crianças e do número desigual de crianças por faixa etária. Mesmo assim, analisando as notas de campo e o gráfico representado abaixo, pode concluir-se que as crianças de cinco anos brincam mais com peças soltas do que as restantes. Contudo, é importante notar que o grupo incluía mais crianças de cinco anos do que de outras idades.

**Figura 4.**

*Resultados das NC sobre as brincadeiras com peças soltas em função da faixa etária.*



A maior frequência de utilização das peças soltas pelas crianças mais velhas pode ser justificada pelo seu desenvolvimento cognitivo e motor mais avançado, permitindo-lhes explorar os materiais de forma mais complexa e estruturada. Por outro lado, pôde simplesmente resultar da maior representatividade numérica desta faixa etária no grupo.

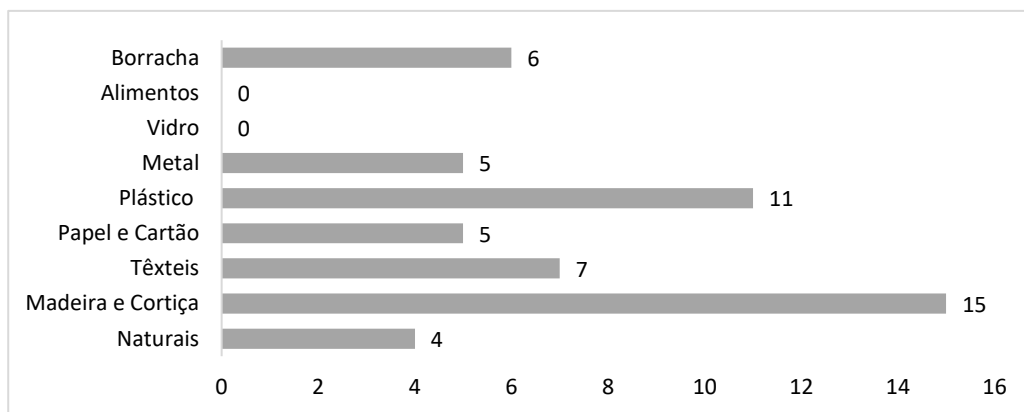
Esta análise reforça a importância de considerar a proporcionalidade das faixas etárias ao interpretar os resultados, evitando generalizações precipitadas. Além disso, os dados levantam a questão de como criar oportunidades mais inclusivas e diversificadas que encorajem o brincar com peças soltas entre crianças mais novas, promovendo assim

um equilíbrio no seu acesso e na sua participação. Este esforço pode ter contribuído para um desenvolvimento mais equitativo e abrangente no contexto investigado.

Relativamente às peças soltas utilizadas pelas crianças, decidi também fazer uma análise sobre quais eram as mais procuradas e as que despertavam maior interesse nas crianças, tanto no exterior como no interior da sala de atividades. Algumas dessas peças, como alimentos e vidro, não foram escolhidas pelas crianças. O vidro estava disponível na sala e na área das peças soltas, porém nunca despertando especial interesse no grupo de crianças. Quanto aos alimentos, estes não foram disponibilizados às crianças devido à questão do desperdício alimentar, tendo sido o material mais utilizado a madeira, uma vez que se encontrava em maior quantidade ao seu dispor.

**Figura 5.**

*Resultados das NC sobre os tipos de materiais utilizados.*



A ausência de interesse pelo vidro pôde estar associada a percepções de segurança, textura ou funcionalidade, que, por sua vez, afetavam a atratividade do material. Já no caso dos alimentos, a sua exclusão intencional foi motivada por preocupações com o desperdício alimentar, embora limitando a variabilidade de materiais disponíveis para as crianças.

Estes resultados destacam a importância de refletir sobre a forma como os materiais são apresentados, dado que tal influencia diretamente as escolhas e a expressão criativa das crianças. A análise sublinha também a necessidade de ajustar o ambiente às especificidades do grupo, promovendo a introdução de materiais inovadores que inspirem

novas formas de exploração e aprendizagem. Casey e Roberston (2016, 2019) enfatizam, jutsamente, a relevância de envolver as crianças em todo o processo, desde a recolha e organização dos materiais até ao seu armazenamento e à reflexão conjunta após as atividades, promovendo desta forma uma prática mais colaborativa e inclusiva.

### **3.4.2. Conceções e práticas da Equipa de Sala**

Para compreender a perspetiva da equipa de sala, foram realizadas duas entrevistas com os seguintes objetivos: i) Compreender a importância e os benefícios do uso de peças soltas no desenvolvimento infantil; ii) Identificar as práticas pedagógicas e estratégias utilizadas pela educadora no uso de peças soltas; iii) Avaliar os desafios e as soluções na implementação de atividades com peças soltas; iv) Explorar a integração de peças soltas em diferentes ambientes de aprendizagem. As transcrições das entrevistas à Educadora Cooperante e à AAE encontram-se nos Anexos H e J, respetivamente. A partir da análise de conteúdo das mesmas, organizei as respostas de ambas as inquiridas em categorias, alinhadas com o tema da presente investigação (cf. Anexo K).

As entrevistas realizadas à educadora (E.M.) e à auxiliar (A.N.) evidenciam a importância que ambas atribuem às peças soltas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, bem como os desafios e as estratégias associadas à sua implementação no contexto educativo.

Segundo as profissionais, a instituição procura adaptar-se aos interesses das crianças, permitindo-lhes escolher e explorar livremente diferentes materiais e atividades. Como refere a educadora, “é um contexto que se pretende construir de acordo com os interesses das crianças”; ideia que a auxiliar reforça ao mencionar como exemplo das atividades que mais realizam no contexto educativo as “pesquisas de temas escolhidos pelas crianças”. Esta flexibilidade reflete-se também na organização do espaço e na escolha dos materiais, ajustados continuamente às preferências e necessidades das crianças. Segundo a educadora, “ao longo do ano, a decoração e os materiais que surgem são reflexo das atividades e interesses das crianças”, enquanto a auxiliar destaca a autonomia da criança que “(...) pode escolher onde brincar com as peças soltas”.

O impacto das peças soltas na aprendizagem é amplamente reconhecido, sendo um recurso de grande valor no contexto educativo. A educadora enfatiza que “as peças

soltas têm um grande impacto no jogo simbólico, tanto dentro da sala como no espaço exterior”, enquanto a auxiliar destaca a sua relevância para o desenvolvimento infantil, afirmando que são “muito importantes no desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança”. Este impacto reflete-se na forma como a criatividade das crianças é constantemente estimulada, surpreendendo os adultos pela originalidade com que utilizam os materiais. Como mencionado pela educadora, “as crianças surpreendem-nos com as suas criações, usando as peças soltas de formas que nem imaginávamos”, observação corroborada pela auxiliar, que nota que “têm desenvolvido a sua criatividade e imaginação com muito mais facilidade”.

Com efeito, pode-se afirmar que a introdução destes materiais incentivou as crianças a explorar de forma mais aprofundada a sua criatividade e imaginação. Este fenómeno deveu-se à diversidade e à quantidade de recursos disponíveis no espaço, que estimularam brincadeiras ricas e intensas no universo do jogo simbólico, conforme destacado por Bento (2015).

A diversidade de materiais disponíveis é justamente um dos fatores destacados pela educadora como potenciadores desta exploração. A mesma afirma dispor de “uma grande variedade de materiais, desde elementos naturais a objetos reutilizados, de madeira, plástico ou cartão”, tal como a auxiliar que faz referência a “muita diversidade de materiais, desde naturais e sintéticos”. A reutilização e a sustentabilidade também parecem ser incentivadas, referindo a educadora que “utiliz[am] frequentemente materiais que, de outra forma, seriam descartados”, e, na sua perspetiva, a participação das famílias também contribui para enriquecer o ambiente educativo: “as famílias envolvem-se, trazendo materiais que enriquecem o nosso espaço”.

A organização do espaço é essencial para a autonomia das crianças. No recreio, há um local específico para armazenar as peças soltas, permitindo o seu uso regular, como menciona a educadora: “no recreio há um local específico para armazenar materiais, onde regularmente adicionamos novas peças soltas”. A criação de um espaço específico para os materiais revelou-se essencial para promover a sua exploração livre e autónoma pelas crianças, tal como mencionado pela educadora: “o espaço que inicialmente servia apenas para armazenamento acabou por se tornar uma área ativa de brincadeira”.

Este processo demonstra a importância de uma reflexão contínua sobre a funcionalidade e adequação dos espaços. Segundo Silva *et al.* (2016), essa reflexão deve ser constante, permitindo que a organização dos ambientes seja ajustada às necessidades e ao progresso do grupo. Este é um requisito fundamental para evitar a criação de espaços estereotipados e padronizados, que não proporcionem estímulos e desafios adequados às crianças.

Como sugerido, a autonomia das crianças é, também ela, fortemente incentivada, sendo-lhes permitido escolher como e onde utilizarem os materiais. A educadora observa que “as crianças [se organizam] de forma autónoma, escolhendo os materiais e decidindo como os utilizar”. A auxiliar reforça a ideia afirmando que “a criança pode escolher onde brincar com as peças soltas”. Esta liberdade de exploração contribui para a criatividade e a brincadeira simbólica das crianças, sendo comum a construção de diferentes cenários e objetos. De acordo com a educadora, “desde a construção de transportes até recriações de cenários imaginários, a brincadeira simbólica é muito presente”. Esta observação vai ao encontro da afirmação de Smith (2006, p. 26), que destaca que “grande parte do brincar da criança pré-escolar será simbólica”.

Além do impacto na criatividade, as peças soltas promovem o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. A educadora destaca que “as peças soltas ajudam a desenvolver a motricidade fina, através da manipulação e construção”, sendo também um recurso valioso para o raciocínio lógico e a resolução de problemas. O impacto social também é evidente, uma vez que a utilização destes materiais estimula a interação entre as crianças. Segundo a educadora, “a interação entre pares é reforçada, pois muitas criações são feitas em conjunto”, o que favorece a colaboração e a negociação de ideias. Isto deve-se ao facto de estas brincadeiras proporcionarem interações sociais que “facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e acções e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem sucedida a acção cooperativa” (Ferreira, 2004, p. 60).

Contudo, a implementação deste tipo de abordagem não está isenta de desafios. A organização do espaço foi um dos aspetos que exigiu maior atenção, como menciona a educadora: “foi necessário criar um espaço próprio para as peças soltas, garantindo uma melhor organização e acessibilidade”.

Por fim, a educadora reflete sobre a importância desta abordagem pedagógica, sublinhando que “o uso de materiais não estruturados não é uma novidade, mas uma valorização da forma como as crianças sempre brincara”. O reconhecimento do potencial das peças soltas e a sua integração no quotidiano da instituição mostram-se fundamentais para um ambiente educativo mais dinâmico, estimulante e centrado na criança.

### **3.4.3. Conceções da Coordenadora Pedagógica da OS**

Para compreender a perspetiva da coordenadora pedagógica das valências de Creche e Educação Pré-Escolar da OS, foi realizada uma entrevista (cf. Anexo L) com os seguintes objetivos: i) compreender a importância atribuída às peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras em ambientes exteriores; ii) identificar as práticas pedagógicas e estratégias promovidas/privilegiadas pela coordenadora para integrar peças soltas nas atividades ao ar livre; iii) avaliar os benefícios observados no desenvolvimento das crianças do brincar com peças soltas em ambientes exteriores; iv) explorar os desafios e soluções na implementação de atividades com peças soltas ao ar livre. A partir da análise de conteúdo da mesma (cuja transcrição pode ser consultada no anexo M), organizei também as respostas da Coordenadora por um conjunto de categorias alinhadas com o tema da presente investigação (cf. Anexo N).

A análise da entrevista permite constatar que a Coordenadora enfatiza a importância das peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras em ambientes exteriores. De acordo com a mesma, “o ambiente exterior promove, de facto, outro tipo de abordagem, com aquela oportunidade dos movimentos mais amplos”, além de que, “no exterior, a imaginação [se abre] muito mais”. Tais aspetos referenciados pela entrevistada sublinham como, no seu entender, o espaço exterior proporciona oportunidades exclusivas para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo que impulsiona uma reflexão sobre a forma como estas práticas podem ser integradas no currículo, equilibrando a estrutura mais rígida e padronizada da aprendizagem. O recreio exterior no contexto de um JI representa um espaço privilegiado para a produção e transmissão da cultura lúdica das crianças. Este ambiente fomenta a liberdade, permitindo que as crianças interajam e aprendam enquanto participam em atividades espontâneas e significativas (Azevedo, 2014; Würdig, 2010).

Relativamente à implementação, a Coordenadora menciona: “A primeira coisa que fizemos foi ler algo sobre isso. Portanto, a instituição adquiriu os livros da APEI”. Este ponto parece evidenciar um compromisso inicial com a metodologia, no entanto, seria pertinente explorar até que ponto esta formação teórica foi transformada em práticas consistentes entre todos os educadores. A Coordenadora também observa que “nem todas as salas conseguem, ainda, assumir essa seletividade”, apontando obstáculos na uniformização da abordagem, e sugerindo a necessidade de um maior apoio institucional na formação contínua das profissionais a fim de ultrapassar desafios.

Quanto aos impactos educacionais, é notório o contraste entre os ambientes exterior e o interior, descrito pela Coordenadora do seguinte modo: “A aprendizagem é formalizada e muito padronizada. No exterior, acho que a imaginação se abre muito mais”. Este facto suscita uma reflexão sobre como o espaço físico condiciona o desenvolvimento cognitivo e criativo das crianças. A entrevistada destaca ainda os seus impactos cognitivos: “Vejo a parte do processo criativo e a resolução de conflitos”, evidenciando uma conceção clara de que as peças soltas fomentam capacidades fundamentais, como o pensamento crítico e a criatividade. Seria pertinente, contudo, explorar estratégias para monitorizar e avaliar os impactos mencionados. De acordo com Casey & Roberston (2016), há evidências que comprovam os benefícios associados ao brincar com peças soltas, entre os quais se destacam: o estímulo à criatividade e à imaginação; o reforço da interação social, com as crianças a brincarem de forma cooperativa e a socializarem mais; o aumento da atividade física; bem como a promoção de competências de comunicação e negociação, especialmente em contextos exteriores.

A Coordenadora acrescenta ainda que “a parte cognitiva, especialmente o raciocínio lógico”, é significativamente estimulada pelas brincadeiras, sublinhando com respeito ao domínio social: “Eles negociam mais, partilham mais ideias e também gostam de observar quando alguém está a dar ideias”. Estes aspetos mostram que as peças soltas promovem interações positivas entre as crianças, fortalecendo competências sociais e emocionais. Contudo, seria interessante compreender se estas aprendizagens sociais são transferidas para outros contextos, como o familiar.

A socialização das crianças é reforçada pela Coordenadora – “Passam muito mais tempo a falar sobre o que está a acontecer e a partilhar coisas” –, enquanto a resolução de

conflitos é apontada como um elemento essencial: “A resolução de conflitos ajuda não só na resolução, mas também na mediação de conflitos”. Este panorama levanta questões sobre como adaptar estas aprendizagens a diferentes contextos escolares e sociais, promovendo um desenvolvimento equilibrado das competências sociais. Silva *et al.* (2016) salientam, a propósito, que a convivência em grupo exige o confronto de opiniões e a resolução de conflitos, circunstâncias que fomentam o debate e a negociação, procurando soluções mutuamente satisfatórias entre os envolvidos. Este processo é essencial para fortalecer os laços sociais e promover um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e inclusivo.

Além disso, a entrevistada salienta a importância da organização espacial: “A organização do espaço físico devia ter áreas específicas, por exemplo, para os pneus”. Embora desafios logísticos sejam comuns em projetos deste tipo, a sugestão de criar pequenas áreas dedicadas no recreio emerge como uma solução viável. Segundo Vale (2013), o brincar em espaços exteriores com materiais pouco estruturados oferece oportunidades para novos percursos e possibilidades de criação, construção e reinvenção de cenários e jogos pelas crianças, permitindo-lhes maior liberdade para desenvolverem as suas próprias brincadeiras.

Finalmente, a Coordenadora ainda destaca o sucesso da utilização de peças soltas por parte das educadoras da instituição: “Todas assumem que utilizam e sentem o impacto positivo que isso tem”, sugerindo soluções para as lacunas percebidas: “Se houver essa organização, de alguma forma ajudará a orientar pequenos laboratórios no recreio”; “Talvez, dentro do meu âmbito, que é a coordenação, deveríamos conseguir trabalhar mais em equipa para encontrar soluções em conjunto”. Estas ideias reforçam a importância de uma abordagem colaborativa e de uma estrutura bem organizada, no entanto seria pertinente discutir se existem indicadores concretos para medir o impacto destas práticas e assegurar que os objetivos pedagógicos são atingidos de forma consistente.

### **3.5. Síntese dos resultados**

Depois de apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da PPS II, retomam-se os seus principais resultados, procedendo a uma reflexão mais aprofundada

que os articule, de forma consistente, com a problemática que esteve no centro da investigação.

Assim, no que diz respeito ao primeiro objetivo de **“Analisar a diversidade de tipos de brincadeiras que as crianças desenvolvem ao brincar com peças soltas”**, procurou-se compreender quais os tipos de brincadeiras mais frequentemente realizadas pelas crianças da Sala 9. A partir das notas de campo elaboradas, foi possível reconhecer que a brincadeira predominante era o jogo construtivo, seguida do jogo dramático/simbólico, sendo que não foram observadas práticas de jogo funcional. Os resultados indicam que as crianças utilizam as peças soltas para criar, construir e desenvolver representações simbólicas, evidenciando competências relacionadas com a criatividade, a organização e a construção de narrativas imaginativas. Em concordância com a literatura revisitada, os mesmos sugerem que a utilização de peças soltas se revela fundamental, ao proporcionar liberdade às crianças e incentivar a sua capacidade criativa e o pensamento crítico. Estes materiais apresentam características únicas, sendo *atraentes* para as crianças, que têm uma curiosidade natural e gostam de explorar novos objetos; *versáteis*, permitindo possibilidades ilimitadas de brincadeiras e não impondo regras ou direções específicas; e *móveis*, possibilitando que as crianças os transportem durante as atividades e os combinem com outros elementos (Daly & Beloglovsky, 2015).

Em face do segundo objetivo de **“Identificar diferenças nos formatos e dinâmicas de brincadeiras com peças soltas em função do espaço (interior e exterior), do tipo de interação (individual e coletiva) e da idade das crianças”**, a investigação procurou identificar, primeiramente, se as brincadeiras ocorriam maioritariamente no exterior ou no interior. Concluiu-se que a maior parte das brincadeiras realizadas pelas crianças com peças soltas ocorreu no interior da Sala 9. No que diz respeito ao tipo de interação, as brincadeiras foram predominantemente coletivas. Quanto à idade das crianças que mais participaram, a análise revelou-se mais complexa, dado tratar-se de uma sala heterogénea, com idades e número de crianças desiguais. Ainda assim, com base nas notas de campo recolhidas, observou-se que as crianças de 5 anos foram as que mais frequentemente brincaram com as peças soltas. Também os resultados obtidos, em consonância com Casey e Roberston (2016), demonstram os benefícios do brincar com peças soltas no que respeita às interações sociais. Este tipo de brincadeira

promove a cooperação entre as crianças, incentivando-as a socializar de forma mais ativa, ao mesmo tempo que contribui para fortalecer as suas relações sociais e reduzir problemas de comportamento.

Sobre o terceiro objetivo de **“Explorar as características específicas dos materiais (peças soltas) que influenciam os tipos de brincadeiras”**, foram utilizadas as NC e uma categorização adaptada de Vela & Herrán (2019). A análise permitiu concluir que as crianças recorriam a diferentes materiais durante as brincadeiras. Entre as peças soltas presentes na sala, a madeira e a cortiça destacaram-se como os materiais mais utilizados, seguidos do plástico, sendo todos explorados pelas crianças de formas variadas. Tais práticas alinham-se com a perspectiva de Casey e Roberston (2016, 2019) sobre a importância de o educador planificar cuidadosamente o espaço e os materiais, assim como a forma de os introduzir, permitindo, dessa maneira, avaliar os impactos da sua intervenção, identificar os benefícios e os condicionamentos potenciais e proceder às adaptações necessárias.

No quarto e último objetivo, **“Compreender de que forma a equipa educativa pode otimizar a exploração de peças soltas pela ação do brincar da criança”**, foram realizadas três entrevistas à equipa de sala e à Coordenadora Pedagógica da OS, com o intuito de compreender diversos aspetos relacionados com as peças soltas. As entrevistas destacaram a grande importância das peças soltas, tanto para as inquiridas como para o desenvolvimento das crianças. Todas mencionaram que, embora não exista uma área específica para a utilização de peças soltas em todas as salas, no espaço exterior é desejo da Coordenadora implementar mais áreas dedicadas às mesmas, indo além do simples espaço já existente. Estas conceções e vontades expressas também vão ao encontro do defendido por England (2019), para quem o espaço exterior oferece uma maior amplitude para brincar e explorar os materiais disponíveis, potenciando, inclusive, brincadeiras de risco essenciais para o desenvolvimento infantil. Estas brincadeiras contribuem significativamente para o fortalecimento da confiança, da independência e da criatividade das crianças, alinhando-se com a filosofia subjacente ao uso das peças soltas na brincadeira.

#### 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

O processo de formação profissional inicia-se durante a formação académica e prossegue através das experiências vividas em ambientes de trabalho, estando em constante evolução. Costa & Caldeira (2015) afirmam que a identidade profissional é construída ao longo da interação com outros atores sociais, tendo em vista o passado, o presente e o futuro. Sarmiento (2008) complementa a ideia, definindo a identidade profissional como uma construção que envolve aspetos interpessoais e intrapessoais, ocorrendo em diversos contextos e interações.

Durante a minha prática profissional, experimentei uma grande variedade de sentimentos, entre eles o desafio, o privilégio de contribuir, a aprendizagem e a construção de vínculos pessoais com as crianças, as equipas educativas e as famílias. Desta forma, percebo que as minhas interações quotidianas foram fundamentais para o desenvolvimento da minha identidade profissional, permitindo-me uma compreensão mais ampla da minha prática e do contexto ao meu redor. Tenho plena consciência de que não há uma opinião ou uma prática que se sobressaia em face de outra, mas sim uma ênfase nos detalhes e nas abordagens pedagógicas com as quais me identifico, mais do que com outras.

Estagiar em contexto de Creche, nomeadamente aquando da PPS I, marcou o meu primeiro contato direto com as responsabilidades de uma educadora de infância, ainda que tivesse já tido uma experiência anterior nessa valência. Independentemente disso, encarei este desafio com determinação, procurando extrair o máximo de aprendizagem possível. Tive a oportunidade de integrar uma equipa que considero de excelência, o que, somado aos meus conhecimentos prévios, me permitiu uma evolução constante. De acordo com Berbaum (1993), “os comportamentos antigos podem ser modificados para melhor através da prática” (p. 17), o que se refletiu ao longo do meu processo, resultando na criação de novos comportamentos e na adaptação de novas formas de reação, incorporadas na minha postura profissional.

A PPS II proporcionou-me novas experiências e uma perspetiva renovada sobre as atividades realizadas nas salas de JI. De facto, entrei em contacto com uma metodologia que valoriza a participação ativa das crianças em todos os momentos, conhecida como *Pedagogia-em-Participação*. A seguinte NC evidencia um dos

momentos observados sobre a valorização da voz das crianças através dessa mesma metodologia:

Hoje, a educadora cooperante reuniu-se com o grupo de crianças para decidir como queriam a festa de celebração do novo ano, um evento que elas pediram para realizar. Foram necessárias diversas decisões, incluindo as decorações e a comida. Na parte das decorações, algumas crianças expressaram as suas preferências e ideias sobre o que queriam fazer. Quanto à comida, uma vez que pediram para fazer um piquenique, a educadora cooperante perguntou se preferiam comida da escola ou de casa. Após um momento de grande agitação, a educadora cooperante voltou a chamar a atenção das crianças e decidiu dividir uma página do caderno em duas partes, desenhando e escrevendo “casa” de um lado e “escola” do outro. O caderno foi passando por cada criança para que colocassem um X na opção que preferiam (NC n.º 1, de 7 de janeiro de 2025).

Esta era, até então, uma abordagem desconhecida para mim, o que me levou, inicialmente, a realizar uma pesquisa aprofundada para adquirir um melhor entendimento sobre os princípios e o funcionamento da mesma e, assim, poder integrar-me de forma mais eficaz na rotina das crianças e da sala. Durante esse período, observei práticas com as quais me identifiquei, como questionei outras, esforçando-me por manter uma postura crítica em relação ao que via.

Ao analisar a minha intervenção de forma ampla, identifico cinco pressupostos comuns em contexto de Creche e JI, os quais tiveram um impacto positivo na minha formação, facultando-me os conhecimentos e princípios que, atualmente, orientam a minha atuação profissional.

Em primeiro lugar, e no que diz respeito às crianças, cada uma com as suas peculiaridades, foram uma fonte de aprendizagem. Em ambas as minhas experiências, de Creche e JI, tive a oportunidade de vivenciar momentos de partilha, confiança e afeto com todas elas, reconhecendo a importância desses valores na minha formação pessoal e profissional. Fiquei disponível para cada criança, incentivando o seu desenvolvimento e valorizando as suas conquistas, ao mesmo tempo que apoiava o seu crescimento constante. A relação positiva com as crianças proporciona experiências únicas e

enriquecedoras para todos os envolvidos e, por tal, na minha prática, valorizei a sua participação ativa, reconhecendo-as como agentes capazes de contribuir no seu processo de aprendizagem, incentivando-as nas suas ideias e iniciativas. Como lembra, também, Sarmiento (2007), o envolvimento ativo das crianças promove uma cidadania participativa, onde as suas vozes e opiniões são valorizadas, como esta nova NC atesta igualmente:

Hoje, enquanto estava a escrever sobre a origem do projeto, baseado nas conversas que tivemos no dia 29 de outubro de 2024 sobre o que as crianças sabiam, queriam saber e desejavam realizar, M.D. e M.M vieram perguntar o que eu estava a fazer e se podiam ajudar. Expliquei-lhes que estava a registar essas informações e perguntei se queriam escrever por baixo dos títulos das teias, visto que a M.M perguntou se era para elas voltarem a escrever noutra folha. Elas ajudaram a colar os papéis dos registos nas folhas, como se pode ver na imagem abaixo. Além disso, ambas quiseram desenhar mais caracóis para preencher a folha e adicionar desenhos de pessoas (NC n.º 1, de 8 de novembro de 2024).

Como futura educadora de infância, pretendo ser um exemplo de referência, incentivando a comunicação e a criação de relações positivas. Apesar de reconhecer que o caminho pode ser desafiador, espero cultivar atitudes de tolerância, cooperação, sensibilidade e respeito, tanto com e entre as crianças, como com e entre os adultos envolvidos no processo de aprendizagem (Silva *et al.*, 2016, p. 33).

Terei também sempre presente a importância de atender às necessidades e aos interesses das crianças na minha prática. Acredito que isso é fundamental para alcançar aprendizagens significativas, reconhecendo, como referem Marques *et al.*, que “As necessidades e interesses dos bebés e crianças vão-se modificando em função do tempo e das circunstâncias, sendo essencial que os materiais disponíveis acompanhem esta evolução” (2024, p. 49). Terei presente, portanto, que essas necessidades e esses mesmos interesses das crianças abrangem diversos aspetos biopsicossociais, indo além do currículo, e tendo como foco principal o seu bem-estar.

Outro ponto marcante das minhas práticas foi a interação com a equipa educativa – quer de sala, quer alargada. Junto da(s) mesma(s), tive, pois, a oportunidade de crescer ao encontrar exemplos inspiradores que gostarei de seguir. Embora esteja no início do

meu percurso, reconheço que todos os saberes recebidos influenciam a nossa forma de ser (Berbaum, 1993). Nesta aspeto, ambas as práticas pedagógicas supervisionadas se revelaram experiências de grande aprendizagem. A PPS I destacou-se, a este nível, como a mais desafiante, devido à necessidade de adaptação e superação de dificuldades. Já a PPS II, revelou-se mais positiva, marcada por uma maior confiança e integração na equipa docente. Como comprova a seguinte NC, o trabalho em equipa e a reflexão partilhada foram fundamentais, permitindo-me um crescimento profissional contínuo:

Hoje, a educadora cooperante sugeriu uma atividade especial devido a duas crianças terem trazido o mesmo livro relacionado com o projeto dos coalas. A educadora cooperante sugeriu que as duas crianças contassem a história juntas, alternando entre elas a leitura de cada página, enquanto a outra mostrava as ilustrações do livro *O coala que foi capaz* (NC n.º 2, de 16 de janeiro de 2025).

Do mesmo modo, a troca de experiências com colegas de curso foi crucial para ampliar a perspetiva e aproveitar a cooperação com os mesmos, o que nos permitiu comparar situações, refletir e encontrar novas estratégias.

Outro ponto relevante no meu percurso foi a observação, que constituiu uma das minhas intencionalidades educativas desde o início, focando-me no meio que me rodeava, incluindo as crianças e a equipa de sala. Ao longo da PPS II (tal como na PPS I), registei NC que me apoiaram na realização das reflexões semanais, as quais se revelaram fundamentais para a construção da minha identidade profissional. Estas reflexões foram extremamente valiosas para recolher informações teóricas e refletir sobre temas atinentes à minha prática educativa.

Para além das reflexões, as reuniões semanais com a Educadora Cooperante da PPS II e o respetivo *feedback* contínuo sobre o meu olhar crítico contribuíram significativamente para o fortalecimento da minha prática pedagógica. Tal como defendem Alarcão *et al.* (2010), o *feedback* coconstrutivo constitui uma “componente vital no processo de aprendizagem” (p. 101). Este processo não só me permitiu progredir a nível pessoal e profissional, como também me fez sentir valorizada e apoiada, especialmente na organização e execução do meu planeamento.

O sexto ponto a ser destacado é a relevância de envolver as famílias no nosso trabalho, respeitando a sua individualidade, valores e reconhecendo as suas competências educativas. Acredito que simplificar e aperfeiçoar a participação das famílias nos ambientes educacionais proporciona um clima de continuidade e partilha, proporcionando segurança às crianças. Na interação com as famílias na creche, construí laços positivos de confiança e respeito, estimulando a troca de informações e afeto. A família tem um papel crucial na educação das crianças, e espero que todas tenham a oportunidade de se envolver no ambiente educacional, participando de forma ativa e presente nos momentos relevantes da vida dos seus filhos. Para Sarmiento *et al.* (2009), “a relação escola-família é uma relação entre culturas, constituída por multiplicidade de atores sociais e por onde perpassa uma clivagem sociológica” (p. 20). Como educadora, pretendo manter uma postura de respeito e observação, e oferecer afeto e segurança a cada família, enfatizando a importância da cooperação e do diálogo com elas no nosso dia a dia.

Simetricamente, a investigação desenvolvida teve origem num tema que despertou o meu interesse, levando-me a aprofundar o meu conhecimento nesta área. O estudo centrou-se em diversas questões relacionadas com as brincadeiras das crianças com peças soltas, nomeadamente os tipos de atividades que realizavam, a frequência com que brincavam em grupo ou individualmente, os locais escolhidos para essas interações, as idades dos participantes e as perceções da equipa educativa e da coordenadora em relação a este recurso. Este processo revelou-se fundamental para o meu crescimento enquanto educadora, ao permitir-me refletir sobre o impacto das peças soltas no desenvolvimento das crianças e nos diferentes tipos de brincadeira que estas realizam. Além disso, contribuiu significativamente para consolidar a minha visão pedagógica, ao promover uma análise crítica e fundamentada das práticas observadas. Segundo Ponte (2002), “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional” (p. 3). Nesse sentido, considero que este estudo promoveu uma reflexão crítica, fornecendo-me ferramentas e conhecimentos valiosos para a minha prática profissional futura.

Em suma, as experiências práticas vivenciadas, quer na PPS I quer na PPS II, foram profundamente enriquecedoras, permitindo-me compreender a importância de

escutar as crianças, valorizando as suas opiniões, necessidades e interesses. Em ambos os contextos, ficou evidente como é essencial dar-lhes agência e voz, e criar oportunidades para que possam expressar o que sentem e como desejam realizar as atividades. Estas aprendizagens reforçaram a minha visão da educadora que pretendo ser: alguém que promove um ambiente de respeito, autonomia e participação ativa, no qual as crianças se sintam seguras e confiantes para partilhar as suas ideias e explorar o mundo de forma significativa e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Ao concluir este relatório, torna-se fundamental refletir sobre todo o processo vivido e o impacto que teve em mim, tanto a nível pessoal como profissional. De acordo com Oliveira & Serrazina (2002), o ato de refletir proporciona novas oportunidades para a ação e melhorias na prática pedagógica. Portanto, ao finalizar este período, considero essencial refletir e analisar o trabalho que me foi possível desenvolver. Durante este percurso, as trocas de ideias e experiências com os diversos intervenientes, sobretudo com os profissionais de educação, revelaram-se extremamente enriquecedoras. Ao ouvir diferentes perspetivas, muitas vezes alinhadas com inquietações que também sentia, fui incentivada a olhar de forma crítica para o meu próprio desempenho. Este processo de autoavaliação permitiu-me redefinir a forma como encaro os desafios e clarificar a educadora de infância que pretendo ser: alguém que alia a reflexão contínua à vontade de crescer e inovar.

Refletir sobre as intencionalidades para a ação é essencial, uma vez que exige uma observação atenta dos objetivos e significados atribuídos às práticas pedagógicas, bem como a forma como estas são organizadas, tal como apontam Silva *et al.* (2016). Deste modo, considero que todas as metas que estabeleci em relação às crianças, famílias e equipa educativa foram alcançados, tendo em conta o respeito, a observação atenta e a cooperação constante. Este percurso foi marcado por inúmeros desafios e experiências, proporcionando-me um profundo sentido de realização pessoal e profissional, pois sinto que me dediquei de corpo de alma, enfrentando-os com resiliência e vontade de evoluir.

O trabalho em equipa e o sentimento de pertença foram fundamentais ao longo desde processo, permitindo-me vivenciar a prática como profissional de educação num ambiente estimulante e colaborativo. Através de uma partilha de saberes e experiências, as equipas educativas e as famílias proporcionaram-me um acolhimento que valoriza sempre o bem-estar da criança. Roldão (2007) destaca que esta interação colaborativa se constitui “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários conhecimentos específicos e de vários processos cognitivos” (p. 27).

O trabalho de pesquisa que realizei foi uma oportunidade única para ampliar e aprofundar os meus conhecimentos sobre a problemática em análise. Além disso, esta experiência revelou-se de extrema importância para o meu crescimento profissional,

permitindo-me explorar novas perspectivas e compreender melhor os desafios associados ao tema. Estou convicta de que investigações deste género desempenham um papel crucial na atuação de um educador de infância, ao promover uma abordagem mais crítica e questionadora da realidade que o rodeia, contribuindo assim para a aquisição e o aperfeiçoamento contínuo de saberes.

Através da minha investigação, procurei evidenciar os tipos de brincadeiras que podem ser potenciados pelo recurso a peças soltas. Nesse contexto, sublinhei a relevância das mesmas como elementos fundamentais para diversas formas de brincar, destacando os múltiplos benefícios que proporcionam às crianças, nomeadamente o estímulo à criatividade, a promoção de interações sociais, o despertar da curiosidade e o desenvolvimento da autonomia.

No que diz respeito às limitações e à abrangência desta investigação, considero que ela possui uma grande potencialidade para gerar uma reflexão mais ampla, tendo em conta a complexidade inerente às peças soltas. Sendo a minha segunda experiência no campo da investigação, reconheço que o estudo ainda possa ter um carácter incipiente, até pela limitação da amostra. Ainda assim, acredito que esta pesquisa tem a capacidade de inspirar e apoiar futuros estudos no mesmo campo.

Para enriquecer esta investigação, sugiro que seja ampliada de forma a abranger não apenas uma única sala, mas várias salas dentro de um contexto educativo. Este alargamento permitiria observar (e, até, comparar) as dinâmicas e resultados em diferentes ambientes e com diferentes grupos de crianças, conferindo maior diversidade e abrangência ao estudo. Além disso, recomendo a realização de sessões estruturadas, através, por exemplo, de uma investigação-ação, em que as crianças possam explorar uma variedade de materiais, indo além das brincadeiras livres. Esta abordagem possibilitaria analisar, numa perspetiva longitudinal, como os diferentes tipos de interação com as peças soltas influenciam o seu desenvolvimento e criatividade em contextos distintos.

Outro aspeto importante seria recolher as perspetivas de um número mais alargado de educadores de infância. Ouvindo as suas experiências e opiniões sobre o uso de peças soltas, seria possível obter uma visão comparada, mais completa e enriquecedora, contribuindo para uma análise mais profunda e fundamentada dos impactos e potencialidades deste tipo de brincadeiras.

Em síntese, esta experiência revelou-se profundamente enriquecedora, proporcionando-me, por um lado, uma compreensão abrangente da relevância das peças soltas e de brincadeiras que as mesmas proporcionem na promoção de aprendizagens significativas. Por outro lado, e não menos importante, este percurso também permitiu refletir sobre o papel essencial do educador na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e centradas nas necessidades e potencialidades das crianças, contribuindo decisivamente para a construção da minha identidade com futura profissional de Educação de Infância.

## REFERÊNCIAS

| " | | | "

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta. Obtido em <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/face6bef-9ad8-427c-866c-e19a0b117dc3>
- Alarcão, I., Leitão, A. & Roldão, M. C. (2010). Prática Pedagógica Supervisionada e feedback formativo co-constutivo. Revista Brasileira de Formação de Professores, 1(3), 1-17. Obtido em [https://www.researchgate.net/publication/262535376\\_Pratica\\_pedagogica\\_supervisionada\\_e\\_feedback\\_formativo\\_co-constutivo](https://www.researchgate.net/publication/262535376_Pratica_pedagogica_supervisionada_e_feedback_formativo_co-constutivo)
- Alves, M.G. & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*, 1 -30. Obtido em [https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios\\_2010.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios_2010.pdf)
- Amado, J. (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido em <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/view/71/192/287-1>
- Asbury, C. & Rich, B. (2008) *Learning, Arts, and the Brain*. Dana Press. Obtido em <https://dana.org/app/uploads/2023/09/learning-arts-and-brain-dana-press.pdf>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*.
- Azevedo, O. (2014). Chegou a Hora do Recreio! O Recreio: espaço de construção de culturas da infância (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Minho) Obtido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35913>
- Baranita, I. (2012) *A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança*. Dissertação de Mestrado. Obtido em <https://repositorio.ensinolusofona.pt/bitstream/10437.1/3254/1/Dissertacao.pdf>
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70. Obtido em [https://www.academia.edu/40820250/BARDIN\\_L\\_1977\\_An%C3%A1lise\\_de\\_conte%C3%BAdo\\_Lisboa\\_edi%C3%A7%C3%B5es\\_70\\_225](https://www.academia.edu/40820250/BARDIN_L_1977_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo_Lisboa_edi%C3%A7%C3%B5es_70_225)

- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127-140. Obtido em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016) Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), pp. 91-106. Obtido em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/17657/14737>
- BERBAUM, J. (1993) *Aprendizagem e Formação*. Porto Editora
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brodie, K. (s.d.) *Sara Smilansky's 4 Types of Play and Sociodramatic Play Theory*. Early Years TV. Obtido em <https://www.earlyyears.tv/sara-smilanskys-4-types-of-play-and-sociodramatic-play/>
- Brown, S. (2009) *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. With Christopher Vaughan. Avery.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora
- Casey, T., & Roberston, J. (2016). *Loose parts play - a toolkit*. Scotland: Inspiring Scotland. Obtido em <https://www.ltl.org.uk/resources/loose-parts-play-toolkit-for-schools/>
- Casey, T., & Roberston, J. (2019). *Loose parts play - a toolkit*. Scotland: Inspiring Scotland. Obtido em <https://www.inspiringscotland.org.uk/publication/loose-parts-play-toolkit-2019-edition/>
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015) *Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015) *Peças soltas: Inspirando o Brincar nas crianças*. APEI
- Dewey, J. (1990) *The School and Society and the Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press.
- Duarte, R., Derisso, J., Duarte, E. & Duarte, N. (2017). Jogo de papéis ou jogo protagonizado na organização do ensino na educação infantil. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 21 (2), 489-501. Consultada em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10186/6657>.
- England, L. (2019). *Looking for learning: Loose parts*. Bloomsbury Publishing
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Direitos da criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância. IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência. Fórum da Maia. Obtido em <http://hdl.handle.net/1822/15070>
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento Obtido em <https://www.scielo.br/j/es/a/NjxBy4bDV8nxvyxNRCvnHBh/>
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Edições Afrontamento.
- Figueiredo, A. M. (2015). Interação criança-espço exterior em jardim de infância (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Obtido em <http://hdl.handle.net/10773/14081>
- Folque, M. (2014). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Fundação Calouste Gulbenkian
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-24. Obtido em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>

- Fox, J., & Schirmmacher, R.. (2012) *Art & Creative Development for Young Children*. Wadsworth.
- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias? Primeiros anos*. Obtido em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). Métodos de pesquisa. Editora da UFRGS. Obtido em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>
- Gibson, J., Cornell, M. & Gill, T. (2017). *A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children`s Cognitive, Social and Emotional Development*, vol. 9, pp. 295-309. Obtido em [https://www.researchgate.net/publication/318811434\\_A\\_Systematic\\_Review\\_of\\_Research\\_into\\_the\\_Impact\\_of\\_Loose\\_Parts\\_Play\\_on\\_Children's\\_Cognitive\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/318811434_A_Systematic_Review_of_Research_into_the_Impact_of_Loose_Parts_Play_on_Children's_Cognitive_Social_and_Emotional_Development)
- Gull, C. (2017). *The theory of loose parts*. Inside Outside Michiana Obtido em <http://insideoutsidemichiana.blogspot.com/2017/09/the-theory-of-loose-parts.html>
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L., & Rosengarten, T. (2019). *Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review*. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 37-52. Obtido em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225658.pdf>
- Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research: combining qualitative and quantitative approaches. *Journal of Advanced Nursing*, 71(4), 946-951. Obtido em [https://www.researchgate.net/publication/274729541\\_Mixed\\_methods\\_research](https://www.researchgate.net/publication/274729541_Mixed_methods_research)
- Hewes, J. (2006) *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Montreal, Quebec Early Childhood Learning Knowledge Centre. Obtido em <https://galileo.org/earlylearning/articles/let-the-children-play-hewes.pdf>
- Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jesus, S. N. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Edições ASA
- Johnson, J., James E. & Francis W. (2005) *Play, Development, and Early Education*. Pearson.
- Kishimoto, T. (2013). *Brincar, letramento e infância*. In: Kishimoto, T. M. & Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar* (pp.21-40). Penso.
- Kitson, N. (1997). Adult intervention in children's socio-dramatic fantasy play. *Education*, 25 (1), 32-36.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16) pp. 11- 31. Obtido em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22417/1/Equipas%20educativas%20e%20comunidade%20de%20aprendizagem.pdf>
- Maia, V. (2014) *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar- A relevância da interação criança-criança em grupos heterogéneos no processo de aprendizagem*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora] [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/13611/15/relat%c3%b3rio\\_final\\_vanessa\\_maia.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/13611/15/relat%c3%b3rio_final_vanessa_maia.pdf)
- Marchão, A. J. G., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na Educação Pré-escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 27-41. Obtido em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a02.pdf>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. & Araújo, S. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Merinhos, M., & Osório, A. (2010). Estudo de caso na investigação em educação: uma análise epistemológica. *Revista Educação*, 2(2), 49-65. Obtido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20c>

[aso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](#)

Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17. Obtido em <http://www.fepue2.uevora.pt/wp-content/uploads/2018/01/brincar-e-ser-ativo-na-escola-REVISTA-DIVERSIDADES-1.pdf>

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI.

Nicholson, S. (1972). The theory of loose parts, an important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2). Obtido em <https://issuu.com/schoolofthedamned/docs/1204-1-5117-1-10-20090916>

Oliveira, A. M. F. (1994). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspectiva*, 12(22), 129–137. Obtido em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10746/10261>

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como investigador. In GTI (Org.) *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Obtido em [https://www.researchgate.net/publication/260942853\\_A\\_reflexao\\_e\\_o\\_professor\\_como\\_investigador](https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador)

Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação*. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (17-34). Coleção Infância, Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. F. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., (2008). *Perspetiva pedagógica da Associação Criança*. Revista Pátio – Educação Infantil. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17.

- Oliveira-Formosinho, J., (2008). Perspectiva pedagógica da Associação Criança. Revista Pátio – Educação Infantil. Revista da Editora Artmed. Ano VI, nº 17. Obtido em <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/27467>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation*. Norton.
- Piaget, J. (1952) *The Origins of Intelligence in Children*. Trans. Margaret Cook. International Universities Press, Inc.
- Piaget, J. (1973) *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. Trans. George-Ann Roberts. Grossman Publishers.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28. APM. Obtido em <https://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6196>
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A.S. (2011). Nurturing Attachment in Infants and Toddlers, HighScope Press, 25, pp. 1-6. Obtido em <https://openlab.bmcc.cuny.edu/ece-209-lecture-fall-2019-longley/wp-content/uploads/sites/77/2020/01/Post-Hohmann-Epstein-2011.pdf>
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010) A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais*. Obtido em <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/77f67417-4773-44f5-8c96-84f5b39bc6b8>
- Rodrigues, A., Marmeleira, J., Pomar, C., & Veiga, G. (2020). O Jogo de peças soltas e o desenvolvimento socio-emocional da criança. In R. Mendes, M. Silva & E. Sá 97 (2020). *Estudos de Desenvolvimento Motor da Criança XIII* (pp.98-99). CIDAF-UC & FCT. Obtido em

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/34145/1/Rodrigues%20et%20al.%2c%202020%2c%20SDMCXII.pdf>

- Rodrigues, E., Samagaio, F., Mendes, M., Junuário, S. (1999) A Pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras : Sociologia*, 09 pp.63- 101
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. Edições DGIDC Obtido em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social behavior* (pp. 693–774). Wiley.
- Sarmento, M. (2007) *Visibilidade social e estudo da infância*. Junqueira & Marin Editores
- Sarmento, M. (2008) *Sociologia da infância: correntes e confluências*. Vozes
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@1*, 2, pp. 46-64. Obtido em <https://revistas.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10152>
- Sarmento, M. & Carvalho, L. (2017) Diferentes Olhares sobre Crianças e Creche. *Revista Humanidades e Inovação*, 4, 8-12 Obtido em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50635/1/2017\\_DIFERENTES\\_OLHARES\\_SOBRE\\_CRIANCAS\\_CRECHES.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50635/1/2017_DIFERENTES_OLHARES_SOBRE_CRIANCAS_CRECHES.pdf)
- Sarmento, M., Fernandes, N. & Tomás, C (2007) Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83-206 Obtido em <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/36753/1/pol%c3%adticas%20p%c3%ablicas%20e%20participa%c3%a7%c3%a3o%20infantil.pdf>
- Shonkoff, J.P. & Phillips. D. (2000) *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press. Obtido em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/>
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. Zero-

- a-Seis/Zero a seis, pp. 33-53 Obtido em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2153/1/28977-106889-1-PB.pdf>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE). Obtido em [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, S. (2005). *Psicologia Escolar e Arte: uma proposta para a formação e a atuação profissional*. Campinas, EDUFU. Obtido em <https://www.scielo.br/j/pee/a/HFrTPpGZWQWVGLfgypH8Qmf/?format=pdf&lang=pt>
- Sluss, D.J. (2005) *Supporting Play: Birth through Age Eight*. Thomsor Delmar Learning.
- Smilansky, S. (1968) *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. John Wiley & Sons, Inc.
- Smith, P. K. (2006). *O brincar e os usos do brincar*. In J. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp.25-38). Artmed. Obtido em [https://www.academia.edu/104484038/Moyles\\_J\\_R\\_A\\_excelencia\\_do\\_brincar\\_Porto\\_Alegre\\_Artmed\\_2006](https://www.academia.edu/104484038/Moyles_J_R_A_excelencia_do_brincar_Porto_Alegre_Artmed_2006)
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. In: *Escola Moderna*, N.º 42, 5ª Série, pp. 5-12.
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Vela, P. & Herrán, M. (2019) *Piezas sueltas- El juego infinito de crear*. Litera libros
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. Editora LTDA.
- Vygotsky, L. (2016) Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *International Research in Early Childhood Education* 7 (2): 3-25. Obtido em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>

- Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio* 16(32), 90-105.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

ANEXO A

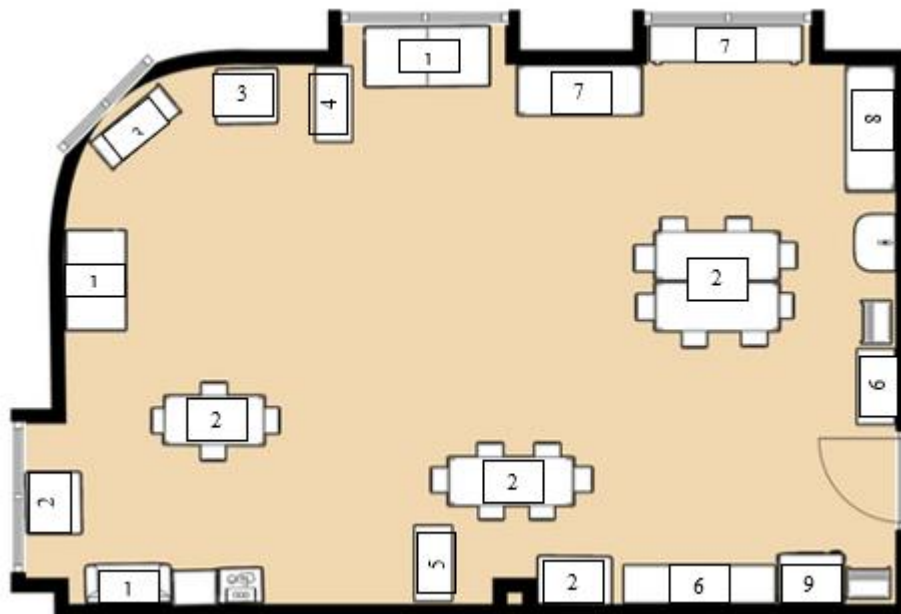
Portefólio da Prática Profissional  
Supervisionada II\*

| " | | " |

\*Por motivos de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II encontra-se num documento PDF separado.

ANEXO B  
Planta da Sala 9

| | " | | "



Legenda da Planta da sala de atividades:

1. Sofás;
2. Mesas e cadeiras;
3. Armários de brinquedos da área das construções;
4. Biblioteca;
5. Armário com jogos;
6. Armário com elementos de expressão plástica;
7. Área da escrita;
8. Área das peças soltas;
9. Armários da Equipa de sala.

ANEXO C  
Caracterização do grupo de crianças

| | " | | " |

<b>Nome</b>	<b>Género</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Idade</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Percurso na Instituição Educativa</b>
<b>A.C.</b>	Masculino	Portuguesa	4 Anos	26/06/2020	Permaneceram na mesma sala
<b>A.E.</b>	Masculino	Portuguesa	4 Anos	02/12/2020	1ª vez na instituição (novembro)
<b>A.M.</b>	Masculino	Portuguesa	5 Anos	12/11/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>A.G.</b>	Feminino	Portuguesa	5 Anos	13/03/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>A.C.</b>	Feminino	Portuguesa	5 Anos	23/05/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>A.K.</b>	Feminino	Portuguesa	3 Anos	02/09/2021	Transitou da creche
<b>C.S.</b>	Feminino	Portuguesa	4 Anos	16/08/2020	Permaneceram na mesma sala
<b>C.R.</b>	Feminino	Portuguesa	4 Anos	18/09/2020	Permaneceram na mesma sala
<b>E.L.</b>	Feminino	Suiça	3 Anos	30/04/2021	Transitou da creche
<b>F.M.</b>	Masculino	Portuguesa	4 Anos	02/11/2020	Permaneceram na mesma sala
<b>H.S.</b>	Masculino	Portuguesa	4 Anos	05/05/2020	Permaneceram na mesma sala
<b>H.L.</b>	Masculino	Portuguesa	5 Anos	23/08/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>L. L.</b>	Feminino	Suiça	3 Anos	30/04/2021	Transitou da creche

<b>L.F.</b>	Feminino	Portuguesa	5 Anos	31/08/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>M.A.</b>	Masculino	Italiana	5 Anos	29/07/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>M.M.</b>	Masculino	Portuguesa	4 Anos	16/10/2020	1ª vez na instituição (setembro)
<b>M.M.</b>	Feminino	Portuguesa	5 Anos	21/06/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>M.T.C.</b>	Feminino	Portuguesa	3 Anos	23/09/2021	Permaneceram na mesma sala
<b>Matheus</b>	Masculino	Portuguesa	5 Anos	20/02/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>M.C.</b>	Masculino	Portuguesa	5 Anos	20/12/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>M.D.</b>	Feminino	Belga	5 Anos	09/10/2019	Permaneceram na mesma sala
<b>N.S.</b>	Masculino	Portuguesa	3 Anos	17/11/2021	Transitou da creche
<b>O.P.</b>	Feminino	Portuguesa	4 Anos	11/11/2020	Permaneceram na mesma sala
<b>P.W.</b>	Masculino	Portuguesa	5 Anos	14/07/2019	Permaneceram na mesma sala

ANEXO D  
Caracterização das famílias

| | ' ' | | | ' ' |

<b>Criança</b>	<b>Mãe</b>			<b>Pai</b>			<b>Observações</b>
	Nacionalidade	Profissão	Habilitações literárias	Nacionalidade	Profissão	Habilitações literárias	Irmãos
<b>A.C.</b>	Portuguesa	Administrativa	Mestrado	Portuguesa	Adm. de sistemas	Licenciatura	1
<b>A.E.</b>	Bangladeshiano			Bangladeshiano			1
<b>A.M.</b>	Portuguesa	Investigadora	Mestrado	Portuguesa	Investigador	Mestrado	0
<b>A.G.</b>	Portuguesa	Assist.dir.artística/Prod.	Licenciatura	Portuguesa	Colorista/VFX	12º	0
<b>A.C.</b>	Portuguesa	Designer	Licenciatura	Portuguesa	Relações públicas	Licenciatura	0
<b>A.K.</b>	Nepalesa	Conta própria		Nepalesa	Conta própria		0
<b>C.S.</b>	Portuguesa	Assistente social	Mestrado	Portuguesa	Diretor técnico	Licenciatura	0
<b>C.R.</b>	Portuguesa	Produtora	Pós-graduação	Portuguesa	Consultor	Licenciatura	0
<b>E.L.</b>	Suiça	Gest.RH e logística		Portuguesa	Sócio-gerente	Secundário	2
<b>F.M.</b>	Portuguesa	Coord. Pedagógica	Mestrado	Portuguesa	Consultor Informático	Curso superior	1
<b>H.S.</b>	Portuguesa	Agente viagens		Portuguesa	Agente viagens		2
<b>H.L.</b>	Portuguesa	Assist.dentária	Licenciatura	Portuguesa	Ass.contact center	12º	0

<b>L. L.</b>	Suíça	Gest.RH e Logistica		Portuguesa	Sócio-gerente	Secundário	2
<b>L.F.</b>	Portuguesa	Prof/Personal trainer	Mestrado	Portuguesa	Mecânico	12°	2
<b>M.A.</b>	Italiana	Cinema		Francesa	Biólogo	Doutoramento	0
<b>M.M.</b>	Portuguesa	tradutora	Pós- graduação	Portuguesa	tradutor	Pós-graduação	0
<b>M.M.</b>	Portuguesa	Auxiliar de educação	12°	Portuguesa	Maquinista	12°	1
<b>M.T.C.</b>	Portuguesa	Médica	Mestrado	Portuguesa	Médico	Mestrado	1
<b>Matheus</b>	Portuguesa	A.A. Direta	Licenciatura	Portuguesa	Téc. manutenção	12°	1
<b>M.C.</b>	Portuguesa	Administrativa	Licenciatura	Portuguesa	Técnico Informático	Licenciatura	4
<b>M.D.</b>	Espanhola	Gerente	Doutoramento	Belga	Gerente	Mestrado	1
<b>N.S.</b>	Portuguesa	Desempregada	Licenciatura	Portuguesa	Funcion.público	Licenciatura	1
<b>O.P.</b>	Portuguesa	Administrativa	12°	Portuguesa	Designer Gráfico	12°	0
<b>P.W.</b>	Inglesa	Gestora de Projetos	Mestrado	Portuguesa	Socio-gerente	Licenciatura	1

ANEXO E  
Roteiro ético  
| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Supervisionada II (PPS II)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p><b>1. Objetivos do Trabalho</b></p>	<p>Tomás (2011), destaca a importância de explicitar os objetivos da investigação a todos os envolvidos como “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 60).</p> <p>Ao começar o contexto socioeducativo da PPS II, decidi não informar diretamente o grupo sobre os objetivos da minha investigação, considerando que, devido à sua faixa etária, não conseguiriam compreender completamente. No entanto, fui apresentado pela Educadora Cooperante como mais um adulto presente na sala.</p> <p>Na conclusão da primeira semana da PPS II, elaborei uma carta de apresentação, mas a diretora pedagógica da instituição considerou desnecessária a sua distribuição, uma vez que já tinha enviado um email aos pais com as informações pertinentes. Contudo, aproveitei a ocasião de solicitar o consentimento para a utilização de fotografias para me apresentar aos pais e explicar detalhadamente qual</p>	<p><b><u>Compromisso com as famílias:</u></b></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></b></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com as crianças:</u></b></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades</p>

	<p>seria o meu papel durante o período da minha prática.</p>	<p>educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2).</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Segundo Tomás (2011), os objetivos da investigação podem trazer benefícios para as crianças, e por outro lado, também possíveis danos ou custos decorrentes do processo investigação.</p> <p>Os objetivos da pesquisa foram elaborados com cautela, tendo em vista os potenciais benefícios para todos os envolvidos, especialmente para as crianças.</p> <p>A compreensão das perspectivas da Educadora Cooperante e da coordenadora da creche e do jardim de infância relativamente às peças soltas nos tipos de brincadeiras. O objetivo deste processo é tornar mais evidente a relevância deste tema para todos os envolvidos - crianças e equipa educativa.</p> <p>A minha investigação trouxe também benefícios para a equipa educativa, visto que estive sempre disponível para</p>	<p><b><u>Compromisso com as famílias:</u></b></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com as crianças:</u></b></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades</p>

	<p>cooperar, aprender e ouvir sugestões. Houve também, trocas de ideias e reflexões sobre as minhas intervenções. Em relação à investigação, considero que esta não impacta negativamente nenhum dos intervenientes, incluindo as crianças, a equipa educativa e as famílias. Isto deve-se ao facto de não existirem riscos associados que possam comprometer o bem-estar ou a privacidade dos participantes.</p>	<p>educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.2)</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>A minha ação foi fundamentada no respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados das crianças, e de todos os outros agentes educativos envolvidos, assegurando que a troca de informações relativas a elas se manteria dentro dos limites da confidencialidade. Durante todo o processo de investigação, procurei assegurar que este princípio fosse cumprido de forma rigorosa, ocultando o nome da instituição em questão e o da freguesia onde se localiza, de modo a evitar qualquer possibilidade de identificação, sem mencionar o contexto socioeducativo em que a minha ação ocorreu. Para assegurar este princípio, utilizei protocolos de consentimento informado (mencionados no ponto 6 deste roteiro), obtendo a autorização das famílias para a recolha de elementos</p>	<p><b><u>Compromisso com as famílias:</u></b></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></b></p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com as crianças:</u></b></p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).</p>

	<p>visuais das crianças (fotografias e vídeos), assegurando a confidencialidade e a privacidade dos dados, e assegurando que, caso não autorizassem, isso não afetaria os cuidados prestados à criança.</p> <p>A privacidade e a confidencialidade das crianças, adultos, e da organização socioeducativa foram protegidas, garantindo às famílias e à equipa educativa da sala que os dados recolhidos na minha intervenção seriam apenas utilizados para fins académicos. Sendo assim, todos os nomes das crianças e dos profissionais foram substituídos pelas suas iniciais. Além disso, nos registos fotográficos, os rostos das crianças e quaisquer outros elementos que pudessem identificar o contexto foram desfigurados de forma intencional, tornando-os irreconhecíveis.</p>	
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Numa investigação, é crucial discutir e justificar os processos de seleção, especialmente a inclusão e exclusão das crianças, levando sempre em consideração a vontade delas (Tomás, 2011).</p> <p>Diante da problemática em questão: - <i>Que tipos de brincadeiras podem ser potenciados a partir do recurso a peças soltas?</i> - decidi envolver todas as crianças no processo de investigação.</p>	<p><b><u>Compromisso com as crianças:</u></b></p> <p>“Respeitar cada a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1)</p>

		“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)
<b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação:</b>	<p>De acordo com Tomás (2011), é crucial que “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (p. 163).</p> <p>Os métodos e os objetivos da investigação não foram comunicados diretamente aos participantes. Durante o progresso da investigação, garanti sempre que as necessidades e os interesses do grupo de crianças fossem salvaguardados. Realizei conversas e debates com a Educadora Cooperante sobre a possibilidade de desenvolver um estudo de caso intitulado: <i>"A diversidade de brincadeiras com peças soltas: explorando possibilidades do brincar em jardim de infância"</i>.</p>	<p><b><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></b></p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com as crianças:</u></b></p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)</p>
<b>6. Consentimento informado</b>	<p>De acordo com Tomás (2011), "os protocolos, tal como os procedimentos, não podem ser fixos e aplicados sem considerar as características das famílias, das crianças, dos professores e dos quotidianos escolares" (p.164).</p> <p>No início da PPS II, elaborei um formulário de</p>	<p><b><u>Compromisso com as famílias:</u></b></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p>

	<p>consentimento informado para as famílias das crianças (cf. Anexo A), enfatizando que a recusa ou desistência durante o processo não interfeririam nos cuidados prestados à criança, respeitando plenamente a sua decisão.</p> <p>Em relação ao consentimento para a elaboração do portefólio da criança (cf. Anexo A), solicitei a autorização da família, assegurando sempre o anonimato da criança.</p> <p>Além disso, ao fotografar ou filmar uma criança, fiquei atenta às suas expressões e preferências, evitando fazer esses registos quando não tivessem o seu consentimento.</p>	<p><b><u>Compromisso com as crianças:</u></b></p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>
<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>Os resultados desta investigação serão apresentados quando concluir toda a minha investigação. Para assegurar a divulgação adequada dos resultados, pretendo enviar uma cópia deste relatório à Educadora Cooperante e a coordenadora da creche e do pré-escolar por <i>e-mail</i>.</p> <p>O objetivo deste procedimento é promover a transparência e a comunicação eficaz entre as diversas partes envolvidas no cuidado e educação das crianças.</p>	<p><b><u>Compromisso com as famílias:</u></b></p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></b></p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><b><u>Modo de pensar e agir pessoal:</u></b></p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)</p>

<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p>Tomás (2011) afirma que o investigador deve ter consciência de que o estudo que desenvolve terá um impacto em grupos mais amplos de crianças, indo além das que diretamente estão envolvidas na pesquisa.</p> <p>Acredito que a minha investigação terá um impacto bastante positivo no grupo de crianças, pois ao longo do estudo vou compreender melhor os tipos de brincadeiras que as crianças realizam com peças soltas.</p>	<p><b><u>Compromisso com as crianças:</u></b></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p>
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>Tomás (2011) destaca que “Todo o processo de investigação deve ser transparente (...) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p. 167).</p> <p>Dessa forma, pretendo disponibilizar o relatório final da PPS II, contendo dados sobre a investigação realizada para todos os envolvidos no contexto. Durante o período em que estive no contexto socioeducativo, priorizei a comunicação frequente com a equipa educativa e as famílias, respeitando os princípios fundamentais.</p>	<p><b><u>Compromisso com as famílias:</u></b></p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></b></p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><b><u>Compromisso com as crianças:</u></b></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1)</p>

---

**10. Tratamento dos dados**

No que diz respeito ao tratamento dos dados obtidos, concedido com a permissão expressa dos responsáveis pelas crianças do grupo, dei prioridade à proteção dos interesses, direitos e liberdades dos titulares dos dados.

O consentimento para o tratamento dos dados foi obtido de forma espontânea, específica, informada e inequívoca, conforme demonstrado pelas informações fornecidas ao longo deste processo.

É importante salientar que os dados foram mantidos sob controlo por mim, pela Educadora Cooperante, e pela orientadora que me acompanharam durante a PPS II. Todos esses dados foram armazenados num local seguro, acessível apenas por mim, com a minha nuvem protegida por uma senha.

Após a conclusão da prática profissional supervisionada e da investigação, bem como após a divulgação e partilha das conclusões, tenho a intenção de destruir os dados, assegurando, dessa forma, a proteção das informações fornecidas pelos titulares dos dados. Este compromisso demonstra o meu empenho em assegurar a ética e a privacidade dos participantes deste estudo.

---

**Compromisso com as famílias:**

“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2)

**Compromisso com as crianças:**

“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2).

**Compromisso com a equipa de trabalho:**

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)

ANEXO F  
Desenho da investigação na PPS II  
| | " | | " | |

<b>Desenho da Investigação na PPSII</b>					
<b>Tema</b>	O papel das peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincar				
<b>Título</b>	A diversidade de brincadeiras com peças soltas: explorando possibilidades do brincar em jardim de infância				
<b>Pergunta de partida</b>	Que tipos de brincadeiras podem ser potenciados a partir do recurso a peças soltas?				
<b>Natureza da Investigação</b>	Qualitativa e Quantitativa				
<b>Método</b>	Estudo de caso				
<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas e Instrumentos de Recolha</b>	<b>Métodos de Análise</b>	<b>Participantes</b>	<b>Resultados Esperados</b>
Compreender os diferentes tipos de brincadeiras que surgem a partir do uso de peças soltas.	Analisar a diversidade de tipos de brincadeiras que as crianças desenvolvem ao brincar com peças soltas.	- Notas de campo; - Fotografias e vídeos curtos.	Análise de Conteúdo	Crianças	Registo das diferentes formas de brincar que as crianças desenvolvem utilizando peças soltas.
	Identificar diferenças nos formatos e dinâmicas de brincadeiras com peças soltas em função do espaço (interior e exterior), do tipo de interação (individual e coletiva) e da idade das crianças.	- Notas de campo; - Fotografias e vídeos curtos.	Análise de Conteúdo	Crianças	Identificação de categorias que revelam como o brincar com peças soltas pode variar dependendo do formato de interação, idade das crianças, número de participantes, e tipo de peças.
	Explorar as características específicas dos materiais (peças soltas) que	- Notas de campo; - Fotografias e vídeos curtos	Análise de Conteúdo	Crianças	Análise das diversas interpretações e significados que as crianças conferem às peças soltas

influenciam os tipos de brincadeiras.			durante as brincadeiras.
Compreender de que forma a equipa educativa pode otimizar a exploração de peças soltas pela ação do brincar da criança.	- Entrevista	Educadora cooperante; Coordenadora da creche e do pré-escolar	Compreensão de como a equipa educativa pode otimizar a exploração de peças soltas através do brincar, utilizando estratégias pedagógicas que incentivem a criatividade e a aprendizagem.
		Análise de Conteúdo	

ANEXO G  
Guião da entrevista à Educadora  
Cooperante  
| ' ' | | ' ' |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora Cooperante

**Objetivos:**

- Compreender a importância e os benefícios do uso de peças soltas no desenvolvimento infantil;
- Identificar as práticas pedagógicas e estratégias utilizadas pela educadora no uso de peças soltas;
- Avaliar os desafios e as soluções na implementação de atividades com peças soltas;
- Explorar a integração de peças soltas em diferentes ambientes de aprendizagem.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>● Legitimar a entrevista;</li><li>● Motivar a entrevistada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II cujo tema investigativo incide sobre o papel das peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincar.</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para a gravação áudio;</li><li>- Informar da possibilidade da devolução das transcrições.</li></ul>	

---

<p><b>B.</b> Contexto Educativo e Desafios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o ambiente educativo e os principais desafios enfrentados pela instituição.</li> </ul>	<p>B1. Como descreveria o contexto educativo da sua instituição?</p> <p>B2. Quais são os principais desafios enfrentados no contexto educativo atual?</p>	
<p><b>C.</b> Percepções e Práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a visão da educadora sobre a importância das peças soltas e como são incorporadas nas brincadeiras das crianças no jardim de infância.</li> </ul>	<p>C1. Que importância atribui às peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras, no jardim de infância?</p> <p>C2. Que tipos de peças soltas são mais frequentemente utilizadas nas atividades diárias que promove?</p>	
<p><b>D.</b> Recursos Educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os tipos de recursos educativos utilizados na sala de atividades e no exterior, assim como a sua aquisição.</li> </ul>	<p>D1. Que tipos de recursos educativos são mais utilizados na sala de atividades?</p> <p>D2. Como são adquiridos os recursos e as peças soltas? São comprados, doados ou produzidos internamente?</p>	
<p><b>E.</b> Ambientes de Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar como as peças soltas são integradas nas brincadeiras em ambientes interiores e exteriores.</li> </ul>	<p>E1. Como integra as peças soltas nas brincadeiras, tanto em ambientes interiores, quanto exteriores?</p> <p>E2. Pode dar exemplos de atividades específicas em que as peças soltas são utilizadas no jardim de infância?</p>	

<b>F. Ação e Interesses das Crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explorar a ação das crianças, os seus interesses e os tipos de brincadeiras observadas.</li> </ul>	<p>F1. Que tipos de interesses têm observado nas crianças durante as atividades educativas?</p> <p>F2. Que tipos de brincadeiras têm sido observadas entre as crianças?</p>	
<b>G. Desenvolvimento das Crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliar os benefícios observados pela educadora no desenvolvimento das crianças através do brincar com peças soltas.</li> </ul>	<p>G1. Que benefícios tem observado no desenvolvimento das crianças das brincadeiras com peças soltas?</p> <p>G2. Considera que existem áreas específicas de desenvolvimento (cognitivo, motor, social) que beneficiam mais com esta abordagem lúdica?</p>	
<b>H. Desafios e Soluções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explorar os principais desafios enfrentados pela educadora na implementação de brincadeiras com peças soltas e as estratégias utilizadas para os superar.</li> </ul>	<p>H1. Quais são os principais desafios que enfrenta na implementação de atividades com peças soltas no jardim de infância?</p> <p>H2. Que estratégias utiliza para superar esses desafios?</p>	

<p><b>Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar.</p> <p>- Agradecer a disponibilidade.</p>
---------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO H

Transcrição da entrevista à Educadora  
Cooperante

| ' ' | | ' ' |

## **B1. Como descreveria o contexto educativo da sua instituição?**

É um contexto que se pretende construir de acordo com os interesses das crianças. Habitualmente, no início do ano, começa com poucas decorações. Ao longo do ano, a decoração e os materiais que se vão colocando nas paredes e janelas são resultado das atividades e intenções que vão surgindo. É um contexto normalmente adequado ao tamanho das crianças, ou seja, os materiais estão dispostos nos móveis ao alcance das crianças. Pretende-se que este contexto seja desafiador e interessante, de forma a potenciar os interesses das crianças.

## **B2. Quais são os principais desafios enfrentados no contexto educativo atual?**

Os principais desafios baseiam-se também em sermos uma pedagogia participativa, que está sempre em construção e reconstrução. Portanto, não está parada, e é desafiadora porque é importante observarmos e escutarmos aquilo que é do interesse das crianças. Ao mesmo tempo, torna-se crucial para nós irmos desenvolvendo conforme as necessidades de cada uma das crianças, adequando todas as coisas a cada dia e ao tempo que vai passando. É desafiador ser sempre capaz de ir ao encontro de todas estas necessidades.

## **C1. Que importância atribui às peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras, no jardim de infância?**

Cada vez mais lhe atribuo muita importância. Trazer algumas peças soltas para o contexto educativo tem revelado que as crianças brincam imenso, criando coisas que nem me passava pela cabeça que seriam capazes de criar. Ao mesmo tempo, as peças soltas são muito utilizadas no jogo simbólico, tanto no recreio quanto na própria sala. Elas têm uma potencialidade incrível na parte criativa. Por outro lado, também são materiais de enorme potencialidade que podem ser usados para criar atividades de matemática, escrita e muitas outras. Além disso, podem surgir atividades ao nível da organização espacial, motricidade, etc. As peças soltas dão-me potencialidade quando pretendo trazer novos desafios e, para as crianças, são um mundo de criatividade e imaginação.

## **C2. Que tipos de peças soltas são mais frequentemente utilizadas nas atividades diárias que promove?**

É uma boa pergunta. Temos vindo a desenvolver na sala um espaço dedicado às peças soltas. Temos de tudo, desde materiais naturais a materiais de diversos tipos, como

plástico, cartão, madeira, entre outros. Temos contas, peças, aproveitamentos de tampas de garrafas e de canetas. As próprias crianças, muitas vezes, já guardam materiais para colocar nas peças soltas.

Por outro lado, também usamos peças maiores, como caixas de cartão, rolos de papel de cozinha e pedaços de madeira. Entre as peças mais pequenas, que muitas vezes são utilizadas na expressão plástica, e os elementos maiores usados nas construções e no recreio, temos uma grande diversidade de materiais. No recreio, por exemplo, temos muitos pneus, que são muito utilizados.

### **D1. Que tipos de recursos educativos são mais utilizados na sala de atividades?**

O tipo de recursos educativos utilizados é muito variável. Portanto, recorreremos a muitos materiais que já existem, como jogos, livros, canetas, lápis e papel. Cada vez mais começámos a utilizar materiais que chamamos de desperdício. Muitas vezes, usamos materiais que supostamente seriam para deitar fora, mas que aproveitamos como material de desperdício. Comecei a usá-los há bastante tempo e, atualmente, acho que estes materiais de desperdício se englobam, em parte, nas peças soltas, embora sejam coisas diferentes.

Tendo em consideração aquilo que são, hoje em dia, as peças soltas, acho que este material acaba por ser muito, muito, muito usado. É um recurso espetacular.

### **D2. Como são adquiridos os recursos e as peças soltas? São comprados, doados ou produzidos internamente?**

Os recursos que não são peças soltas normalmente são comprados pela escola, que vai investindo neste material. É verdade também que, por capacidade e vontade de investir, eu própria, de vez em quando, trago coisas para a escola, que eu própria compro. Contudo, o equipamento das salas é geralmente comprado pela escola. Acontece também que as famílias perguntam se podem trazer algumas coisas a nível de peças soltas. Na verdade, é a mesma coisa, havendo uma grande participação das famílias neste aspeto, seja porque nós solicitamos ou porque as próprias crianças vão para casa pedir.

Os pais, ao verem-nos a realizar determinados trabalhos e também conhecendo o nosso cantinho das peças soltas, começaram a trazer alguns materiais. Existe, portanto, algum

investimento por parte da escola e da minha parte. Mas, ao nível das peças soltas, existe um grande contributo das famílias.

**E1. Como integra as peças soltas nas brincadeiras, tanto em ambientes interiores, quanto exteriores?**

No exterior, existe um espaço onde guardamos diversos materiais. Nesse espaço, de vez em quando, vão aparecendo novas peças soltas. Também existe um espaço onde estão os pneus, e, de vez em quando, quando surgem caixas de cartão, colocamos também no recreio. Portanto, algumas coisas surgem quase naturalmente.

No que diz respeito à sala, como disse, criámos um espaço para as peças soltas, sobretudo para as peças mais pequenas. Este espaço foi acontecendo aos poucos e foi muito curioso, porque ainda há pouco tempo foram as próprias crianças que perguntaram se podiam ir brincar com as peças soltas. Portanto, um espaço que começou por ser uma espécie de “armazém” das peças soltas, aos poucos, tornou-se num espaço onde se pode brincar com as peças soltas. Por isso, acabámos por modificar um bocadinho o espaço de forma a dar-lhes espaço para que as crianças possam estar ali e utilizar as peças como pretendem.

Claro que eles têm sempre a possibilidade de ir buscar coisas para levar para a expressão plástica, faz de conta e construções. Embora não o façam muito, por vezes, colocamos também alguns materiais de peças soltas no faz de conta e nas construções, e isso também vai variando um bocadinho. Ou porque eu tenho alguma intencionalidade ao colocar ali o que quer que seja, ou porque simplesmente penso: vamos lá criar novas brincadeiras, trazer novos materiais e ver o que eles fazem com isso, expondo um pouco à criatividade deles.

**E2. Pode dar exemplos de atividades específicas em que as peças soltas são utilizadas no jardim de infância?**

Aqui temos o tempo chamado de "atividade em pequenos grupos", onde são oferecidas situações em que as crianças têm à disposição peças soltas para simplesmente explorarem, fazer novas criações, ou construir uma determinada coisa, como uma figura humana ou qualquer tipo de estrutura, fornecendo-lhes peças específicas para esse fim.

Além disso, as peças soltas podem ser usadas em jogos no âmbito da matemática (orientação espacial, motricidade fina). Por serem muito transversais, qualquer atividade

pode acabar por incorporar as peças soltas na sua construção. Portanto, isso acontece sobretudo nestes momentos.

### **F1. Que tipos de interesses têm observado nas crianças durante as atividades educativas?**

O tipo de interesses vai variando bastante, porque é uma sala com idades heterogêneas e logo aí traz uma diversificação nos interesses das crianças. No fundo, os interesses acabam por ser quase cíclicos e bastante transversais ao que é usual nestas idades. Pronto, mais especificamente: o jogo simbólico, área chamada "faz de conta", a zona de construções com diversos materiais, com peças soltas e não só; outra zona muito procurada é o desenho, várias dicas de expressão plástica no geral, também bastante procuradas pelas crianças. Algumas procuram também jogos, puzzles e outros jogos de memória, associação de imagens, embora não seja no geral a área mais procurada por todas, existem crianças que preferem esta área em relação a outras. Também existe uma curiosidade natural pelo funcionamento do mundo, sobre como as coisas funcionam aqui e ali. Assim, algum desenvolvimento de projetos surge dos interesses das crianças, que são naturalmente curiosas em relação a tudo, inclusive umas às outras, sobre histórias de vida e tudo mais. É um grupo que gosta de conversar, dialogar, questionar e saber. Acho que estes são os maiores interesses das crianças, gostam também muito de jogos de motricidade.

### **F2. Que tipos de brincadeiras têm sido observadas entre as crianças?**

Acima de tudo, as brincadeiras a nível de jogo simbólico têm uma potencialidade imensa. Desde a construção de carros, comboios e estruturas enormes, até fazer de conta que estão a criar gelados, a brincar de médicos ou a criar um espaço que representa uma floresta. Portanto, tem aparecido de tudo, muito ligado ao jogo simbólico.

### **G1. Que benefícios tem observado no desenvolvimento das crianças das brincadeiras com peças soltas?**

Acima de tudo, na parte da imaginação e criatividade, essa área e também a da autonomia. Por exemplo, quando as crianças escolhem realizar determinado trabalho, eles são bastante utilizados na parte plástica. Quando escolhem ou optam por construir uma determinada construção, o facto de irem procurar e buscar os materiais necessários para

aquilo que querem fazer traz-lhes também autonomia, e isso é muito importante. Mas claramente o benefício que se destaca mais é ao nível da criatividade, sem sombras de dúvidas.

**G2. Considera que existem áreas específicas de desenvolvimento (cognitivo, motor, social) que beneficiam mais com esta abordagem lúdica?**

Eu acho que a utilização das peças soltas é transversal a todos estes aspetos. Sem sombra de dúvida, já salientei antes o nível da autonomia e da criatividade, mas obviamente, na parte motora também, porque eles vão buscar peças para fazer empilhamentos, construções, colagens, o que quer que seja, e toda a parte motora fina está a ser trabalhada. A parte cognitiva enquanto fazem jogos simbólicos, ao interagirem uns com os outros, ao pensarem em criar novas estruturas, toda a parte cognitiva acaba por estar a ser desenvolvida e trabalhada. A parte social é, obviamente, muito trabalhada, porque muitas destas interações e criações são feitas em interação com os outros e, portanto, a parte social também. De todos os pontos de vista, é riquíssimo.

**H1. Quais são os principais desafios que enfrenta na implementação de atividades com peças soltas no jardim de infância?**

Na verdade, acho que não tenho tido grandes desafios desde que começamos a criar este espaço e a trazer as peças soltas para a nossa realidade. Eu não tenho sentido desafios. Acho que tem corrido bem, é muito versátil. Às vezes, podemos não ter exatamente o que pensávamos ter, e como tudo, nós não podemos ter tudo. E aos poucos, com a ajuda de uns e de outros, muitas coisas novas vão surgindo, e vais surgindo novos desafios. Às vezes, quando não conseguimos fazer com uma coisa, fazemos com outra. Para mim, não tem existido um grande desafio. Houve, efetivamente, a necessidade e a vontade de criar um espaço, também por questões de organização e, no fundo, valorizar a questão das peças soltas e, uma vez mais, dar-lhes autonomia para irem à procura, para escolherem, para decidirem como fazer. Por isso, termos este espaço como uma espécie de montra de materiais tem sido muito mais fácil, até para mim, na criação das atividades para os pequenos grupos.

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

No fundo, o que se pode concluir é que, de facto, desde sempre as crianças brincavam e brincam com materiais diversos que não são os brinquedos convencionais, e desde sempre serviram como brinquedo. A prova é que, ao utilizar peças soltas, não estamos a criar nada de novo, estamos simplesmente a permitir que as crianças brinquem como sempre brincaram, com uma diversidade de materiais que são, sem dúvidas, promotores de uma série de aspetos importantes, nomeadamente a parte da imaginação e da criatividade.

**-Obrigada pela sua disponibilidade.**

ANEXO I

Guião da entrevista à Auxiliar de  
Ação Educativa

| | " | | " |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Auxiliar de sala

**Objetivos:**

- Compreender a importância e os benefícios do uso de peças soltas no desenvolvimento infantil;
- Avaliar os desafios e as soluções na implementação de atividades com peças soltas;
- Explorar a integração de peças soltas em diferentes ambientes de aprendizagem.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
----------------------	-----------------------	------------------------	-------------

<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>● Legitimar a entrevista;</li><li>● Motivar a entrevistada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II cujo tema investigativo incide sobre o papel das peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincar.</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para a gravação áudio;</li><li>- Informar da possibilidade da devolução das transcrições.</li></ul>	
---------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p><b>B.</b> Contexto Educativo e Desafios</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o ambiente educativo e os principais desafios enfrentados pela instituição.</li> </ul>	<p>B1. Como descreveria o contexto educativo da sua instituição?</p> <p>B2. Quais são os principais desafios enfrentados no contexto educativo atual?</p>	
<p><b>C.</b> Percepções e Práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a visão da auxiliar sobre a importância das peças soltas e como são incorporadas nas brincadeiras das crianças no jardim de infância.</li> </ul>	<p>C1. Que importância atribui às peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras, no jardim de infância?</p> <p>C2. Que tipos de peças soltas são mais frequentemente utilizadas nas atividades diárias?</p>	
<p><b>D.</b> Recursos Educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os tipos de recursos educativos utilizados na sala de atividades e no exterior, assim como a sua aquisição.</li> </ul>	<p>D1. Que tipos de recursos educativos são mais utilizados na sala de atividades?</p> <p>D2. Como são adquiridos os recursos e as peças soltas? São comprados, doados ou produzidos internamente?</p>	
<p><b>E.</b> Ambientes de Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar como as peças soltas são integradas nas brincadeiras em ambientes interiores e exteriores.</li> </ul>	<p>E1. Como integra as peças soltas nas brincadeiras, tanto em ambientes interiores, quanto exteriores?</p> <p>E2. Pode dar exemplos de atividades específicas em que as peças soltas são utilizadas no jardim de infância?</p>	

<b>F. Ação e Interesses das Crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explorar a ação das crianças, os seus interesses e os tipos de brincadeiras observadas.</li> </ul>	<p>F1. Que tipos de interesses têm observado nas crianças durante as atividades educativas?</p> <p>F2. Que tipos de brincadeiras têm sido observadas entre as crianças?</p>	
<b>G. Desenvolvimento das Crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliar os benefícios observados pela educadora no desenvolvimento das crianças através do brincar com peças soltas.</li> </ul>	<p>G1. Que benefícios tem observado no desenvolvimento das crianças das brincadeiras com peças soltas?</p>	
<b>H. Desafios e Soluções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explorar os principais desafios enfrentados pela auxiliar na implementação de brincadeiras com peças soltas e as estratégias utilizadas para os superar.</li> </ul>	<p>H1. Quais são os principais desafios que enfrenta na implementação de atividades com peças soltas no jardim de infância?</p> <p>H2. Que estratégias utiliza para superar esses desafios?</p>	
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados?</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p>

		- Obrigada pela sua disponibilidade.	- Agradecer a disponibilidade
--	--	--------------------------------------	-------------------------------

ANEXO J

Transcrição da entrevista à Auxiliar  
de Ação Educativa

| ' ' | | ' ' |

**B1. Como descreveria o contexto educativo da sua instituição?**

Descrevo o contexto educativo interessante e desafiador.

**B2. Quais são os principais desafios enfrentados no contexto educativo atual?**

Alcançar todos os objetivos pretendidos.

**C1. Que importância atribui às peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras, no jardim de infância?**

Muito importante no desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança.

**C2. Que tipos de peças soltas são mais frequentemente utilizadas nas atividades diárias?**

Temos muita diversidade de materiais, desde naturais e sintéticos.

**D1. Que tipos de recursos educativos são mais utilizados na sala de atividades?**

Os tipos de recurso mais utilizados na sala de atividades são a pintura, colagens, construções, faz de conta, leituras, pesquisas de temas escolhidos pelas crianças.

**D2. Como são adquiridos os recursos e as peças soltas? São comprados, doados ou produzidos internamente?**

Um pouco de todos.

**E1. Como integra as peças soltas nas brincadeiras, tanto em ambientes interiores, quanto exteriores?**

A criança pode escolher onde brincar com as peças soltas.

**E2. Pode dar exemplos de atividades específicas em que as peças soltas são utilizadas no jardim de infância?**

Colagens, pinturas, faz de conta, construções

**F1. Que tipos de interesses têm observado nas crianças durante as atividades educativas?**

A criança envolve-se na brincadeira recriando o dia a dia, ou a realidade do adulto.

**F2. Que tipos de brincadeiras têm sido observadas entre as crianças?**

Construções de carros, bolos, aviões, temáticas com a ajuda do adulto.

**G1. Que benefícios tem observado no desenvolvimento das crianças das brincadeiras com peças soltas?**

Tem desenvolvido a sua criatividade e imaginação com muita mais facilidade.

**H1. Quais são os principais desafios que enfrenta na implementação de atividades com peças soltas no jardim de infância?**

Incentivar a criança a utilizar e usar a sua imaginação.

**H2. Que estratégias utiliza para superar esses desafios?**

Dando-lhe muita diversidade de materiais e indo ao encontro do que a criança pretende construir ou realizar.

ANEXO K

Árvore categorial da entrevista  
realizada à equipa de sala

| | ' ' | | ' ' |

<b>Tópico</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registro/Análise</b>
<b>Contexto Educativo e Desafios</b>	<b>Estrutura e Organização</b>	<b>Adaptação ao Interesse das Crianças</b>	E.M. - "É um contexto que se pretende construir de acordo com os interesses das crianças." A.N.- "...pesquisas de temas escolhidos pelas crianças"
		<b>Ambientes Flexíveis e Dinâmicos</b>	E.M. - "Ao longo do ano, a decoração e os materiais que surgem são reflexo das atividades e interesses das crianças." A.N- "A criança pode escolher onde brincar com as peças soltas."
	<b>Desafios na Implementação</b>	<b>Observação e ajuste contínuo</b>	E.M. - "Não é algo fixo, exige uma atenção constante para perceber e responder ao que desperta interesse nas crianças."
	<b>Percepções e Práticas</b>	<b>Abordagens Pedagógicas</b>	<b>Uso das Peças Soltas na Aprendizagem</b>
<b>Abordagens Pedagógicas</b>		<b>Criatividade e Exploração</b>	E.M. - "As crianças surpreendem-nos com as suas criações, usando as peças soltas de formas que nem imaginávamos." A.N. "Tem desenvolvido a sua criatividade e imaginação com muita mais facilidade."

	<b>Experiência dos Educadores</b>	<b>Reflexão sobre a utilização das Peças Soltas</b>	E.M. - "Atribuo-lhes cada vez mais importância, pois potencializam aprendizagens diversificadas."
<b>Recursos Educativos</b>	<b>Tipos de materiais</b>	<b>Materiais Naturais e Reciclados</b>	E.M. - "Temos uma grande variedade de materiais, desde elementos naturais a objetos reutilizados de madeira, plástico ou cartão."
			A.N. "Temos muita diversidade de materiais, desde naturais e sintéticos"
		<b>Materiais Estruturados vs. Não Estruturados</b>	E.M. - "Incluimos contas, tampas de garrafas, pedaços de madeira e outros materiais reaproveitados."
	<b>Acessibilidade e sustentabilidade</b>	<b>Reutilização e Sustentabilidade</b>	E.M. - "Utilizamos frequentemente materiais que, de outra forma, seriam descartados."
<b>Contributo das famílias</b>		E.M. - "As famílias envolvem-se, trazendo materiais que enriquecem o nosso espaço."	
<b>Ambientes de Aprendizagem</b>	<b>Organização dos Espaços</b>	<b>Espaços Interiores e Exteriores</b>	E.M. - "No recreio há um local específico para armazenar materiais, onde regularmente adicionamos novas peças soltas."
		<b>Criação de Ambientes Estimulantes</b>	E.M. - "Fomos criando gradualmente um espaço próprio para as peças soltas, o que tem permitido uma exploração mais autónoma."

	<b>Ambiente Escolar</b>	<b>Relação Criança-Material</b>	E.M. - "O espaço que inicialmente servia apenas para armazenamento acabou por se tornar uma área ativa de brincadeira."
<b>Ação e Interesses das Crianças</b>	<b>Participação Ativa</b>	<b>Escolhas e Autonomia</b>	E.M. - "As crianças organizam-se de forma autónoma, escolhendo os materiais e decidindo como os utilizar."  A.N.- "A criança pode escolher onde brincar com as peças soltas"
		<b>Expressão e Criatividade</b>	E.M. - "Desde a construção de transportes até recriações de cenários imaginários, a brincadeira simbólica é muito presente."
	<b>Interesses e Motivação</b>	<b>Diversidade de Interesses</b>	E.M. - "Os interesses variam bastante, desde o faz de conta, às construções e à expressão plástica."
<b>Desenvolvimento das Crianças</b>	<b>Áreas de Desenvolvimento</b>	<b>Criatividade e Imaginação</b>	E.M. - "O maior impacto que noto é na criatividade e na capacidade de inovação das crianças."
		<b>Desenvolvimento Motor e Cognitivo</b>	E.M. - "As peças soltas ajudam a desenvolver a motricidade fina, através da manipulação e construção."
	<b>Avaliação do Impacto</b>	<b>Interação e Desenvolvimento Social</b>	E.M. - "A interação entre pares é reforçada, pois muitas criações são feitas em conjunto."

<b>Desafios e Soluções</b>	<b>Superação de Barreiras</b>	<b>Estratégias para a Organização</b>	E.M. - "Foi necessário criar um espaço próprio para as peças soltas, garantindo uma melhor organização e acessibilidade."
		<b>Envolvimento da Comunidade</b>	E.M. - "As famílias contribuem significativamente, trazendo materiais para enriquecer as experiências das crianças."
	<b>Inovação e Melhoria</b>	<b>Reflexão sobre a Abordagem Pedagógica</b>	E.M. - "O uso de materiais não estruturados não é uma novidade, mas uma valorização da forma como as crianças sempre brincaram."

ANEXO L

Guião da entrevista à Coordenadora  
Pedagógica

| ' ' | | ' ' |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Coordenadora da creche e do jardim-de-infância

**Objetivos:**

- Compreender a importância das peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras em ambientes exteriores;
- Identificar as práticas pedagógicas e estratégias utilizadas pela coordenadora para integrar peças soltas nas atividades ao ar livre;
- Avaliar os benefícios observados no desenvolvimento das crianças através do brincar com peças soltas em ambientes exteriores;
- Explorar os desafios e soluções na implementação de atividades com peças soltas ao ar livre.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
-----------------------------	------------------------------	-------------------------------	--------------------

<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>● Legitimar a entrevista;</li><li>● Motivar a entrevistada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II cujo tema investigativo incide sobre o papel das peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincar.</li><li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para a gravação áudio;</li><li>- Informar da possibilidade da devolução das transcrições.</li></ul>	
---------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p><b>B.</b> Perspectiva da Coordenação sobre Peças Soltas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender a visão institucional e os critérios utilizados para a seleção de peças soltas.</li> </ul>	<p>B1. Qual é o papel das peças soltas na filosofia educativa da instituição?</p> <p>B2. Quais são os critérios utilizados pela instituição para selecionar e adquirir as peças soltas?</p>	
<p><b>C.</b> Percepções e Práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entender a visão da coordenadora sobre a importância das peças soltas e como são incorporadas nas brincadeiras das crianças em ambientes exteriores.</li> </ul>	<p>C1. Que importância atribui às peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras, em ambientes exteriores, no jardim de infância?</p> <p>C2. Que tipos de peças soltas entende serem mais frequentemente utilizadas nas atividades ao ar livre?</p>	
<p><b>D.</b> Desenvolvimento das Crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Avaliar os benefícios observados pela coordenadora no desenvolvimento das crianças através do brincar com peças soltas em ambientes exteriores.</li> </ul>	<p>D1. Que benefícios tem observado no desenvolvimento das crianças das brincadeiras com peças soltas ao ar livre?</p> <p>D2. Considera que existem áreas específicas de desenvolvimento (cognitivo, motor, social) que beneficiam mais com esta abordagem lúdica em ambientes exteriores?</p>	
<p><b>E.</b> Desafios e Soluções</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explorar os principais desafios enfrentados pela coordenadora na implementação de</li> </ul>	<p>E1. - Na sua opinião, quais são os principais desafios que os educadores enfrentam na implementação de brincadeiras com peças soltas ao ar livre no jardim de infância?</p>	

	brincadeiras com peças soltas em ambientes exteriores e as estratégias utilizadas para os superar.		
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO M

Transcrição da entrevista à  
Coordenadora Pedagógica

| | ' ' | | ' ' |

**B1. Qual é o papel das peças soltas na filosofia educativa da instituição?**

Desde que nós assumimos, de facto, esta pedagogia em participação, existiu uma reviravolta, uma mudança muito grande de perspetiva sobre educação. E, acima de tudo, também da educação dos princípios que organizam o pensamento da criança, a forma como vemos a criança. Tudo isso, mas também sobre o ambiente educativo. E, neste caso, o ambiente educativo no que remete mais à parte da organização do espaço. E, neste caso, nós destruímos muitas coisas, não é? E logo neste momento aquela pergunta do "Mas agora sai isto tudo e ficamos com o quê?"

E é que surgem, então, a possibilidade de vermos as peças soltas como instrumentos ou como objetos de ação, com várias funções e utilidades, que são algo que pode estar acessível com mais facilidade, quer através das famílias, quer através do material que vai para o lixo. Quer muitas coisas que nós já temos, só que elas têm que ser organizadas de maneira diferente.

**B2. Quais são os critérios utilizados pela instituição para selecionar e adquirir as peças soltas?**

Aqui é claro que é um trabalho mais longo. A primeira coisa que fizemos foi também ler qualquer coisa sobre isso. Portanto, a instituição adquiriu os livros da APEI, que é uma coleção de livros sobre peças soltas. Foi um bocadinho aproveitar o que algumas educadoras também já faziam. Mas, de facto, não houve assim um trabalho igual para todas as salas. Foi realmente feito e testado. Ainda não está muito bem definida a seleção porque nem todas as salas conseguem, ainda, assumir essa seletividade. Todas assumem que utilizam e que sentem o impacto positivo que isso tem, mas ainda não assumimos oficialmente como identidade de escola.

**C1. Que importância atribui às peças soltas na promoção de diferentes tipos de brincadeiras, em ambientes exteriores, no jardim de infância?**

Eu acho que o ambiente exterior promove, de facto, outro tipo de abordagem, com aquela oportunidade dos movimentos mais amplos. Neste contexto, a sala não tem que nos centrar na ideia do chão e usar os materiais para fazer contagens, mas a aprendizagem é

formalizada e muito padronizada. No exterior, eu acho que a imaginação se abre muito mais.

**C2. Que tipos de peças soltas entende serem mais frequentemente utilizadas nas atividades ao ar livre?**

Olha, nós temos imensos pneus, mas também não são assim tantos. Penso que é um projeto interessante e também fiquei contente por teres observado isso, mas temos a questão da natureza, das folhas e dos pauzinhos que também caem aqui no recreio. Além disso, temos alguns objetos de madeira que algumas famílias também vão trazendo. Mas, realmente, não temos assim tantos materiais.

**D1. Que benefícios tem observado no desenvolvimento das crianças das brincadeiras com peças soltas ao ar livre?**

Eu vejo a parte do processo criativo e a resolução de conflitos. Eles constroem, empilham muito mais e fazem estruturas que necessitam de muito mais organização e combinação. Agora colocam uma coisa aqui e empilham outra ali, equilibrando tudo. Eu acho que isso acaba por trazer uma riqueza maior para a resolução de conflitos, para a interação entre pares e para a negociação. Eles negociam mais, partilham mais ideias e também gostam mais de observar quando alguém está a dar ideias, enquanto outros estão a observar. E acho que é isso.

**D2. Considera que existem áreas específicas de desenvolvimento (cognitivo, motor, social) que beneficiam mais com esta abordagem lúdica em ambientes exteriores?**

Sim, na verdade, eu acho que diria que a parte cognitiva, especialmente o raciocínio lógico. E, no nosso caso, como não temos as coisas muito bem definidas, sinto que a parte de resolução de conflitos ajuda não só na resolução, mas também na mediação de conflitos. Nas interações que observo, acho que eles passam muito mais tempo a falar sobre o que está a acontecer e a partilhar coisas. E acho que isso é ótimo para o desenvolvimento pessoal e social.

**E1. - Na sua opinião, quais são os principais desafios que os educadores enfrentam na implementação de brincadeiras com peças soltas ao ar livre no jardim de infância?**

Eu acho que, no nosso caso, a organização do espaço físico devia ter áreas específicas, por exemplo, para os pneus. Há uns tempos, tínhamos a ideia de usar tubos e cartões para formar uma área específica, mas o nosso espaço ainda não está organizado de forma a permitir isso. Se houver essa organização, de alguma forma ajudará a orientar pequenos laboratórios no recreio.

**E2. Que estratégias identifica nas suas práticas com vista à superação desses desafios?**

Olha, eu deveria conseguir implementar um projeto de recreio, mas como envolve diferentes pessoas de diferentes setores, às vezes não é fácil encontrarmos todos. Tínhamos uma reunião marcada para o início de janeiro, mas como falta pessoal, não conseguimos remarcar. E depois, internamente, talvez dentro do meu âmbito, que é na coordenação, deveríamos conseguir trabalhar mais em equipa para encontrar soluções em conjunto. Acho que a educadora conhece o seu caminho e o seu papel nisso, mas não sei se chegamos a trabalhar em equipa para isso acontecer.

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

**- Obrigada pela sua disponibilidade.**

ANEXO N

Árvore categorial da entrevista  
realizada à Coordenadora

| | ' ' | | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo/Análise</b>
<b>Perspetiva da Coordenação sobre Peças Soltas</b>	<b>Visão Geral</b>	<b>Importância</b>	"O ambiente exterior promove, de facto, outro tipo de abordagem, com aquela oportunidade dos movimentos mais amplos." "No exterior, eu acho que a imaginação se abre muito mais."
		<b>Implementação</b>	"A primeira coisa que fizemos foi também ler qualquer coisa sobre isso. Portanto, a instituição adquiriu os livros da APEI."
		<b>Educacional</b>	"A aprendizagem é formalizada e muito padronizada. No exterior, eu acho que a imaginação se abre muito mais."
	<b>Impactos</b>	<b>Social</b>	"Eles negociam mais, partilham mais ideias e também gostam mais de observar quando alguém está a dar ideias."
		<b>Dificuldades</b>	"Nem todas as salas conseguem, ainda, assumir essa seletividade." "A organização do espaço físico devia ter áreas específicas, por exemplo, para os pneus."
	<b>Percepções e Práticas</b>	<b>Experiências dos Educadores</b>	<b>Sucessos</b>

<b>Desenvolvimento das Crianças</b>	<b>Cognitivo</b>	<b>Habilidades de pensamento crítico</b>	"Eu vejo a parte do processo criativo e a resolução de conflitos." "A parte cognitiva, especialmente o raciocínio lógico."
		<b>Criatividade</b>	"Eles constroem, empilham muito mais e fazem estruturas que necessitam de muito mais organização e combinação."
		<b>Socialização</b>	"Passam muito mais tempo a falar sobre o que está a acontecer e a partilhar coisas." "A resolução de conflitos ajuda não só na resolução, mas também na mediação de conflitos."
<b>Desafios e Soluções</b>	<b>Desafios</b>	<b>Logísticos</b>	"O nosso espaço ainda não está organizado de forma a permitir isso." "Como envolve diferentes pessoas de diferentes setores, às vezes não é fácil encontrarmos todos."
		<b>Educacionais</b>	"Nem todas as salas conseguem, ainda, assumir essa seletividade."
	<b>Soluções</b>	<b>Estratégias</b>	"Se houver essa organização, de alguma forma ajudará a orientar pequenos laboratórios no recreio."
		<b>Inovações</b>	"Talvez dentro do meu âmbito, que é na coordenação, deveríamos conseguir trabalhar mais em equipa para encontrar soluções em conjunto."