



“ESTAS TRALHAS SÃO FANTÁSTICAS!”

**AS POSSIBILIDADES, ATRIBUÍDAS PELAS
CRIANÇAS, AOS MATERIAIS NÃO
ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS
NUMA SALA DE PRÉ-ESCOLAR**

Vanessa Alexandra Simões Pereira

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

2018



“ESTAS TRALHAS SÃO FANTÁSTICAS!”

**AS VÁRIAS POSSIBILIDADES, ATRIBUÍDAS
PELAS CRIANÇAS, AOS MATERIAIS NÃO
ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS
NUMA SALA DE PRÉ-ESCOLAR**

Vanessa Alexandra Simões Pereira

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

Orientador/a: Prof. Doutora Rita Friães

2018

*Basta imaginar
um pássaro para o aprisionar,
e depois imaginar o ar para o libertar
e imaginar asas para ele voar
e imaginar uma canção para ele cantar
(Menéres, 1993, p.54)*

AGRADECIMENTOS

Um profundo e amoroso obrigada,

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim quando, devido ao cansaço, eu própria duvidava das minhas competências e, sobretudo, da minha força e capacidade de resiliência. O incentivo, ainda que por vezes disfarçado de brincadeira, levou-me sem dúvida a muito do que hoje aqui apresento. O amor nunca faltou, tornando-se a motriz da minha trajetória.

À minha irmã, por me fazer sorrir, rir e perder a noção do quão difíceis podem ser as situações, pois com o coração cheio tudo parece mais simples e fácil de superar. O *“um dia quero ser como tu”*, deu-me força para nunca desistir, orgulhando-me a mim e aos outros.

A todos os meus amigos mais chegados, por terem esperado, acreditado e, principalmente, por terem chorado de alegria comigo sempre que alcançava mais uma etapa. Por terem aguentado todos os *“hoje não posso; amanhã não dá; esta semana estou sem tempo”* e terem ouvido todas as minhas inseguranças e incertezas, minimizando-se a eles próprios para me animarem e motivarem quando, por vezes, o caminho deles também não se encontrava fácil.

À professora Rita Friães, por todo o apoio e preocupação que, ao longo de todo este percurso, demonstrou. Por me ter feito sentir segura, confiante, competente e, sobretudo, reconhecida e valorizada. Sem esta orientação (tão dedicada e afetiva), nada disto seria possível.

A todas as equipas educativas dos estabelecimentos dos quais fiz parte. Por me terem recebido de uma forma maravilhosa, por me terem integrado na equipa como se dela sempre tivesse feito parte, por expulsarem os meus receios e abraçarem as minhas ainda tímidas capacidades.

Às crianças, por me terem tornado uma pessoa mais feliz junto delas. Pelas suas gargalhadas, abraços e palavras. E, como não poderia deixar de ser, por me terem feito aprender mais e melhor.

Fui e fiquei maravilhada!

A todos, um muito OBRIGADA,

“Foi o tempo que perdeste coma tua Rosa que fez a tua Rosa tão importante”

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo espelhar e relatar todo o percurso vivenciado ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, desenvolvida durante aproximadamente quatro meses em contexto de Jardim de Infância. É também apresentada uma investigação realizada ao longo deste período e, por fim, é evidenciado o processo de construção da profissionalidade docente, para o qual se transpõe as implicações das práticas realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância. A elaboração deste documento decorre, ainda, de uma análise aprofundada e cuidada de um conjunto de informações e saberes recolhidos e consolidados ao longo deste processo - culminando num portefólio (cf. anexo A) – que sustenta e completa todas as informações e opções tomadas.

Partindo dos registos realizados e do conhecimento do grupo de crianças, foi identificada uma problemática a investigar. Assim, a “*área da imaginação*”, uma das várias áreas existentes na sala de atividades, tornou-se o foco de atenção do que aqui se apresenta e, “*as possibilidades atribuídas pelas crianças aos materiais não estruturados e semiestruturados*”, o tópico a desenvolver através das diretrizes da investigação-ação. Foi privilegiada a observação direta participante - o que resultou na elaboração de um diário de bordo da investigação – sendo os dados deste processo resultantes estudados à luz da análise de conteúdo. Recorreu-se, também, à análise de conteúdo das questões de resposta aberta contidas nos questionários realizados às famílias, bem como às respostas das crianças a uma questão que, no fim da investigação, lhes foi colocada. Os registos fotográficos que acompanham o diário de bordo da investigação foram, ainda, determinantes para a total compreensão e conclusão de tudo o se apresenta. Por último, foi efetuado um tratamento estatístico das respostas dadas, pelas famílias, às questões fechadas dos inquéritos por questionário realizados.

Os resultados obtidos apontam para a possível existência de uma relação positiva entre a exploração de materiais não estruturados e semiestruturados e o desenvolvimento de competências nas crianças, mais precisamente no que à imaginação e criatividade diz respeito. O presente estudo parece indicar, ainda, que as crianças reagem positivamente à exploração e contacto com este tipo de materiais, encontrando novas soluções e formas de os utilizar. Quanto às suas possibilidades – não esquecendo que o contexto da investigação se insere numa área específica da sala - as crianças privilegiam o uso destes materiais em *situações faz de conta*/jogo simbólico. Utilizam-nos, ainda, para construir jogos e/ou novos “objetos”, com funções específicas e múltiplas, que partem não só das suas representações como, também, do seu imaginário.

Palavras chave: Prática Profissional Supervisionada; Identidade Profissional; Explorar; Proporcionar; Materiais não estruturados/Materiais semiestruturados.

ABSTRACT

The following report's main goal is to mirror and describe, in a thoughtful and fact-based manner, the academic journey throughout the 4 months of Supervised Professional Practise II in a kindergarten context. It is documented both an investigation conducted in this period and the learning process of the teacher, to whom the responsibility of the KC is given. The elaboration of this document is a deep and thought analysis based on the empirical learnings of the entire process, thus culminating in a portfolio (cf. attachment A) -Which contains in detail all information; the entire thought process and all actions made.

Based on daily observations, teacher's notes and the children's group knowledge, a problematic worthy of investigation was identified - *the "area of imagination"* –which became the focus of attention of what is here presented and the topic to develop, following investigation-action guidelines: *the possibilities given by the children to the unconventional materials*.

The participant's direct observation was favoured – which resulted in the elaboration of an investigation's logbook. The data collected from this log was later studied through content analysis. Such analysis which also took part in the results of the open-answer inquiries to the families and in the processing of the question raised to the children at the end of the investigation. The photography records accompanying the logbook were crucial to the comprehension and interpretation of all the data. Lastly, a statistical treatment was made to the inquiry's closed answers, which were given by the families.

Thus, the results point to a possible existence of a positive outcome towards the exploration of unconventional materials. Furthermore, to the development of the children's creativity and imagination. This study seems to indicate that children react positively when playing with these type of materials, often finding new ways of using them. Regarding their usage possibilities, children favour the use of these materials in *make-believe situations*/symbolic games. Additionally, they use them to come up with games and/or build new "objects", with multiple or specific functions.

Keywords: Supervised Professional Practise; Professional Identity; Explore; Provide; Unconventional materials

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Caracterização para a ação educativa.....	3
1.1. Meio de inserção do contexto socioeducativo: “a caminho do JI”	3
1.2. Contexto Socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica: “o que as espera?”.....	4
1.3. Caracterização da equipa educativa: “quem as espera?”	5
1.4. Grupo de crianças: “um retrato de um conjunto individualizado”.....	6
1.5. Famílias das crianças: “retratos de família”	9
1.6. Ambiente educativo: “passar da porta para dentro”.....	11
2. Análise reflexiva da intervenção.....	13
2.1. Intenções para a ação	13
2.2. Avaliação da ação: “o educador reflexivo perante as intenções por ele definidas”	18
3. As possibilidades, atribuídas pelas crianças, aos materiais não estruturados e semiestruturados numa sala de pré-escolar	21
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	21
3.2. Enquadramento teórico	24
3.2.1. Organização do ambiente educativo de sala (porquê e para quê)	24
3.2.2. O brincar (e o desenvolvimento da criança)	25
3.2.3. A importância da exploração de materiais diversificados (em concordância com o papel do educador de infância)	27
3.2.4. Os materiais não estruturados e semiestruturados (em contexto de sala de atividades).....	28
3.2.5. Imaginação e criatividade (breve contextualização)	30
3.3. Metodologia do estudo	32
3.3.1. Descrição dos objetivos da investigação	32

3.3.2. Natureza e tipo de estudo.....	32
3.3.3. Participantes e local e contexto da ação	33
3.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados.....	34
3.3.5. Fases da investigação	35
3.3.6. Roteiro ético.....	37
3.4. Apresentação e discussão dos resultados	38
3.4.1. Materiais privilegiados pelas crianças nos momentos de exploração na "área da imaginação".....	38
3.4.2. As possibilidades, atribuídas pelas crianças, aos materiais não estruturados e semiestruturados e os contributos da sua exploração	39
3.4.3. Uma área que saiu, literalmente, fora do armário!.....	44
3.4.4. Reação das crianças face às alterações - introdução de novos e diversos materiais - efetuadas na "área da imaginação".....	44
3.4.5. A "área da imaginação" aos olhos das crianças	45
3.4.6. As conceções das famílias das crianças sobre materiais não estruturados e semiestruturados.....	47
4. Construção da profissionalidade docente	49
5. Considerações finais.....	49
Referências.....	56
Anexos.....	62
Anexo A. Portefólio da PPS II	63
Anexo B. Entrevista realizada à diretora pedagógica/Entrevista realizada à educadora cooperante	64
Anexo C. Organograma da organização educativa.....	80
Anexo D. Dados relativos às crianças.....	81
Anexo E. Dados relativos às famílias das crianças	83
Anexo F. Breve descrição das áreas existentes na sala de atividades.....	85

Anexo G. Planta(s) da sala de atividades	94
Anexo H. Dia Tipo	96
Anexo I. Apresentação, enquanto estagiária, às famílias das crianças	101
Anexo J. Uma investigação qualitativa. Porquê e como? Exemplos práticos.....	102
Anexo K. Diário de bordo da investigação	104
Anexo L. Guião do inquérito por questionário realizado às famílias das crianças	169
Anexo M. Plano de intervenção da investigação realizada	172
Anexo N. Notas de campo demonstrativas da implementação do 1º ciclo	investigativo.....175
Anexo O. Roteiro Ético na investigação	176
Anexo P. Análise de conteúdo do diário de bordo da investigação	187
Anexo Q. Análise de conteúdo das respostas dadas, pelas famílias, às questões abertas contidas nos inquéritos por questionário por estas preenchidos.....	229
Anexo R. Análise de conteúdo das respostas dadas, pelas crianças, a uma questão colocada no fim da investigação – “Se pudessem atribuir uma nova designação à área da imaginação, qual seria e porque?”	238
Anexo S. Tratamento estatístico das respostas dadas, pelas famílias, às questões fechadas dos inquéritos por questionário por estas preenchidos.	242

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. “Água de coco” (“objeto” construído pela E.).....	40
Figura 2. “Volante de uma mota” (“objeto” construído pelo D.).....	40
Figura 3. Jogo criado pela E.....	41
Figura 4. Sequência realizada pelo DI.....	41
Figura 5. RO. e M. a saltar à corda na “área da imaginação”.....	42
Figura 6. RI. a maquilhar-se.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
NC	Nota de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RI	Regulamento Interno
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) - realizada de 25 de setembro de 2017 a 18 de janeiro de 2018 - em contexto de jardim de infância (JI) com um grupo de crianças entre os três e quatro anos - decorrente do plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Ao longo deste documento pretende-se apresentar e relatar, de uma forma crítica, reflexiva e fundamentada - subsistindo um confronto constante entre a teoria e a prática - todo o percurso construído e desenvolvido no período acima explicitado. A intervenção resultou, também, na elaboração de um portefólio de campo (cf. anexo A), que sustentou toda a prática e suportou, ainda, a realização do presente relatório.

Decorrente de uma fragilidade identificada durante a PPS II, mais precisamente numa área específica da sala de atividades - a “*área da imaginação*” - surgiu a problemática da investigação desenvolvida: “*as possibilidades atribuídas, pelas crianças, aos materiais não estruturados e semiestruturados numa sala de pré-escolar*”. Com o principal objetivo de potencializar as oportunidades de exploração deste espaço e dos seus materiais (materiais não estruturados e semiestruturados) por parte das crianças - até então apenas utilizados por estas com o propósito de construir tendas e/ou casas¹ - procedeu-se à dinamização da “*área da imaginação*”, com recurso à introdução de novos e diversos materiais neste espaço.

Assim, e norteado pelas diretrizes da investigação-ação, o presente estudo desenvolveu-se através de uma postura observadora e reflexiva. Para tal, recorreu-se à elaboração de um diário de bordo da investigação², à realização de um inquérito por questionário às famílias e, por fim, foi ainda colocada uma questão, às crianças, no fim da investigação realizada.

No que concerne à análise dos dados, foi privilegiada a análise de conteúdo. Não obstante, foi ainda efetuado um tratamento estatístico – através de uma distribuição de frequências - das respostas dadas às questões de resposta fechada contidas nos questionários preenchidos e devolvidos pelas famílias das crianças.

Assim, com os objetivos de explicitar, justificar e avaliar as minhas intenções, motivações, ações e vivências em JI; de evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de qualidade em situações de intervenção educativa, bem como apresentar uma atitude investigativa

¹ As crianças substituíam, ainda e de forma autónoma, o termo “*área da imaginação*” por “*área das tendas*” (cf. ponto 3.1. do presente relatório)

² Composto por notas de campo, grelha de observação sistemática e registos fotográficos.

no sentido de melhorar/potenciar uma situação por mim observada e identificada ao longo da PPS II, o presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos que, apesar de separados a nível estrutural, se interligam e completam entre si, sendo estes:

(i) Caracterização para a ação educativa, na qual se apresenta reflexivamente a caracterização do meio/estabelecimento educativo/equipa/crianças e famílias das crianças; (ii) Análise reflexiva da intervenção, na qual são apresentadas as minhas intenções - decorrentes de uma avaliação do grupo de crianças - bem como uma avaliação da sua concretização e da operacionalização da minha ação; (iii) Investigação, realizada tendo por base as diretrizes da investigação-ação, com o principal intuito de compreender – após identificação de uma fragilidade presente num das áreas da sala de atividades - *quais as possibilidades, atribuídas pelas crianças, aos materiais não estruturados e semiestruturados numa sala de pré-escolar*; (iv) Construção da profissionalidade, capítulo no qual se realiza uma análise reflexiva sobre o percurso desenvolvido em contexto de creche e JI, bem como o seu impacto para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância e (v) Considerações finais, tópico destinado à realização de uma síntese ponderada e sistemática de todo o relatório e percurso desenvolvido.

Deixo ainda expressa e nítida a minha preocupação em cumprir, dentro das limitações enfrentadas como estagiária, com os princípios para uma ética profissional definidos (APEI, 2010), de forma a manter-me fiel a tudo aquilo em que acredito e defendo para uma prática educativa de qualidade. Como tal, o nome da organização não é referido nem associado a qualquer elemento que a possa, de forma imediata e inequívoca, identificar.

A análise documental efetuada também foi cuidada, sendo que apenas foram utilizadas informações recolhidas de documentos oficiais e/ou dados obtidos através de outras técnicas de recolha de dados - como é exemplo as entrevistas semiestruturadas realizadas à diretora pedagógica e à educadora cooperante - decorrentes do parecer e consentimento tanto da educadora cooperante como, também e ainda, da restante equipa educativa.

No que diz respeito às crianças e às suas famílias, os seus nomes nunca são relevados, sendo representados unicamente por siglas. Também os registos fotográficos aqui contidos privilegiam a privacidade das crianças e dos grupos próximos às mesmas, pelo que todas as fotografias aparecem desfocadas. Além disso, estes registos apenas aqui se encontram após consentimento das famílias e, sempre que possível, com aprovação das crianças.

Por último, a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa e os restantes elementos da equipa educativa foram mantidos em anonimato, sendo a privacidade de todos os intervenientes, na minha prática, considerada imprescindível e intrespassável.

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA³

Sabendo que o processo educativo não começa nem tão pouco termina na sala de atividades, é necessário compreender tudo o que envolve as crianças e que por estas é também influenciado,⁴ pois tal como refere Tomás (2008), “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças.” (p.391).

Desta forma, torna-se imprescindível analisar, reflexivamente, tudo o que com o contexto educativo e as crianças se relaciona. Só após esta caracterização é possível delinear uma linha de ação adequada e, em concordância com a mesma, intervir tendo em conta as características, interesses e necessidades de cada criança, na medida em que estas “trazem consigo toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares” (Tomás, 2011, p. 121).

1.1. Meio de inserção do contexto socioeducativo: “a caminho do JI”

Partindo do macro (sociedade e meio) para, progressivamente, traçar um caminho estruturado até ao micro (crianças), começarei por refletir acerca do que diariamente observei a caminho da instituição, sendo este o “grande plano” de ação das crianças com quem desenvolvi a minha PPS II (Ferreira, 2004, p. 66).

Assim, o estabelecimento educativo no qual decorreu o meu processo de aprendizagem insere-se na área metropolitana de Lisboa, pertencendo as crianças que o frequentam, na sua maioria, à freguesia do Lumiar e Alvalade. Além da vasta oferta a nível de transportes públicos, a organização encontra-se próxima a diversas vias rápidas, o que facilita o seu acesso por parte de todos os intervenientes. Ao seu redor, podemos encontrar não só espaços verdes como, também, outras instituições de ensino, bibliotecas, museus, superfícies comerciais e, por fim, locais destinados à diversão e lazer. Desta forma, conclui-se que o meio de inserção da instituição apresenta uma ampla diversidade/riqueza a nível de oportunidades que poderá, assim sendo, ser aproveitada a nível educativo. No entanto, e tendo em conta que “vale a pena explorar o potencial do ambiente local” (Glauert, 2004, p. 80), é necessário verificar, ainda, se as oportunidades e

³ Este ponto encontra-se mais detalhado e discriminado no portefólio da PPS II (cf. anexo A).

⁴ Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016) “Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21)

potencialidades são mobilizadas/usufruídas em função do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como tal, verifiquei que as idas ao exterior da instituição/zona circundante da mesma não se realizavam com frequência, mas, ainda assim e tal como evidenciado na seguinte NC, aconteciam:

A educadora propõe duas opções para a sessão de expressão motora. Ou realizam uma caminhada de outono no exterior da instituição ou têm a sessão no ginásio. Para tal, todas as crianças e adultos presentes na sala de atividades votam na sua preferência, acabando por ganhar a opção da caminhada. (Excerto da NC 42, 29 de setembro de 2017, sala de atividades).

1.2. Contexto Socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica: “o que as espera?”

Centrando-nos em aspetos cada vez menos abrangentes, é focada a atenção na instituição na qual decorreu a minha PPS II, sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com resposta às duas valências – Creche, dos 4 meses aos 3 anos e JI, dos 3 aos 6 anos. Embora centrada na educação de crianças provenientes de famílias com carências económicas, a instituição admite ainda crianças de diversos estratos socioeconómicos, tal como comprovado através da caracterização das famílias das crianças (cf. 1.4. do presente relatório em conformidade com a entrevista realizada à diretora pedagógica, 2017 – anexo B.).

As atuais instalações estão no ativo desde 1994 e alicerçam-se na promoção da educação segundo a *Pedagogia do Evangelho*, inspirada nos valores de *Santa Frassinetti* e privilegiando, assim e em parceria com as famílias, o desenvolvimento de competências que “(i) conduzam à aquisição de valores cristãos; (ii) cultivem o acolhimento, a solidariedade, a verdade e a simplicidade; (iii) promovam as relações interpessoais e (iv) promovam a educação para a interioridade⁵” (RI, 2015, p.6), sendo estes os valores/missão que culminaram na escolha do projeto anual “*escutar para escolher*”. É praticada, ainda e através dos modelos Movimento da Escola Moderna, HighScope e Reggio Emilia⁶, uma Pedagogia de Projeto centrada nos interesses e aprendizagens das crianças, oferecendo “experiências chave para o desenvolvimento, valorizando o sentido estético e a criatividade, através de actividades lúdicas e expressivas” (RI, 2015, p.6). Importa referir, porém, que a criação/fundação do estabelecimento educativo aqui

⁵ “Estabelecimento de uma relação consigo própria, com os outros, com a natureza e com o transcendente” (RI, 2015, p.6).

⁶ São estes os três modelos pelos quais se rege, de uma forma global, a instituição. No entanto, cada educadora retira destes o que considera mais adequado, tendo em conta a sua prática/linha de ação e as crianças com as quais desenvolve o seu trabalho. (cf. entrevista realizada à diretora pedagógica, 2017).

reflexivamente caracterizado, remota ao ano de 1976, sendo as antigas instalações ainda visíveis através do jardim dos pinheiros, um dos espaços exteriores utilizados diariamente pelas crianças.

Por fim, a instituição encontra-se estrategicamente organizada sob a forma de um quadrado, convergindo, todas as salas de atividades, para uma *praça comum* - espaço interior no qual ocorrem todos os grandes momentos da vida da instituição (Cf. entrevista à diretora pedagógica, 2017 – anexo B - em concordância com o PE, sd., p.7). Além dos espaços educativos anteriormente mencionados, a instituição é composta por 11 salas de atividades: quatro salas de creche e 7 de JI; uma sala dedicada à interioridade/cariz religioso e, por fim, uma sala/espaço polivalente, utilizado para a realização de momentos e eventos em grande grupo.

1.3. Caracterização da equipa educativa: “quem as espera?”

Em atividade encontram-se 12 educadoras de infância, sendo uma destas a diretora pedagógica da instituição (cf. organograma em anexo – anexo C), 18 auxiliares de ação educativa, 1 psicóloga e 17 funcionários em serviço de apoio. Existem ainda, em horário letivo, professores especialistas de dança criativa, iniciação musical e iniciação à língua inglesa. Já as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são também acompanhadas pela equipa de intervenção precoce (PE, sd., p.7). Sendo que o “trabalho em equipa é um processo interativo que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130), observei que todos estes atores trabalham em conjunto, articulando saberes, descobertas e aprendizagens - “que projetos estão vocês a desenvolver?” questiona a professora de dança. Depois de ouvir que estamos a iniciar um projeto sobre aviões, incentiva as crianças a reproduzirem interpretativamente um avião a decolar” (Excerto da NC 121, 10 de outubro de 2017, sala 3).

Em relação à equipa de sala, a mesma é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Também no mesmo foco de análise, constatei a existência de uma relação muito próxima e afetiva entre ambas, evidenciando-se, diariamente, um bom espírito de equipa. Apesar de ser a educadora a planificar as atividades e a rotina diária, solicita sugestões por parte da auxiliar de ação educativa e permite, ainda, que seja a mesma a gerir alguns momentos em grande e pequeno grupo. Subsiste, também, uma continuidade entre o trabalho desenvolvido por ambas que, segunda a educadora cooperante, é algo que privilegia e procura numa relação educadora-auxiliar de ação educativa (cf. entrevista à educadora cooperante, 2017 - anexo B). Assim, considero que este ambiente/relação é bastante benéfico para as crianças, pois estas só o

usufruem, na sua totalidade, se os vários intervenientes trabalharem como uma equipa única, coesa e com uma ação acertada e sempre no mesmo sentido (Estrela, 2010).

Em relação ao percurso profissional da equipa de sala, tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa possuem bastante experiência e tempo de serviço nesta área, sendo que a educadora exerce esta profissão há 24 anos e, antes disso, trabalhou como auxiliar de ação educativa. Já a auxiliar de ação educativa exerce funções na presente instituição desde os 19 anos, tendo sido este o seu primeiro emprego, o que resulta em 27 anos totais de serviço.

No que concerne à prática da educadora e à sua forma de agir, esta rege-se pelos três modelos pedagógicos explicitados no ponto 1.2. e assenta, ainda, a sua prática em valores e princípios que, segundo a entrevista realizada à mesma (2017), se mantêm os mesmos desde o início do seu percurso profissional, sendo estes: (i) sinceridade e honestidade; (ii) incentivo ao desenvolvimento da autonomia; (iii) o estabelecimento de uma boa relação com as famílias e (iv) privilegiar, em todos os momentos, o brincar (cf. entrevista à educadora cooperante, 2017).

1.4. Grupo de crianças: “um retrato de um conjunto individualizado”

As crianças quando chegam à porta do JI não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história é o mesmo que dizer que o seu corpo e mente são portadores de uma cultura que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis sobretudo no modo como elas se exprimem nas situações sociais com que se confrontam ou confrontarão (Ferreira, 2004, p.66).

Partindo do pressuposto acima citado, é importante refletir acerca de vários aspetos relacionados com a caracterização das crianças e do grupo, pois só através de uma observação cuidada e múltipla conseguiremos compreender melhor aquela que é a sua visão e forma de agir.

Desta forma, a minha PPS II decorreu numa sala com 25 crianças, sendo que 14 pertencem ao género feminino e 11 ao género masculino, todas entre os 3-4 anos⁷ (cf. anexo D), sendo a média de idades os 4 anos, uma vez que apenas 2 crianças ainda não os completaram (dados recolhidos a 26 de outubro de 2017). Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, visto que todos os pais/mães são naturais de Portugal, (cf. anexo D, em concordância com o anexo E), à exceção da H. que é de nacionalidade brasileira.

A educadora acompanha o grupo há 2 anos consecutivos, o que resulta numa relação afetiva muito forte entre educadora-crianças (cf. reflexão semanal de 25 a 29 de setembro de 2017 – anexo A). Além disso, a maioria das crianças frequenta a presente instituição desde a creche,

⁷ A organização dos grupos, na instituição, é definida como sendo homogénea, na medida em que o fator de seleção das crianças, por sala, diz respeito ao seu ano de nascimento. Isto é, na sala na qual decorreu a minha PPS todas as crianças pertencem/nasceram (ano civil) a/em 2013.

à exceção da ME. e da H. que, além de novas no grupo trata-se, ainda, da primeira vez que frequentam qualquer tipo de estabelecimento educativo. Como tal, e em concordância com a NC que de seguida apresento, será legítimo afirmar que o grupo, no geral e por frequentar a instituição há já algum tempo, se encontra familiarizado com a sua forma de organização e ação, bem como com as suas regras mais específicas que, segundo Ferreira (2004), "poderão, ao potenciar uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interacção social, garantir comportamentos e desempenhos mais adequados".

Meninos, eu não sei onde é o Jardim dos Pinheiros, ainda sou nova aqui na vossa escola" digo. "Pois" diz-me uma criança a sorrir. "Podem ajudar-me e ir dizendo o caminho?" pergunto. "Sim, nós sabemos! O jardim dos Pinheiros é para este lado (aponta) e o Jardim das Palmeiras é para este (aponta)" diz uma das crianças (NC 5, 25 de setembro de 2017, sala de atividades).

Devido ao vento, um canteiro da sala tombou, espalhando terra por todo o lado. Enquanto varria, a L. exclama para a E. "está ali um elástico". Eu apanho-o e a L. diz, de imediato, "nós arrumamos os elásticos ali no pato" (NC 25, 27 de setembro de 2017, sala de atividades).

Em comparação com as duas situações acima expressas, nota-se uma discrepância entre as crianças que já frequentavam a instituição e as duas crianças novas que integraram o grupo, necessitando estas últimas de algum apoio e orientação, tal como visível na seguinte NC:

Reparo que as crianças já estão completamente dentro desta rotina . . . noto que a H. se encontra mais "perdida", necessitando de ajuda para escolher as áreas e identificar, ainda, o local que corresponde a cada fotografia nos quadros de identificação das mesmas. (NC 10, 26 de setembro de 2017, sala de atividades).

Face a estas situações, a educadora, além de mais atenta, pede ainda a outras crianças que auxiliem a H. e a ME. sempre que pertinente, de forma a que estas se integrem totalmente na vida diária do grupo e da organização. Além destas duas crianças, também o V., por não estar presente na sala de atividades com regularidade e chegar frequentemente a meio da manhã, demonstra atitudes que denotam menos conhecimento, da sua parte, em relação à rotina diária e aos diferentes espaços da sala de atividades, pelo que necessita de mais apoio e estímulos para se inteirar, totalmente, do que vai ocorrendo. Assim, também eu me esforcei por atuar nesse sentido:

"Boa! Agora vou escolher um menino para a ir colocar na área da imaginação para, depois, vocês a usarem quando lá estiverem. Nota: escolhi o V. porque além de faltar algumas vezes ao JI, chega sempre muito tarde e, por vezes, parece meio "distante" do que vai acontecendo diariamente" (NC 310, 30 de outubro de 2017, sala de atividades).

Neste grupo existem, ainda, duas crianças com algumas especificidades. O AM. que, devido a um problema de pele utópica necessita de mais cuidados e de um maior sentido de responsabilidade por parte dos adultos e restantes crianças. E o DI. que, já diagnosticado com síndrome de asperger – e embora acompanhe totalmente o restante grupo em todos os momentos da rotina diária - necessita de mais incentivo por parte dos adultos significativos.

Relativamente à relação entre pares, existem crianças que apresentam laços afetivos fortes entre si, destacando-se o AM. e o AT. que escolhem quase sempre as áreas em conjunto; a MAR. e a C., que por serem primas denotam uma preocupação em manter a proximidade e por fim, o AG. e o D., que dependem muito um do outro nos vários momentos da rotina diária. Devido a estes fatores, existem algumas situações nas quais é necessária uma intervenção mais ativa por parte do adulto, tal como expresso e justificado através da seguinte NC:

O AG. está em frente aos placards da escolha das áreas. “Então?” pergunto-lhe. “É que o meu amigo (*aponta para o catão do D.*) está aqui e eu não posso ir, porque já estão 4” “Pois, mas podes escolher outra área” digo. “Mas o meu amigo está ali!” insiste. (NC 255, 25 de outubro de 2017, sala de atividades).

Existe, também, uma grande variedade no que às necessidades e interesses das crianças diz respeito, o que pode ser confirmado através das escolhas das áreas. Por exemplo, a MA., a S., e a LU. dão preferência a área do desenho; a ME., o AP., a H. e a M. dedicam grande parte dos seus momentos livres à área do faz de conta; o R., o DP., o DI., o V., o AM., o D., o AG. e o F. encontram-se com frequência nos jogos de chão; a E., a C. e a B. escolhem frequentemente a área da imaginação; existem ainda as crianças que diversificam as suas brincadeiras/atividades, recorrendo às diversas áreas existentes na sala, como o VIC., o AT., a F., a MAR., a R. e a L., e a I. As áreas referentes à pintura, às aguarelas e ao corte e colagem são as menos requisitadas por parte das crianças sendo que, por vezes, a educadora incentiva à sua exploração - lançando desafios, às crianças, relacionados com as áreas mencionadas.

Neste grupo destaca-se ainda, e positivamente, o nível de autonomia por parte das crianças, sendo que todas executam tarefas como: colocar a mesa; ir até à cozinha solicitar a fruta da manhã e trazê-la até à sala; levar o saco dos chapéus/cascos até aos jardins; encaminhar-se para a sala onde dormem a sesta (quem a realiza) e efetuar a sua higiene. Revelam-se, ainda, autónomas nos momentos de refeição e, por fim, nas brincadeiras e desenvolvimento de atividades, necessitando apenas do adulto em momentos muito específicos (conflitos interpessoais, ocasiões em que se encontram doentes, entre outras situações que lhes possam causar dificuldades acrescidas e não expectáveis). As crianças também demonstram estar bem desenvolvidas a nível cognitivo. Oralmente utilizam a primeira pessoa do singular sem qualquer dificuldade e constroem frases complexas, exprimindo-se adequadamente e utilizando, por vezes e principalmente nos momentos de partilha em grande grupo, vocabulário diversificado e erudito. O DI. é a única criança que, na maioria das vezes, se exprime na 3ª pessoa. No entanto, o mesmo está a ser resolvido com o auxílio de uma terapeuta da fala e da psicóloga da instituição pelo que, durante a minha prática, também eu fui incentivada a fazer parte deste processo: “Olha Vanessa, tenta falar com o DI. na primeira pessoa. Ele tem muita

dificuldade nisso. Diz sempre “o D. não quer; o D. não consegue...a psicóloga tem pedido para o ajudar nisso!” diz-me” (NC 157, 13 de outubro de 2017, sala de atividades). No que à emergência da escrita diz respeito, todas as crianças conseguem escrever, autonomamente e/ou recorrendo ao seu cartão de identificação, o seu nome próprio – embora, por vezes, necessitem de algum apoio motivacional por parte do adulto. No domínio da matemática, quase todas as crianças sabem contar além de 20 e realizar, ainda, algumas operações simples. A nível motor, e visto que efetuei a dinamização de todas as sessões de expressão motora durante a PPS II, constatei que todas as crianças realizavam ações motoras, tanto simples como complexas, sem qualquer dificuldade e/ou constrangimento, adaptando-se convenientemente às situações e desafios que lhes eram propostos.

Centrando-me nas potencialidades e fragilidades do grupo, destaco o interesse manifestado pelas crianças face às propostas/momentos sugeridos pelo adulto, pois aderem com entusiasmo às suas iniciativas, colaborando ativamente nas mesmas, tal como é visível na seguinte situação:

Preciso de mais meninos para realizar os origamis” anuncio.“uuu” dizem várias crianças, incluindo o VIC. que já tinha realizado a atividade ontem. “Só podem ser três” digo. “Mas oh Vanessa” “eu queria ir agora” “eu também quero” ouve-se. (NC 262, 25 de outubro de 2017, sala de atividades).

As crianças demonstram, também, gosto pela hora do conto e pelas sessões de música, dança e expressão motora.

No que concerne às fragilidades, destaco a falta de iniciativa por parte de algumas crianças, tal como anteriormente referido, em explorar novas áreas e sair, assim sendo, da sua zona de conforto. Este parecer foi também confirmado pela educadora cooperante aquando da realização de uma entrevista semiestruturada (cf. anexo B), tendo esta referido que “não são muitas (as fragilidades), diria que é sobretudo . . . o não arriscarem . . . quando gostam muito de algo tendem a não sair dali, a não experimentar coisas novas (Entrevista à educadora cooperante – anexo B, 2017, sala de atividades).

1.5. Famílias das crianças: “retratos de família”

A análise dos traços estruturantes das famílias dá-nos pistas e conhecimentos para que, através de um olhar múltiplo e contextualizado, consigamos estabelecer relações entre aquilo que observamos diariamente - num contexto educacional - e o que outrora já fazia (e faz) parte do mundo das crianças, uma vez que “o trabalho desenvolvido em torno da relação escola-família deve ser entendido como complementar, de parceria e articulação mútua, e não como um trabalho de substituição de uma pela outra” (Fernandes, 2011, p.15). Assim, e no que diz respeito às

famílias do grupo de crianças com quem realizei a minha PPS II, inspirei-me em Ferreira (2004), de modo a organizar, numa tabela de fácil leitura e interpretação, todos os dados recolhidos acerca deste tópico (cf. anexo E).

Como tal, e com base na tabela elaborada (cf. anexo E), podemos inferir que todos os pais são portugueses à exceção dos pais da H. que são naturais do Brasil. Já no que à faixa etária das famílias diz respeito, é encontrada alguma variabilidade, sendo que a idade das mães varia entre os 23 e os 49 anos e, dos pais, entre os 26 e os 65 anos. No que concerne à diversidade das condições sociais, isto é, ao seu “capital económico, académico e cultural” (Ferreira, 2004, p. 69), constata-se que a maioria das famílias apresenta habilitações de cariz superior – licenciaturas, mestrados e doutoramentos – sem discrepância entre géneros - existindo apenas uma família em que a mãe completou os estudos até ao 9º ano e o pai até ao 5º e em que, ambos, se encontram desempregados. A maioria das restantes famílias, porém, ocupa cargos profissionais altos/“significativos” (consultores, investigadores, bancários...) pelo que, à exceção da família do V., apenas mais um pai se encontra desempregado.

Num total de 25 famílias, 22 apresentam uma “estrutura nuclear moderna” (Ferreira, 2004, p. 68), coexistindo com a família da L., da M. e da ME., que apresentam uma estrutura monoparental feminina. Em relação à L., não existem, além da idade, quaisquer informações acerca do seu pai, pelo que esta figura é representada, pela criança, através do seu padrasto.

No que diz respeito à participação das famílias no contexto educativo, Palos (2002) defende que a participação dos pais na escola é agora perspectivada como uma exigência, não só para garantir um desenvolvimento da criança mais integrado, mas ainda para permitir um funcionamento do sistema de ensino mais adequado às expectativas e aspirações das próprias famílias (p.231). Concordando com esta afirmação e frisando a importância de uma boa relação escola/família, começo por referir a proximidade observável entre as famílias e a educadora cooperante, o que se deve, muito possivelmente, ao facto da mesma já ter sido educadora de vários dos irmãos das crianças do grupo: “por falar nisso, há aqui muitos meninos que têm irmãos que já passaram por mim, já fui educadora deles” conta-me a educadora S.” (NC 269, 26 de outubro de 2017, sala de atividades). De seguida, e decorrente do acima referido, as famílias mostram-se também ativamente envolvidas⁸ no que diariamente acontece na **sala de atividades**. Como tal, contribuem, ainda e constantemente, com alimentos, materiais e brinquedos/jogos para a mesma - de acordo com o que vai sendo desenvolvido e explorado em contexto de sala de

⁸ Para tal atribuição, foi consultada a definição de Lima (1988; 1992, citado por Sá, 2002, p. 136).

atividades⁹ – e demonstram, ainda, iniciativa em participar presencialmente na rotina diária do grupo e partilhar, com as crianças, os seus interesses e competências pessoais/profissionais: “Olha Vanessa, para a semana tens uma folga! O pai do DI. é professor de educação física e propôs-se a vir dar a aula de expressão motora na próxima sexta, podes descansar!” (Conversa informal com a educadora cooperante, 03 de novembro de 2017, ginásio). Esta situação vai assim ao encontro da visão de Magalhães (2007), quando refere que “o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no jardim de infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram” (p.136).

1.6. Ambiente educativo: “passar da porta para dentro”

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto de Lei nº 241/ 2001) o educador de infância deve: [organizar] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; [disponibilizar e utilizar] materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; [proceder] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; [mobilizar e gerir] os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; [criar e manter] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Em concordância com o excerto acima apresentado e partindo do pressuposto que o educador deve organizar o espaço, tempo e materiais tendo em conta os interesses e necessidades das crianças – atendendo a todos os aspetos acima mencionados – apresenta-se, de seguida, uma reflexão (interpretativa) acerca do modo como no contexto educativo no qual decorreu a minha PPS II, se procede à organização destas diferentes dimensões.

Relativamente à sala de atividades, além de ampla e acolhedora, encontra-se dividida em áreas distintas e diversificadas tendo em conta as áreas de conteúdo e domínios expressos nas OCEPE, bem como os modelos pedagógicos defendidos pela organização (cf. anexo F). As áreas são também facilmente identificáveis por parte das crianças, pois a sua denominação escrita surge acompanhada de registos fotográficos atuais das mesmas. Estas – as áreas - não se restringem ao espaço da sala de atividades, estendendo-se para o corredor da instituição, como é o caso da “área da mesa de luz”. Isto faz com que, todo o espaço existente e disponível, seja

⁹ “Em cima da grande mesa está também um jogo de aviões, folhas com pesquisas e imagens impressas, um livro, revistas, um molde para desenhar, vários aviões em miniatura e um avião de papel. As crianças chamam por mim e mostram tudo o que trouxeram para o projeto” (NC 229, 23 de outubro de 2017, sala de atividades). “Temos aqui uma oferta para a nossa sala!” diz a Educadora S. O AP. trouxe muitos livros para a nossa área da biblioteca” (NC 268, 26 de outubro de 2017, sala de atividades).

utilizado e visto como recurso essencial ao processo de aprendizagem e crescimento das crianças. Os espaços da sala também não são fixos, pelo que variam tendo em conta os interesses, necessidades e segurança e bem-estar das crianças, sendo que a planta da sala de atividades sofreu alterações desde a minha chegada à PPS (cf. anexo G) até ao término da mesma, procedendo-se à introdução de novas áreas que refletiam, assim, os centros de interesse momentâneos das crianças (Cf. reflexão semanal de 30 a 03 de novembro – anexo A).

Os corredores da instituição, tal como as paredes da sala de atividades, encontram-se diariamente atualizados e preenchidos com produções das crianças e exposições em relação às aprendizagens/descobertas realizadas pelas mesmas. Aspeto este que, além de informar e divulgar o dia-a-dia das crianças às famílias e à restante comunidade educativa, faz com que as crianças atribuam um maior significado ao que realizam e produzem, pois tal como expresso nas OCEPE (2016) “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” (p. 26):

O espaço exterior é também incluído nas rotinas do grupo de crianças, sendo que Hohmann e Weikart (2009) referem que é imprescindível, para o desenvolvimento pleno das crianças, que estas usufruam do contacto com espaços ao ar livre, pois é nestes que se assumem como “construtoras imaginativas” (p.433). Como tal, as crianças brincam diariamente nos dois jardins existentes na instituição, sendo a sua ida ao exterior apenas condicionada em momentos de chuva intensa.

Respetivamente aos materiais – tanto no espaço interior como exterior – além de diversificados e acessíveis às crianças, encontram-se bem identificados e em bom-estado. Além disso, e sempre que as famílias contribuem com novos utensílios para a sala de atividades, a educadora preocupa-se em que sejam as crianças a proceder à sua arrumação na área/local que pretenderem, o que faz com que saibam onde e como encontrar, autonomamente, o que procuram/desejam. Falando mais especificamente da potencialização da autonomia, a sala de atividades possui armários que, sempre encostados à parede e ao nível das crianças, possibilita que estas procedam à arrumação dos materiais autonomamente e de forma organizada. Junto à torneira da sala de atividades, e também em todas as casas de banho, as crianças têm acesso a pequenos cubos de madeira, servindo de apoio para que consigam lavar as mãos sozinhas e/ou cheguem a algum local destes espaços que não se encontre ao seu alcance (os cubos de madeira são móveis e leves, o que os torna manipuláveis por parte das crianças). Assim, concluo que a sala de atividades se encontra equipada com materiais estimulantes, ricos em oportunidades e

acessíveis às crianças, possibilitando uma aprendizagem com base na autonomia “a criança escolhe, usa e manipula” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.85).

Focando-me no tempo, os dias das crianças são organizados através de uma rotina bem delineada e organizada (cf. anexo H), sendo que durante a reunião da manhã¹⁰ é estipulado, juntamente com as crianças, tudo o que será realizado ao longo do dia e, ainda, quem participará nas atividades propostas. Desta forma, as crianças sabem o que irá acontecer, em que momentos e porquê. Pois tal como afirma Zabalza (1992) “a segurança sentida ao conhecerem a estrutura da rotina proporciona às crianças autonomia e libertação da necessidade de aprender, constantemente, como se processa cada momento da rotina, permitindo-lhes assim sentirem-se mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer” (p.70). No entanto, é preciso esclarecer que quando utilizo o termo “rotinas”, não me refiro a algo inflexível/rígido, transformando-se em momentos cumpridos de forma implacável e imutável, pois tal como afirma Cardona (1992):

o existir de uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez . . . ao longo do ano, à medida que o trabalho vai evoluindo, o espaço e os materiais vão ganhando novos sentidos, sendo alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo (p.10).

Como tal, apesar dos momentos previamente estabelecidos, observei que a rotina era adaptada às necessidades e interesses das crianças. O mesmo acontecia com as planificações e propostas de atividades, que eram ajustadas, no momento, às respostas e reações do grupo.

Assim, termino todo este tópico como uma citação de Forneiro (1998), partilhando a visão do autor, quando afirma que

o espaço-escolar, o prédio escolar . . . não é um recipiente, um lugar no qual nos defendemos da chuva, do frio ou onde estamos resguardados, mas um lugar que oferece, que dá, que gera toda uma série de comunicações para a criança e para os adultos (p. 238).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções para a ação

Compete a cada educador encontrar o seu [modelo], procurando tornar coerente o seu modo de pensar e de agir, os seus valores em articulação com aquilo que o Conhecimento . . . nos diz sobre como as crianças crescem, se desenvolvem e aprendem (Vasconcelos, 1991, p.44).

¹⁰ Na sala de atividades na qual decorreu a minha PPS, as crianças reúnem, em grande grupo, duas vezes ao dia. Na reunião da manhã planeiam o dia e conversam sobre o que será realizado e quem realizará “x” tarefa/atividade – plano do dia. Já na reunião da tarde, conversa-se sobre o que aconteceu, partilhando-se aprendizagens. As crianças realizam, ainda, a avaliação do plano do dia, refletindo sobre o que foi realizado, o que se iniciou, mas não se terminou e, por fim, o que ficou combinado, mas acabou por não se realizar.

De acordo com a citação acima transcrita, e considerando que as crianças se encontram num processo constante de evolução em termos de desenvolvimento e aprendizagem, é imprescindível que os profissionais da educação garantam, tendo em conta a sua formação pessoal e profissional, o contacto com experiências e vivências significativas por parte das crianças, o que resultará em respostas educativas de qualidade, pois tal como refere Vasconcelos (2012) “se a educação de infância não for de qualidade, causa limitado impacto no desenvolvimento ulterior da criança, tornando-se uma oportunidade perdida” (p.8).

Desta forma, com base nas caracterizações apresentadas no ponto anterior, na observação atenta e reflexiva – através da elaboração de notas de campo e reflexões diárias/semanais - nas quais foi sendo realizada uma avaliação contínua e qualitativa das crianças (cf. anexo A – tópico “processos de avaliação”) e, por fim, em concordância com as intenções e perspetivas da educadora cooperante, delineei um conjunto de intenções que nortearam, desde o início da PPS II, toda a minha prática/forma de agir e que, assim sendo, refletem a minha identidade enquanto futura profissional, concordando com Portugal (2012), quando afirma que “cabe a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual” (p.14).

É imprescindível reforçar que todas as intenções que de seguida se apresentam – embora pessoais - visaram dar continuidade ao trabalho da equipa de sala de forma a constituirmos uma prática coesa e forte, orientado as crianças num sentido único e bem definido. Como tal, as planificações e propostas realizadas (cf. anexo B do anexo A), foram discutidas, ao longo de toda a PPS, com a educadora e a auxiliar de ação educativa. O espaço, o tempo e os materiais foram ainda organizados de forma a existir uma coerência entre o que por mim e a educadora cooperante era desenvolvido e dirigido, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Por fim, também o portefólio da criança elaborado ao longo da PPS II (cf. anexo J do anexo A e ponto 2.3. do anexo A), seguiu uma estrutura semelhante à desenvolvida pela equipa educativa da instituição, de modo a existir consistência em toda a prática desenvolvida.

Com as crianças

Preocupe-me, primeiramente, em dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa, pelo que o **desenvolvimento da autonomia** – ponto forte identificado no grupo de crianças ¹¹– se constituiu como uma das minhas intenções. Além disso, Hohmann e Weikart (2011) referem que a promoção da autonomia se torna fundamental para que as crianças desenvolvam a sua identidade própria e se sintam, ainda, capacitadas para explorar, efetuar escolhas e tomar decisões (p. 66). Como tal, incentivei as crianças, sempre que possível e quando

¹¹ Cf. ponto 1.4. do presente relatório.

adequado ao seu processo de crescimento e desenvolvimento, a agir por si próprias. “Vanessa, podes colocar o nome a data na minha folha?” pergunta a FA. “Posso colocar a data, o nome colocas tu que és capaz!” digo” (NC 256, 25 de outubro de 2017, sala de atividades”. A par com o desenvolvimento da autonomia, outra das minhas primeiras intenções passou pela **construção de uma relação afetiva e segura**, mas que, ao mesmo tempo, fosse também **disciplinada**. Concordando com a conceção de que a educação afetiva deve ser prioritária para o educador de infância - pois tem influência no comportamento, personalidade e aprendizagem da criança - e partindo da ideia de que “a seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que se deve dar às crianças” (Brazelton, 2006, p. 291), defendo, também, que relação construída deve apresentar um cariz disciplinado e assertivo, de forma a que as crianças compreendam que a afetividade e a proximidade não se sobrepõem, porém, à seriedade do trabalho por nós e com elas desenvolvido, na medida em que “há sempre um momento ou situação-chave em que as crianças «nos põem à prova». Necessitam de ver se os adultos estão seguros ou inseguros, qual a sua capacidade de resposta, de atuação, de resolução dos problemas” (Reyes, 2010, p.288).

Após a construção de uma relação sólida e recíproca com o grupo de crianças, concentrei-me em ouvir cada uma destas e conhecer, assim, as suas especificidades, os seus interesses e os seus pontos fortes/fragilidades, de forma a ser possível **criar e possibilitar momentos de atenção individualizada**, o que resultou não só em situações educativas de qualidade: “de regresso à sala de atividades, informei as crianças de que, face ao comentário do DP. no dia anterior – referiu que eram sempre as mesmas crianças a participar na construção do avião – íamos começar a ter uma nova dinâmica” (Excerto da reflexão diária do dia 30 de novembro de 2017 – anexo A) como aumentou, também, a nossa proximidade e nível relacional:

Que cores querem para o vosso origami/avião de papel?” questiono. Antes da LU. responder digo “a tua já sei, é o... “azul” (dizemos as duas ao mesmo tempo). “Vês? Ainda me lembro de que uma vez me disseste que a tua cor favorita é o azul” digo. A LU. sorri e deita a cabeça no meu ombro, *mostrando vergonha* (NC 283, 26 de outubro de 2017, sala de atividades).

Atenta às fragilidades das crianças¹² defini, como outra das minhas intenções, **o incentivo à experimentação e à exploração de novos desafios** pois, tal como expresso no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto de Lei nº 241/ 2001), este deve fomentar capacidades de realizações de tarefas e, ainda, disposições para as aprender (p.4). Como tal, esforcei-me para manter uma postura atenta e desafiadora:

Não queres experimentar corte e colagem?” proponho ao AG. “Não, a minha mãe não me deixa mexer em tesouras!” diz o AG. “Ah, mas isso é lá em casa...eu aqui

¹² Cf. ponto 1.4. do presente relatório.

vou estar sempre ao pé de ti a ajudar-te!” digo “hmmm, não sei” diz o AG. “Assim até podes dizer à mãe que afinal não há problema, porque já aprendeste a usar a tesoura em segurança!” proponho. “Está bem, pode ser” diz o AG. (NC 258, 28 de outubro de 2017, sala de atividades).

Esforcei-me, ainda, no sentido de **desenvolver atividades que abordassem as diferentes áreas de conhecimento e desenvolvimento** procurando, ainda, que se tornassem **diversificadas e significativas**, em conjunto e concordância com os **materiais** que iam sendo movidos para as mesmas, pois a criança “quando está interessada nalguma coisa . . . será um agente activo no desenvolvimento da sua compreensão, em vez de um passivo consumidor de conhecimentos” (Likona, citado por Hohmann & Weikart, 20011, p.57). Ainda, e como atentei existir uma área na sala de atividades com inúmeras potencialidades para as crianças – “*área da imaginação*” – que, a meu ver, estaria a ser pouco desenvolvida/aproveitada, defini uma intenção específica para a mesma, ficando assim competida de **dinamizar a área da imaginação**, com recurso a materiais não estruturados semiestruturados, observando o que deste enfoque resultava. Assim, esta minha intenção foi consolidada através do desenvolvimento de uma investigação (cf. ponto 3. do presente relatório).

Para terminar, e tendo em conta que o papel do adulto deverá ser o de quem “simultaneamente desafia e apoia . . . aceita a criança, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo” (Folque, 1999, p.10), a minha última intenção passou pelo **incentivo à interação cooperativa entre pares e, conseqüentemente, ao respeito pelo outro**:

“Vanessa, eu não consigo colar” diz a ME. “Olha, eu agora estou a ajudar a MAR., o VIC. ajuda-te que ele já colou o dele, pode ser?” proponho“. VIC., ajudas a ME.?” confirmo. (NC 169, 13 de outubro de 2017, sala de atividades).

Com a equipa educativa

Ao longo de todo o meu processo de construção da profissionalidade consciencializei-me, cada vez mais e melhor, para a importância do trabalho em equipa, bem como do seu papel na manutenção de um ambiente regulado e movido por um espírito de entajuda. O que resulta, assim sendo, num “saber ser” profissional e agir como tal, na medida em que “trabalhar em equipa “é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81).

Apercebendo-me da existência de uma boa relação entre a equipa de sala (cf. ponto 1.3 do presente relatório), e consciente da importância desta questão, preocupei-me em discutir todas as minhas ideias, sugestões de planificações, dúvidas e atitudes com a educadora e a auxiliar, respeitando as suas opiniões em relação às minhas propostas e aceitando, ainda, as suas sugestões para as mesmas. Desta forma, e em concordância com o que acima referi e explicitarei,

as minhas intenções para com a equipa pedagógica prenderam-se, sobretudo, com a **promoção de um clima de confiança**, para que fossem possíveis o diálogo e a partilha de informação. Com o desenvolver da intenção anterior – através de um diálogo aprofundado e uma reflexão constante - pretendi, ainda, **integrar-me na equipa educativa, dando continuidade ao trabalho por esta desenvolvido**, uma vez que “cada membro traz para a equipa qualidades e conhecimentos únicos, que devem ser reconhecidos e utilizados pelos restantes membros da equipa” (Brickmann & Taylor, 1996, p. 189).

Com as famílias

Partindo do pressuposto de que “temos de <cuidar> o edifício da Educação de Infância no nosso país, incluindo nele as crianças, seus pais ou adultos que cuidam delas” (Vasconcelos, 2000, p.11) foquei-me, primeiro que tudo, em **estabelecer uma relação de confiança mútua com as famílias**. Para tal, apresentei-me a estas através de um pequeno texto elucidativo dos meus objetivos e intenções, estrategicamente afixado nos painéis dispostos à entrada da sala de atividades (cf. anexo I). No entanto, não procedi a esta apresentação no momento exato em que iniciei a PPS pois, como acredito que a melhor forma de chegar às famílias - estabelecendo uma relação próxima com as mesmas - se processa através das crianças, pretendi que estas também pudessem ser parte ativa nesta minha apresentação. Como tal, propus às crianças (sem qualquer obrigatoriedade de participação), que realizassem um desenho sobre mim e que o descrevessem. Estes desenhos foram legendados, plastificados e colocados, num envelope, junto do texto de apresentação por mim realizado. Desta forma, as famílias não me estariam a conhecer apenas pelo o que afirmo, mas, também, através daquilo que as crianças pensavam, no momento, acerca de mim e da minha presença. A par desta apresentação, esforcei-me, ainda, por **manter o contacto e desenvolver um clima de diálogo**, dentro do possível, com as famílias nos momentos de acolhimento, despedida e festas de aniversário, demonstrando que era uma pessoa de confiança, responsável e atenta.

A mãe da B. chama-me. “Vanessa, ela tem estado um bocadinho doente, é só para avisar que quando for para o jardim é melhor colocarem-lhe um casaquinho, está bem?” (NC 368, 8 de novembro de 2017).

Ainda, e como muitas vezes os educadores de infância “manifestam atitudes de desconfiança e de resistência a uma maior participação dos pais” (Estrela & Villas Boas, 1997, p.105), outra intenção por mim definida disse respeito a, dentro do que me foi possível, **envolver as famílias na minha prática educativa**. Como tal e a título de exemplo prático e concreto, assim que iniciei um projeto com as crianças, desenvolvi uma atividade com as mesmas com o principal objetivo de envolver as famílias em tudo o que se iria suceder - um pequeno avião feito de molas que levava uma mensagem cujo objetivo seria não só o de informar as famílias do início do nosso

projeto como solicitar, também, a sua colaboração ativa no mesmo. Além disso, fui afixando todos os trabalhos desenvolvidos no corredor da instituição, bem como as legendas e descrições dos mesmos. Por fim, reuni um ficheiro de imagens ilustrativo, a entregar às famílias, de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto e preocupei-me, ainda, em incluir as famílias na avaliação do projeto. Assim e através do preenchimento de um pequeno questionário, estas puderam não só avaliá-lo como, ainda, manifestar a sua opinião pessoal acerca do mesmo e do modo como foi sendo desenvolvido. Por último, e uma vez que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança e importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p.28), preocupei-me em **respeitar e ir ao encontro daquilo que as famílias solicitavam, sentiam e pensavam**. Pareceres estes que, muitas das vezes, me eram transmitidos através de recados informais, tanto por parte das crianças como, ainda, através de um diálogo diário estabelecido com a equipa educativa.

2.2. Avaliação da ação: “o educador reflexivo perante as intenções por ele definidas”

Parente (2014), afirma que “a avaliação é uma componente central em qualquer etapa educativa” (p.169). Concordando com esta perspetiva, torna-se imperativo, considerando a fase crucial na qual me encontro, refletir acerca da concretização das ações por mim definidas, delineadas e adaptadas, ao longo do tempo, às reações, respostas e necessidades/interesses das crianças. Sabendo que “o processo de avaliação é suportado na observação da criança e do contexto, realizada de forma contínua e sistemática e no dia-a-dia do jardim-de-infância, e não apenas na observação de algumas atividades isoladas” (Parente, 2014, p.176), abordarei este tópico recorrendo a notas de campo e excertos de reflexões diárias, nas quais se encontram evidenciados todos os intervenientes na minha prática – crianças, equipa educativa e famílias.

Com as crianças

Numa retrospectiva às intenções definidas no ponto anterior, é-me possível afirmar – sustentando-me em exemplos práticos - que foram, na sua maioria, atingidas com sucesso. A criação de uma relação afetiva com as crianças mostrou-se determinante para toda a prática, estabelecendo-se um contacto próximo e, não obstante, respeitoso. Este respeito mútuo partiu, assim sendo, de outros dois objetivos por mim definidos: o atendimento aos interesses e necessidades das crianças em conjunto com a disciplina. Como tal, concluo que fui bem-sucedida pois, além de ter conseguido proporcionar um ambiente no qual as crianças podiam ser elas

próprias, sentido um à vontade para partilhar as suas vontades e sentimentos, predominava também um respeito e uma disciplina que desse aspeto – o estabelecimento de uma boa relação – advieram:

“Então e queres que escreve alguma coisa na parte de trás do desenho que fizeste?” questiono. “Sim, tu às vezes és um bocadinho chata” (e nisto ri-se à gargalhada). *(depois de ficar uns segundos a pensar, tento continuar a conversa)* “Mas uma chata mesmo chata ou uma chata boa?” pergunto. “Uma chata boa, fazes muitas perguntas para saberes quem nós somos e o que estamos a fazer” diz (Excerto da NC 77, 04 de outubro de 2017. Sala de atividades).

Face à existência de um ambiente relacional de qualidade, as restantes intenções tornaram-se mais acessíveis e concretizáveis, na medida em que foi sendo criado espaço, proximidade e predisposição para tal.

No que com a autonomia se relaciona, considero que a minha atitude foi constantemente atenta, responsiva e adequada, pelo que penso ter proporcionado o desenvolvimento desta capacidade em todos os momentos da rotina diária das crianças. Esta intenção permitiu, ainda, uma continuidade do trabalho e intenções definidos pela educadora cooperante, sendo esta – a autonomia – uma dimensão privilegiada na sua prática (Cf. entrevista à educadora cooperante – anexo B). Assim, esta intenção permitiu, também, que me integrasse nas práticas existentes no contexto educativo em que me encontrava.

“Vanessa, muda a minha água” diz a E. apontando para o frasco de água no qual limpa o pincel das aguarelas que está a utilizar. “Podes mudar tu que sabes! E não é assim, é”
“Vanessa, podes mudar a minha água, se faz favor?” indico.
(Excerto da NC 610, 14 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Relativamente ao incentivo à exploração de novos desafios e ao desenvolvimento de atividades que explorassem várias áreas de conteúdo/técnicas e materiais, estas refletem-se e justificam-se, por si só, através das planificações apresentadas em anexo (cf. anexo B do anexo A), pelo que considero que, através do projeto desenvolvido – *Um projeto sobre aviões: “companhia Área Farol* - foram abordadas todas as áreas de conteúdo expressas nas OCEPE (2016), bem como exploradas novas possibilidades decorrentes de propostas que, até então, eram desconhecidas por parte das crianças.

No que diz respeito à dinamização da “*área da imaginação*” – uma das áreas existentes na sala de atividades – confirma-se, com base na investigação realizada e nas NC registadas e elaboradas, que originou resultados e novas explorações por parte das crianças (cf. ponto 4. do presente relatório). Além disso, as crianças foram mostrando, ainda, agrado e interesse pelos novos materiais disponibilizados - “Vanessa, isto vai ser fantástico com as tralhas todas que trouxeste para nós!” diz-me a M.” (NC 369, 10 de novembro de 2017, sala de atividades).

Por fim, o incentivo à interação cooperativa entre pares e ao respeito pelo outro, representaram preocupação constante em todas as minhas ações e propostas. Desta forma, penso que agi, planejei, atuei e avaliei tendo sempre em mente esta intenção específica e o desenvolvimento das competências inerentes à mesma:

No final da história conversamos sobre a mensagem da mesma – o respeito pelas diferenças e a importância da amizade . . . damos o título à história “A Nossa Maria Castanha” pois foram as crianças todas a construí-la – “Então, quem é que construiu esta história? Fui só eu?” pergunto. “Não” respondem todos. “Foi só um de vocês?” pergunto ainda. “Não, fomos todos...em conjunto” concluem as crianças. (NC 400, 15 de novembro de 2017, sala de atividades).

Com a equipa educativa

Face à existência de uma relação próxima e afetiva entre a equipa educativa (cf. ponto 1.3. do presente relatório) - na qual a colaboração e a partilha se espelhavam uma constante – iniciei a PPS II com a noção de que integrar-me na equipa de sala, estabelecendo um clima de confiança, diálogo e reflexão conjunta, seria imprescindível. Deste modo, preocupei-me em discutir todas as minhas intenções, pedir conselhos e, ainda, dar continuidade ao trabalho desenvolvido, de forma a não me tornar evasiva nem um elemento “à parte” dos já existentes e conhecidos pelas crianças. Considero que fui bem-sucedida, na medida em que, com o evoluir da relação, tanto a educadora cooperante como auxiliar de ação educativa, dialogavam comigo acerca de todas as decisões tomadas, pedindo o meu parecer e incluindo-me, assim, em tudo o que se ia sucedendo, mesmo quando não me encontrava presente na instituição. Face a tudo isto, foi-me possibilitada uma grande abertura e espaço para que interviesse, experimentasse e explorasse tudo o que considerava interessante e adequado, tendo em conta o grupo de crianças com as quais me encontrava.

Como tal, todas as planificações, atividades e momentos mais específicos, foram discutidos em conjunto com a equipa, de forma a que a rotina da sala de atividades não ocorresse dividida. Isto é, eu participava e era incluída nos momentos dirigidos pela educadora e, por sua vez, esta também participa nas situações que por mim eram propostas e proporcionadas. Assim, considero que a relação estabelecida foi positiva e benéfica, tanto para as crianças – que puderam observar e vivenciar um trabalho coeso e contínuo – como para a minha experiência enquanto aprendiz e futura profissional da área da educação, sendo que a educadora cooperante referiu, várias vezes, que deixou de olhar para mim como uma estagiária, passando a considerar-me um membro da sua equipa, pois existia continuidade e coerência entre o trabalho que por nós ia sendo desenvolvido.

Com as famílias

O estabelecimento de uma relação com as famílias não foi fácil. Devido aos seus empregos – que exigem uma carga horária extensa (cf. ponto 1.5. do presente relatório) – as crianças chegavam ao JI cedo e saíam do mesmo tardiamente. Desta forma, os momentos de contacto com as famílias eram quase inexistentes, pelo que receei que as minhas intenções para com estas não se concretizassem e/ou não fossem atingíveis. No entanto, e assim que dei início ao desenvolvimento de um projeto com o grupo, solicitando a colaboração das famílias, a proximidade intensificou-se. Aos poucos, os recados começaram a ser-me entregues diretamente e, junto com estes, surgia também a certeza, por parte das famílias, que podiam confiar em mim e no meu sentido de responsabilidade, tal como visível na NC de seguida apresentada:

“Vanessa, a M. diz que lhe dói um bocadinho a barriga e a cabeça..por isso hoje vai embora logo a seguir ao lanche, sim?” diz-me a mãe da M. O AG. vem ter comigo e entrega-me duas moedas para a mão “boooa, já temos mais moedas para as árvores! Obrigada mãe” digo. O DI. chega, os pais sorriem-me e agradecem-me: “obrigada Vanessa, até logo D.!” dizem (NC 615, 15 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Assim, estabeleceu-se uma relação que, apesar das limitações e dificuldades, se tornou real e significativa, tanto para mim como para as famílias, sendo a sua opinião e parecer visível através de observações ocasionais como a que de seguida apresento: “A mãe da C. abraça-me e diz “Vanessa, feliz natal e muito obrigada por tudo, mesmo, a C. fala muito de si...só tenho de lhe agradecer muito por tudo” (NC 630, 20 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Realizando um balanço de tudo o que aqui foi referido e justificado, concluo que o percurso construído se mostrou positivo e adequado ao contexto/grupo em questão. Considero, ainda, que as intenções definidas, bem como os seus resultados aqui explicitados, refletem toda a minha ação, podendo a mesma ser caracterizada como um percurso assertivo, direcionado, reflexivo e construído tendo sempre em conta as necessidades e interesses das crianças, da equipa educativa e, por último, das famílias.

3. AS POSSIBILIDADES, ATRIBUÍDAS PELAS CRIANÇAS, AOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS NUMA SALA DE PRÉ-ESCOLAR

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Aquando da minha chegada à sala na qual decorreu a PPS II, atentei que faltavam duas portas num dos armários disponíveis naquele espaço que, à medida que as crianças elegiam as áreas a explorar, se transformava num convite à entrada para o mundo da fantasia. Assentando-

lhe, na perfeição, a sua denominação – “*área da imaginação*”. Fiquei cativada quando, logo na primeira semana de PPS, me deparei com diversos pedaços de tecido e caixas de ovos suspensos pelas crianças – através da utilização de molas de madeira - num cordel bege que, estrategicamente preso a uma cana, se encaixava a um pedaço de tronco e formava, assim, uma impressão de estrutura triangular. Tinha atracado na nossa sala de atividades, e já saía exponencialmente do armário, um barco de piratas com dois tripulantes a bordo¹³.

A partir de alguns materiais (caixas de ovos, rolos de papel higiénico, uma cana e alguns panos, entre outros), conseguem construir autênticos barcos de piratas: “Então, o que temos aqui?” pergunto. “É um barco e nós somos os piratas” Respondem-me (NC 4, 25 de setembro de 2017, sala de atividades).

Embora o fascínio e interesse por este espaço da sala se tivesse feito anunciar logo no meu primeiro dia de PPS, o grande impulso para o tema da investigação desenvolvida deu-se no exato momento em que uma das crianças, nova no grupo e também na instituição, me interpelou do seguinte modo:

A ME. está na área da imaginação. Estica-me um rolo de papel de cozinha e diz-me “o que é isto?” “Diz-me tu, eu é que sou nova aqui na sala, o que é que achas que é?” questiono. “Eu acho que é um rolo de papel higiénico...” responde-me, enquanto faz um ar de *desagrado*.

“hmm...eu acho que pode ser uma espada...ou um telescópio! (e espreito para o interior do rolo). A ME. ri-se e diz-me “também pode ser uma vassoura, olha aqui, transformou-se!” (NC 22, 27 de setembro de 2017, sala de atividades).

Ao deparar-me com esta reação fiquei a *imaginar* (refletir) que, caso a respetiva área fosse explorada e nela se investisse, poderiam advir, por parte das crianças, infinitas possibilidades associadas à mesma. *Mas seria isso que se estava a suceder? Continuar a surpreender-me todos os dias?* Este foi, assim, o primeiro passo da minha investigação - ainda sem saber que seria este o caminho que escoltaria: descobrir de que forma as crianças utilizavam este espaço e como era, ainda, gerido pelos adultos presentes na sala de atividades.

As semanas sucederam-se e eu focalizei, então, a minha atenção nos aspetos acima mencionados. No entanto, a surpresa inicial deu lugar ao desânimo, começando também a minha imaginação a desmoronar. As crianças realizavam, sistematicamente e de forma quase “robotizada”, a mesma estrutura: colocavam o cordel preso à cana no pedaço de tronco existente junto ao espaço e, nesse arranjo, penduravam todos os tecidos existentes na área, recorrendo a molas de madeira. Por vezes, mas não muito usualmente, escondiam as molas com pequenos copos de plástico. O material também não diversificava, restringindo-se ao mesmo conjunto de objetos que observei na primeira semana – panos (diferentes formatos e tamanhos); molas; pequenos copos de plástico; rolos de papel; caixas de ovos e cestos. Devido a isto, o termo “*área*

¹³ São apenas permitidas duas crianças, no máximo, nesta área.

da *imaginação*” começou a ser substituído, pelas crianças e de uma forma espontânea, por “área das tendas” – pois era esta a estrutura que realizavam/criavam; “Vanessa, podes vir ajudar-me a mim e ao DI., na área das tendas?” pergunta a E. “Posso, mas esse não é o nome da área, pois não?” pergunto. “Pois” diz a E. (NC 236, 23 de outubro de 2017, sala de atividades); “As tendas já estão fechadas” anuncia o AP. “Não é tendas, é a área da imaginação” diz a educadora S. (NC 260, 25 de outubro de 2017, sala de atividades). Ainda, e mesmo que as crianças não estivessem a construir propriamente uma tenda¹⁴, quando questionadas sobre o porquê de não utilizarem os restantes materiais, respondiam da seguinte forma “Então, o que é que estão aqui a fazer?” pergunto “É uma casa <assombriada> responde a C. – utilizaram panos, molas e copos de plástico. “Então mas e os outros materiais (aponto para os cestos), não utilizam?” pergunto. “Não, nós nunca precisamos disso nas tendas” responde a B” (NC 252, 25 de outubro de 2017, sala de atividades).

Tendo em conta tudo o que anteriormente foi referido, considereei que a respetiva área e o seu principal objetivo – associar materiais não estruturados e semiestruturados ao desenvolvimento da imaginação e criatividade (cf. educadora cooperante – anexo F) - poderia transformar-se num espaço estimulante, enriquecedor e desafiador, tendo em conta o processo de aprendizagem e crescimento das crianças. No entanto, e a meu ver, estaria a ser pouco aproveitado e temia, ainda, que as crianças viessem a perder o interesse no mesmo, perdendo-se o que da sua exploração poderia advir – não só com questões como a imaginação e criatividade relacionadas como, também, no que à área de formação pessoal e social diz respeito, pois “estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva” (Sousa, 2003, p.196).

Além disso, este tipo de materiais tem sido recentemente estudado e considerado como motivo de interesse alargado por parte de vários investigadores - embora ainda não muito aprofundadamente, o que se reflete em alguma falta de bibliografia e referências que sustentem, de forma prática e concisa, o que muitos já afirmam - por se evidenciarem como recursos ricos e estimulantes a nível de experiências e oportunidades, em contexto educativo, para as crianças (Guerra & Zuccoli, 2014). Algumas pesquisas caracterizam, ainda, este tipo de materiais como “não convencionais” (Guerra & Zuccoli, 2014), visto não terem sido concebidos/pensados com um propósito educacional subjacente aos mesmos. Assim, são usualmente utilizados sem significados e propósitos definidos, adotando apenas uma presença “aleatória”, como se adereços

¹⁴ Embora não usualmente referiam, também, estar em casas e barcos.

se tratassem, no espaço educativo (Guerra, 2013), não se tornando, assim, objeto de estudo com “direitos próprios” (Guerra & Zuccoli, 2014, p. 6495), parecer este que, de facto, se evidenciava no contexto que por mim era observado – era como se alguns materiais realmente não existissem, dando-nos a ideia de que não apresentavam qualquer significado e importância para as crianças.

Face a tudo o que foi explicitado, vi-me perante uma oportunidade de explorar esta temática e, ao mesmo tempo, proporcionar mais experiências, vivências e oportunidades ao grupo de crianças com o qual se desenvolveu a minha PPS, tentando colmatar o problema identificado – desaproveitamento, a meu ver, das potencialidades da área em questão. Assim, comprometi-me a intervir junto da “*área da imaginação*” – introduzindo novos materiais neste espaço e incentivando as crianças a explorá-los – visto a *imaginação* ser transversal a todas as áreas de conteúdo e, de acordo com as OCEPE (2016), “as crianças têm prazer em explorar diferentes materiais que lhes são disponibilizados . . . cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (p. 49).

3.2. Enquadramento teórico

Indo ao encontro da problemática identificada, foram desenvolvidos alguns tópicos com o pressuposto de apoiar e sustentar o estudo desenvolvido e proporcionar ainda - ao leitor e ao próprio investigador - uma melhor compreensão acerca dos principais aspetos que com este se relacionam. Como tal, é realizada uma abordagem à forma como o educador deverá proceder à organização do ambiente educativo em contexto de sala de atividades. De seguida, e dada a importância de serem criados espaços e oportunidades para que as crianças possam brincar como querem e com quem querem, é abordado este mesmo tema – o brincar. Num outro tópico é ainda desenvolvida a ideia de que o educador deve proporcionar, às crianças, oportunidades de exploração de diversos e diversificados materiais e, de seguida, a atenção é focalizada na utilização de materiais não estruturados e semiestruturados em contexto de sala de atividades. Por último, e sendo os termos “imaginação e criatividade” transversais à maioria dos tópicos apresentados, é efetuada uma breve contextualização sobre o que se entende pelos mesmos.

3.2.1. Organização do ambiente educativo de sala (porquê e para quê)

“O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Nerri & Vecchi, 1982, citado por Zabalza, 1998, p.239). Partindo da afirmação para aqui convocada, compreende-se a importância de organizar o ambiente educativo de forma a que este

se torne um meio de aprendizagem e de possibilidades infinitas para as crianças – uma estrutura de oportunidades – transformando-se num suporte ao desenvolvimento curricular (Zabalza, 2001, p.120). Assim, quando o educador concebe o ambiente educativo, deve atender a vários fatores como: o espaço/materiais, o tempo e o grupo de crianças. Deve, também e com estes fatores relacionados, responder a questões a nível da dimensão física, da dimensão funcional, da dimensão temporal e da dimensão relacional que o respetivo espaço poderá proporcionar e/ou condicionar: “quando e como se realiza esta organização?”; “o que existe e como se organiza?”; como se utiliza o espaço/materiais e com que objetivos/finalidades?”; “como se relacionam os vários intervenientes e em que circunstâncias?” (Forneiro, 1998). Ao realizar esta reflexão, estará a elevar as potencialidades do ambiente educativo ao máximo, identificando pontos fortes e encontrando, também, soluções para aspetos que possam condicionar as oportunidades das crianças e adultos. Cardona (1992) afirma que “só a partir de uma observação atenta do quotidiano da sua sala, o educador pode avaliar as suas práticas de trabalho e reflectir sobre as alterações que necessita de realizar, tendo em conta os objetivos do seu projeto de trabalho” (p. 13).

As crianças devem, ainda, participar neste processo, contribuindo com sugestões, propostas de alterações e adaptações a realizar ao longo do tempo – tendo em conta os seus pontos de interesse e necessidades - que, por sua vez, deverão ser mediadas pelo educador de infância, de acordo com os objetivos, intenções e finalidades da sua prática. Esta negociação/reflexão partilhada, resulta num equilíbrio a nível de poder e negociação adulto-criança, o que faz com que esta última – a criança - se torne participante(sujeito ativo no processo de aprendizagem), se sinta competente, valorizada e respeitada, uma vez que “ a criança tem o direito a ser consultada e ouvida, ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, citado por Silva et al., 2016, p.9).

3.2.2. O brincar (e o desenvolvimento da criança)

Começamos, primeiramente, por afirmar que o brincar é um direito da criança (artigo 31º da Declaração Internacional dos Direitos da Criança, Unicef, 2004, p.22) que, à semelhança dos restantes, lhe deverá ser atendido e prestado com a maior seriedade e seguridade de cumprimento possível. Também Kishimoto (2010), afirma que

A criança mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. **Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos** [negrito meu]” (p.1).

Embora por vezes desvalorizado, os estudos e a literatura mais recente vêm confirmar que o brincar tem um lugar próprio e imprescindível no mundo da criança e que, ao ser possibilitado e proporcionado, se torna também numa das grandes bases da sua aprendizagem e desenvolvimento – “no quotidiano da educação infantil, o brincar tem papel vital para o desenvolvimento integral das crianças” (Cardoso, 2009, citado por Kolling, 2011, p. 147).

Ao brincar a criança tem a oportunidade de compreender o mundo, de se expressar interpretativamente acerca do mesmo, de se relacionar com o outro, de desenvolver o seu corpo, compreender os seus ritmos e, conseqüentemente, os seus limites. Alimentando pelo brincar, o pensamento da criança é também desenvolvido, pelo que vai sendo capaz de encontrar soluções, tanto para os desafios já por esta anteriormente experienciados como, ainda, para os que encontra pela primeira vez. A imaginação e a criatividade também são estimuladas, uma vez que, ao brincar, a criança experimenta, cria e recria (Andrade & Marques, 2003, citados por Kolling, 2011, p. 136). O brincar proporciona, assim sendo, o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional da criança (Goldstein, 2012, p. 6). O mesmo autor, defende, ainda, que se pretendemos adultos cujo potencial máximo será mais acessível de atingir, é necessário que, durante a infância, estes tenham tido acesso a diversas experiências e vivências com o brincar relacionadas (Goldstein, 2012, p. 3).

Sendo o brincar uma experiência extremamente complexa e rica para a criança (Pimentel, 2007), a partir das suas brincadeiras, as crianças podem ainda aprender regras e controlar o seu comportamento, representar interpretativamente situações observadas na sua rotina diária/quotidiana, ou até mesmo desenvolver situações imaginárias, atribuindo outros e novos significados aos objetos – “uma bola pode rolar, pular, mas pode também ser mordida para se experimentar a textura” (Kishimoto, 2010, p. 11). – *Haverá, então, forma mais eficaz de compreender a criança e a sua visão própria acerca do mundo e do outro, senão através do brincar?* Esta questão retórica, em concordância com o tudo o que já foi referido, leva-nos a concluir que se torna crucial que, numa educação de infância de qualidade, seja concedido tempo, à criança, para que possa brincar como desejar e com quem desejar, atravessando as diversas formas de brincar impostas pelo adulto - “Children who do not play or who do not have the opportunity to play are at increased risk for abnormal development and deviant behaviour. Without play, self-control does not develop adequately.” (Goldstein, 2012, p. 27).

Assim sendo, o educador de infância deveria valorizar tudo aquilo que pode compreender acerca do desenvolvimento da criança – ao observá-la a brincar – ao invés de perder e desvirtuar esta oportunidade, opondo-se a esta atividade tão rica, natural e própria para/da criança (Hurst, 2006, p. 215).

3.2.3. A importância da exploração de materiais diversificados (em concordância com o papel do educador de infância)

As crianças iniciam-se, desde muito cedo, na descoberta do mundo que as rodeia, demonstrando amplas aptidões para a exploração de tudo o que as envolve e que nelas também exerce influência, uma vez que “constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias” (Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2011, p.1). É, então, através destas explorações, que constroem as suas próprias aprendizagens, conceitos e, conseqüentemente, a sua identidade pessoal.

Indo ao encontro dos interesses e pré-disposições das crianças é necessário que, em qualquer contexto educativo, estas se deparem com uma multiplicidade de estímulos que, de forma bem estruturada e potencializada, facilitarão o seu processo de aprendizagem. (Arribas, 2004, p.354). Assim, o educador de infância deverá deter a preocupação de organizar um ambiente educativo envolto em materiais estimulantes, ricos em oportunidades e acessíveis às crianças, possibilitando uma aprendizagem ativa e com base na autonomia - “a criança escolhe, usa e manipula” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.85). Ainda, e tal como é referido por Arribas (2004) “os materiais servirão de apoio no processo ensino-aprendizagem e deverão possibilitar à criança aquelas ações que lhe permitam mover-se, observar, criar, imaginar, analisar, comparar, comunicar-se e relacionar-se com as pessoas, crianças e adultos do contexto escolar” (p. 354).

A literatura aponta, também, para a necessidade de se seleccionar materiais que apelem aos vários sentidos das crianças (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 38), pelo que o adulto não se deve cingir a um leque reduzido de escolhas e apostas, permitindo que a criança se aventure no mundo da exploração e da procura por conhecimentos e significados próprios. Para tal, é necessário que, ao seu dispor, encontre materiais diversificados e, ainda versáteis – cujo objetivo e finalidade não se limite ao que, de imediato, a criança percebe e/ou compreende. Assim, e seguindo a linha de pensamento de Post e Hohmann (2011), os materiais versáteis são caracterizados como aqueles em que o seu uso não se encontra pré-determinado ou estritamente limitado a uma ação ou objetivo, podendo ser utilizados pelas crianças de diferentes formas e, ainda, com a possibilidade de adquirir/adotar diferentes significados e propósitos (p. 115). A utilização/exploração de materiais versáteis é também defendida por Talbot e Frost (citados por Hohmann e Weikart, 2011), quando referem que um ambiente ou objeto aberto a várias e diferentes possibilidades de interpretação e uso, permite, à criança, ser portadora de um forte poder de definir o que aquele objeto é/representa para si e/ou para o que serve, ao invés de identificar somente uma forma “correta” de o compreender ou agir sobre o mesmo (p.161). Esta ideia vai também ao encontro da perspectiva de Portugal (2012), quando afirma que as “crianças

necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (p.9). Como tal, só através de uma aprendizagem ativa, é que a criança se torna produtora do seu próprio conhecimento, transformando-se, assim, no sujeito ativo do processo de aprendizagem – a criança sente-se valorizada, competente e compreende, ainda, que as suas descobertas têm significado e propósito (Silva et al., 2016, p. 37).

Desta forma, compreende-se a imprescindibilidade de possibilitar, às crianças, um espaço integrador de diversos materiais – note-se que não se refere a quantidade, mas sim a uma oferta de explorações diversificadas, desafiadoras e possibilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças – com os quais se vê capaz de imaginar, criar e, sobretudo, construir (Horn, 2004, p.19). Ainda, quando se fala de variedade de materiais, relaciona-se o termo com a capacidade para estimular e “provocar” um determinado tipo de atividades, pois o/a educador/a deverá saber que a forma como preenche o espaço de materiais e o tipo de materiais que deixa à disposição das crianças condiciona as suas iniciativas (Forneiro, 1998).

3.2.4. Os materiais não estruturados e semiestruturados¹⁵ (em contexto de sala de atividades)

Os materiais não estruturados e semiestruturados são definidos por Guerra (2013), como “materiais não convencionais” ou “não convenientes” em contexto de sala de atividades. Por se tratarem de materiais não pensados com finalidades pedagógicas, não possuindo uma estrutura que indique - à criança e ao adulto - qual a sua função específica e/ou o seu desígnio num contexto educativo, Guerra (2013), acredita que podem ser olhados pelos profissionais da educação com alguma desconfiança, bem como receio no que às suas possíveis possibilidades e utilidades diz respeito - “the fact that they are resistant to “taming” - in the sense that they lead to outcomes that are difficult for the teacher to predict – makes them even more unwelcome guests at school” (p. 111). No mesmo estudo de Guerra (2013), é ainda referida a ideia de que alguns profissionais desvalorizarem o uso/exploração destes materiais, por parte das crianças, devido ao facto de os considerarem incompletos e/ou sem significados adjacentes, acabando por atribuir uma maior importância aos materiais estruturados/com fins definidos e por eles já conhecidos (p. 111). Assim, tendem a afastar-se da utilização de materiais não estruturados e semiestruturados, não só por não saberem como agir face aos mesmos como, também, por lhe ser difícil atribuir, ao tipo de materiais aqui em análise, potencialidades específicas e, sobretudo, ligadas ao contexto

¹⁵ Os materiais não estruturados são entendidos como materiais “em bruto” (terra, pneus, pedras, folhas, troncos, entre outros). Já objetos como tampas de plástico, rolos de papel, pedaços de tecido, entre outros, são entendidos como materiais semiestruturados.

educativo. Esta visão redutora dos materiais não estruturados e semiestruturados é, então, caracterizada como um “choque educacional” (Guerra & Zuccoli, 2014 p. 6497), resultante de uma visão limitada por parte do adulto que, não tendo experiências anteriores de exploração livre deste tipo de objetos/materiais, não se consegue distanciar das referências que já idealizou para os mesmos (*o que poderá ser uma garrafa plástico para além daquilo que já é?*). Assim, quanto mais destruturado for o material, mais dificuldades causará ao adulto, tornando-se num desafio que o coloca à prova e o afasta da sua zona de conforto.

A literatura mais recente disponível acerca do tema, refere, ainda, que os materiais estruturados estão maioritariamente centrados no adulto, podendo ser quase classificados como uma espécie de apoio para a ação educativa - “*teaching aids*”, visto terem sido desenvolvidos/concebidos para atender a objetivos específicos de aprendizagem. Já a utilização de materiais não estruturados e semiestruturados, atendendo à especificidade de não acarretarem um pré-estabelecimento de intenções e objetivos – o que possibilita maiores combinações, mais interpretações e exploração por parte das crianças - está mais centrada nestas e nas suas próprias descobertas. (Caggio, 2009, citado por Guerra, 2013; Hohmann e Weikart, 2011; Kishimoto, 2010). Esta “centralidade” na criança, proveniente do “povoamento” do ambiente educativo com materiais que desafiem e estimulem a criança - exploração de objetos/materiais não estruturados - permite que esta possa criar, imaginar e construir, o que se prediz fulcral e fundamental para o seu desenvolvimento (Horn, 2004, p. 19). Este pensamento é também partilhado por Kishimoto (2010), quando afirma que brincar com “sucata” permite desenvolver o sentido estético e a criatividade da criança, na medida em que esta lhe dá o formato que quer e lhe atribui, ainda, os significados que deseja, expressando a sua visão sobre o mundo (p.10).

Além disso, a “exploração diversiva” – entendida como a ação que leva a criança a explorar as ações próprias que pode ter para com o material – é associada, por alguns autores, à aprendizagem por tentativa e erro, transformando as crianças em seres mais competentes no que à resolução de problemas do seu dia-a-dia diz respeito (Pepler & Rubin, 1982, citados por Moyles, 2007, p. 77). Existem, ainda, estudos que indicam que a exploração deste tipo de materiais está intimamente ligada ao desenvolvimento de habilidades de pensamento abstrato – simbólico – o que, por sua vez, estimula as capacidades de resolução de problemas (Pellegrini, 1985 ; Pepler, 1982, citados por Moyles, 2007, p. 70). Em concordância com esta linha de pensamento, compreende-se que o adulto não se pode cingir ao que já conhece, ao que o conforta desenvolver e sobretudo, ao que apenas ele equaciona para as crianças, pois

É preciso reconhecer a criatividade e complexidade em que as crianças constroem as suas interações e reconhecer o direito dessas à própria infância e à brincadeira

livre, espontânea, em que as mesmas . . . reproduzem aquilo que aprenderam ou vivenciaram . . . criam, alargam, condensam, intensificam e conduzem para novos caminhos e novos significados. (Prado, 1999, p.21).

Assim, é necessário que os educadores de infância se abstraiam das suas próprias fragilidades e concepções, permitindo que as crianças contactem, diariamente, com materiais diversificados e versáteis, observando o que dessa exploração advém e, posteriormente, tirar partido da mesma, intensificando-a. Só desta forma estarão a encarar as crianças como seres competentes, indo ao encontro de Vasconcelos (1997), quando afirma que é possível para o educador de infância “agir de forma a acreditar que as crianças são [ou podem, com o seu apoio e estímulo, tornar-se] competentes, autónomas e responsáveis (p. 224).

De modo a concluir este tópico, importa referir, ainda, que recorrer ao uso de materiais não estruturados e semiestruturados é, também, uma forma de transformar o que é usualmente deitado fora em experiências ricas e estimulantes para as crianças, o que também promove o desenvolvimento de valores éticos, sendo este um dos muitos pressupostos/objetivos contemplados e expressos nas OCEPE – “a consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente” (p. 90).

3.2.5. Imaginação e criatividade (breve contextualização)

Sendo os conceitos “imaginação e a criatividade” usualmente associados à exploração e contacto com diversos tipos de materiais por parte das crianças –afirmação verificável nos tópicos acima explicitados - torna-se significativo realizar uma breve revisão sobre o que se entende por estes. Assim, importa referir a existência de alguma imprecisão científica aquando da referência destes conceitos, sendo que não existe uma definição específica e consensual para os mesmos. Embora se tratem de dois termos intrinsecamente ligados e dependentes um do outro, assume-se que a criatividade se encontra, no que ao seu nível de complexidade diz respeito, num patamar superior à imaginação, pois “a criatividade é um passo além da imaginação . . . requer que façamos algo e que não fiquemos apenas de braços cruzados a pensar no assunto. Trata-se de um processo muito prático que consiste em produzir algo original” (Robinson, 2011, p.76). Assim, a criatividade pode ser associada a tudo o que é visível/criado, enquanto a imaginação se assume como um processo interno, na medida em que podemos passar uma vida inteira a imaginar algo mas, se esse pensamento não originar algo material/concreto, poderá nunca vir a ser partilhado/é como se não existisse. Ao definir o conceito de criatividade, Alencar (1993, citado por Mozzer & Borges, s.d.) afirma que a “criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia, ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes” (p.1). Isto é, assume-se que a imaginação é a base de toda a

atividade criadora, que se manifesta na vida do ser humano e possibilita a criação artística, científica e técnica (Vygotsky, 2014).

No entanto, falar de criatividade em contexto de JI transmove alguma controvérsia, pois é usual referir-se que falta, às crianças desta idade, conhecimentos, experiências e, sobretudo, capacidades de abstração e pensamento lógico, para que as possamos assumir como seres criativos e portadores de um sentido estético (Ferrando & Ferrandiz, 2013). Não obstante, e apesar da existência de conhecimentos – ao nível da psicologia e da pedagogia – de que a “inteligência abstrata” se insere no estágio formal (mais de 12 anos) (Piaget, 1964; 1973, citado por Fonseca, 2005, p.169), existem indícios de que crianças estimuladas, desde tenra idade, para a criatividade e sentido estético, podem tornar-se, posteriormente, mais confiantes, investigativas e com maior facilidade na resolução de problemas/desafios que lhes são propostos/com os quais se deparam, até porque “a aprendizagem é função dos instrumentos lógicos à disposição da criança . . . acumulados através da experiência e da interação com o meio envolvente....a criança só aprende um objeto, experimentando-o” (Piaget, 1965;1973, citado por Fonseca, 2005, p.165).

Além disso, também Moreno (2006, citado por Mozzer & Borges, s.d.), afirma que é nos primeiros anos de vida que a criatividade se pode cultivar de modo especial, sendo este o momento ideal para procurar a origem das diferenças de criatividade entre os diversos sujeitos (p.4). Também para Vygotsky (1930;1990, citado por Mozzer & Borges, s.d.), nas suas brincadeiras, as crianças evidenciam um nível primário de criatividade, pois o que fazem não se trata somente de imitação, mas de uma recombinação de vários elementos (p.7).

Assim, educar para a criatividade exige que os profissionais da educação adotem uma abordagem centrada na criança, reconhecendo a importância do seu papel ativo em todos os momentos e etapas do seu processo de aprendizagem. Pressupõe, também, que encarem as crianças como competentes e, portanto, que as vejam e assumam como capazes de encontrar soluções – de forma imaginativa e criativa – para os problemas que lhes são apresentados (Cardarello, 2013; Cardarello & Gariboldi, 2013, citados por Ferrando & Ferrandiz, 2013), pois “estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva” (Sousa, 2003, p.196). Ainda, “a atividade de imaginação criativa depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências prévias. Quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição” (Vygotsky, 1930; 1990, citado por Mozzer & Borges, s.d., p. 7).

Como tal, os educadores de infância devem estimular a imaginação das crianças, incentivando-as a experimentar, experienciar e a superar-se a si próprias. Para tal, devem

desenvolver estratégias que motivem as crianças a serem criativas e a encontrar soluções de forma autónoma e original (Craft, 2004).

3.3. Metodologia do estudo

Não basta definir objetivos e intenções para que se desenvolva um estudo com qualidade e rigor, sendo necessário que se trace, ainda, um caminho bem definido a seguir. Apresenta-se, assim e de seguida, uma explicitação de todo o percurso metodológico efetuado, justificando e fundamentando as opções tomadas.

3.3.1. Descrição dos objetivos da investigação

Tendo por base a problemática identificada e justificada no tópico 3.1. do presente relatório, em concordância com a fundamentação teórica convocada e apresentada, colocaram-se as seguintes interrogações, norteadoras de toda a investigação desenvolvida:

- (i) Quais as reações das crianças face aos desafios que lhes são colocados (introdução de novos materiais na “*área da imaginação*”)?
- (ii) Que possibilidades e significados são atribuídos, pelas crianças, aos materiais não estruturados e semiestruturados colocados à sua disposição?
- (iii) Que contributos poderão advir, para as crianças, da exploração de materiais não estruturados e semiestruturados?

De acordo com as questões acima formuladas, e com o objetivo de realizar uma investigação que, de facto, promovesse mudanças e transformasse a realidade observada, seguem-se as seguintes intenções na ótica do educador:

- (i) Proceder à dinamização da “*área da imaginação*” (através da introdução de novos materiais neste espaço);
- (ii) Dialogar com as crianças acerca das suas interações nesta área, tentando compreender o que realizam e como agem (que possibilidades e significados atribuem aos diferentes materiais e, sempre que possível, **questionar o porquê de...**pois “a realidade é silenciosa: torna-se indispensável questioná-la para produzir respostas” (Almeida & Pinto, 1976, p.645).

3.3.2. Natureza e tipo de estudo

De entre as várias metodologias existentes, em concordância com o propósito da investigação a desenvolver, enveredar pelas diretrizes¹⁶ da investigação-ação mostrou-se o caminho mais pertinente. Podendo ser definida como um estudo de uma situação social no sentido

¹⁶ A investigação que se seguirá vem *beber* à investigação-ação, uma vez que, tendo em conta o tempo de PPS disponível para a realização da mesma, não será eticamente correto afirmar que cumpre com todos os requisitos para receber, assim, uma atribuição total desta denominação.

de melhorar a ação que nela decorre (Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18), vai ao encontro do pressuposto da investigação apresentada, sendo uma das intenções da mesma dinamizar a “*área da imaginação*”, colmatando as fragilidades neste espaço identificadas (cf. ponto 3.1. presente relatório).

Recorrer a esta metodologia possibilitou, ainda, que a investigação fosse adaptada aos resultados que iam sendo obtidos, o que permitiu modificar e melhorar a ação desenvolvida – refletindo-se numa participação ativa do investigador, resultante de uma ponderação crítica do que observa, aliada a uma componente teórica – pois a investigação-ação desenvolve-se tendo por base um processo cíclico que se alterna entre a ação desenvolvida e a reflexão crítica da mesma. Assim, os ciclos posteriores são aperfeiçoados tendo em conta os conhecimentos e as experiências advindas do desenvolvimento do ciclo anterior (Coutinho et al., 2009).

Considera-se ainda esta metodologia como sendo de natureza qualitativa, uma vez que corresponde à definição de Afonso (2005) quando refere que “a investigação qualitativa se preocupa com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p.14). Além disso, Bogdan e Biklen (2013), reúnem cinco critérios base que caracterizam uma investigação qualitativa. Assim e em anexo (cf. anexo J) justifica-se, com exemplos práticos e concretos, a associação da investigação realizada ao que se entende por este tipo de natureza – a qualitativa.

3.3.3. Participantes e local e contexto da ação

A investigação desenvolveu-se com todas as crianças do grupo (25 crianças – 11 pertencentes ao género masculino e 14 pertencente ao género feminino - entre os 3 e os 4 anos de idade¹⁷). No entanto, sendo a escolha das áreas realizada autonomamente pelas crianças - partindo dos seus interesses e motivações pessoais e individuais - existe mais incidência de registos de determinadas crianças (as que escolhiam frequentemente a “*área da imaginação*”), em relação às restantes. A investigação decorreu numa sala de atividades de JI e, tal como anteriormente justificado (cf. ponto 3.1. do presente relatório), centrou-se numa área específica da sala de atividades – a “*área da imaginação*”.

¹⁷ Todas as crianças completaram os 4 anos em janeiro.

3.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados

Durante a realização de qualquer estudo, torna-se imprescindível refletir acerca das técnicas e instrumentos de recolha dos dados que, posteriormente, serão analisados. Isto é, pressupõe que se “pense nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho et. al, 2009, p. 373). Assim, e de forma a operacionalizar a investigação aqui apresentada, recorreu-se à combinação de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, pois tal como afirma Sousa (2005), “sempre que possível deve-se utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p.85). Além disso, esta pluralidade, por permitir uma triangulação dos dados (Cf. anexo M) assegura, também, uma maior fiabilidade dos resultados obtidos.

Como tal, destaco, primeiramente, a postura de observação direta participante adotada durante toda a investigação e que, segundo Máximo-Esteves (2008), se traduz num envolvimento explícito do investigador, evidenciando o seu papel de estudioso junto da população observada e, assim sendo, interagindo com a mesma – tornando-o, também, num investigador reflexivo (p.106). A elaboração de notas de campo diárias que, segundo Bogdan & Biklen (1994), se tornam no relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (p. 150). A observação direta sistemática, executada através da elaboração de uma grelha de observação – construída a partir da observação das interações das crianças na área da imaginação – e utilizada com o propósito de recolher dados ao longo da investigação.

A redação de notas de campo diárias, em conjunto com o preenchimento da grelha de observação sistemática, originou a elaboração de um diário de bordo da investigação (cf. anexo K) que, de acordo com Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008), se representa “como o lado mais pessoal do trabalho de campo . . . é então uma coletânea de registos descritivos acerca do que ocorre (p. 89). O diário de bordo da investigação inclui, também, registos fotográficos das explorações das crianças na “*área da imaginação*”, pois por se tratarem de “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.189), os registos fotográficos tornaram-se imprescindíveis face aos propósitos da investigação desenvolvida e aqui apresentada.

De forma a tornar a investigação mais completa - sendo que, ao permitir o acesso ao que está no interior de cada sujeito, os questionários e as entrevistas tornam possível medir o que uma pessoa sabe, o que pensa e, ainda, o que aprecia/não aprecia, sendo esse o principal

objetivo dos investigadores ao recorrer aos mesmos (Almeida & Pinto, 1972) - foi ainda realizado um inquérito por questionário às famílias das crianças com a finalidade de compreender quais as suas conceções sobre materiais não estruturados e semiestruturados. Para tal, e de forma a obter dados variados, o questionário abrangeu questões de resposta fechada e questões de resposta aberta (cf. anexo L). Por fim, importa referir que também se procedeu a uma pesquisa por fundamentação, de forma a reunir um referencial teórico consistente, preciso e conciso acerca da problemática desenvolvida (cf. ponto 3.2.), pois um estudo desta natureza “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p.373).

De seguida, e tal como afirma Amado (2013), “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p.299). Como tal, a organização e tratamento de dados realizou-se maioritariamente às luzes da análise de conteúdo que, segundo, Bardin (1977), se entende como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.31) e que, assim sendo, “permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (Vala, 1986, p.104), o que vai ao encontro dos pressupostos da investigação desenvolvida. Não obstante, foi ainda realizado um tratamento estatístico das respostas dadas, pelas famílias, às questões de resposta fechada contidas nos questionários efetuados – através de uma distribuição de frequências - o que permitiu conferir uma certa abordagem quantitativa à investigação.

3.3.5. Fases da investigação

De acordo com as especificidades que definem uma investigação-ação, importa referir que o estudo desenvolvido ocorreu de 23 de outubro de 2017 a 18 de janeiro de 2018, em diferentes fases (cf. anexo M) e seguindo o modelo cíclico que se apoia na tríplice dimensionalidade - pensar-fazer-pensar - característico deste tipo de metodologia (MacNaughton & Hughes, citado por Coutinho et al., 2009). Assim, a investigação realizada não se restringiu a um único ciclo, sendo que depois de identificada uma fragilidade no plano investigativo inicial, se procedeu a um reajuste do mesmo, originando um segundo ciclo investigativo, uma vez que, de acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação ação pode ser definida “como um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (2008, p 82).

Especificando, o **primeiro ciclo** iniciou-se a 30 de outubro com a leitura da história “*Não é uma caixa!*” de Portis (2010), com o objetivo de se proceder à introdução de uma caixa de cartão

na “*área da imaginação*”, servindo a mesma de “objeto indutor” face aos materiais que, de seguida, seriam disponibilizados às crianças– lembrando o facto de que estas já possuíam alguns materiais não estruturados e semiestruturados à sua disposição, mas não procediam à sua utilização – a leitura da história referenciada deteve, assim, o propósito de apresentar, às crianças, algumas possibilidades/utilidades destes materiais - com ligação à imaginação/criatividade. Posto isto, apresenta-se em anexo (cf. anexo N) exemplos práticos dos procedimentos realizados.

Após um período de exploração da caixa de cartão por parte das crianças, a 10 de novembro de 2017, procedeu-se à introdução de novos e diversificados materiais ¹⁸na “*área da imaginação*”. No entanto, a estrutura de “tenda” continuava a persistir junto das crianças, pelo que, após várias experiências de retirada momentânea dos tecidos/panos, da “*área da imaginação*” e em conversa com a equipa educativa, compreendeu-se – através de uma observação reflexiva em concordância com a análise das notas de campo redigidas até então - que estes estariam a “bloquear”/“impedir” as crianças de explorar os restantes materiais, uma vez que se demonstravam condicionadas àquela estrutura, não se conseguindo abstrair da mesma. Desta forma, conversou-se com as crianças acerca da proposta pensada – retirar os panos/tecidos da área - afim de obter o consentimento do grupo para as alterações a efetuar na investigação:

<Vou retirar os panos da área da imaginação e vou colocar lá ainda mais materiais! O que acham? Posso?> pergunto

Algumas crianças abrem a boca e outras dizem “ohhh”, mas todas acabam por gritar que “sim”. (Excerto da NC 449, do dia 22 de novembro de 2017).

Desta forma, o **segundo ciclo** iniciou-se a 21 de novembro de 2017, momento em foi definida uma nova estratégia a implementar – retirada dos panos/tecidos de grandes dimensões da “*área da imaginação*” - sendo que a mesma só foi colocada em prática no dia 22 de novembro de 2017, após consentimento do grupo de crianças, pois como refere Sarmiento (citado por Tomás, 2011), a investigação em contexto escolar só é possível quando as crianças são entendidas como parceiras ativas no mesmo. Durante o segundo ciclo, os materiais foram sendo renovados ao longo do tempo e foram introduzidos, também, novos materiais na área, de forma a que o interesse das crianças continuasse a ser estimulado. As crianças foram, também, questionadas acerca do que realizavam com os materiais não estruturados e semiestruturados e o porquê de tal/das suas opções. Após término da intervenção, procedeu-se à avaliação do plano implementado não só com a realização da análise de todos os dados obtidos como, ainda, através

¹⁸ tais como tampas, rolhas, tecidos, cápsulas de café, esponjas, palhinhas, paus de médico, recipientes de plástico, cartões, entre outros.

da reflexão constante (cf. anexo A – tópico 2.4.), que foi sendo realizada ao longo de toda a prática sobre o estudo desenvolvido. Assim, o segundo e último ciclo terminou a 18 de janeiro de 2018.

3.3.6. Roteiro ético

Tratando-se a dimensão ética imprescindível à prática docente, saliento aquela que foi a minha preocupação em garantir, durante toda a investigação, um conjunto de **princípios éticos: (i) Competência (ii) Responsabilidade (iii) Integridade e (iv) Respeito** (APEI, 2011) que concorreram para a elaboração de um **roteiro ético**, composto por 10 princípios (Soares, 2005, citado por Tomás, 2011, pp. 160), a ver: o 1º princípio (**objetivos do trabalho**), passou por dar a conhecer, a todos os intervenientes envolvidos na minha investigação - de forma sincera - quais os objetivos da mesma. O 2º princípio (**custos e benefícios**), alertou-me para a necessidade de estar consciente dos danos e/ou mais valias da investigação resultantes para todos os implicados, tornando-me cautelosa na sua planificação. O 3º princípio (**respeito pela privacidade e confidencialidade**), prende-se com o sigilo profissional, sendo necessário que respeitasse o espaço, a privacidade e a vontade dos implicados. O 4º princípio (**decisões acerca de quais os indivíduos a envolver e excluir**) não se aplicou totalmente, pois todas as crianças participaram na investigação. O 5º princípio (**fundamentos**), visou valorizar a participação ativa dos intervenientes, pelo que tentei possibilitar a suas formas de expressão, minimizando a minha influência. O 6º princípio (**planificação e definição dos objetivos/métodos da investigação**), implicou que os envolvidos na investigação fossem **sempre** informados de todo o processo, pelo que me preocupei em que participassem em todas as decisões e mudanças. O 7º princípio (**consentimento informado**), defende que todos os intervenientes devem ter conhecimento e concordar com o que da investigação advém e implica, pelo que sempre foi dada a possibilidade, às crianças, de abandonar a investigação a qualquer momento e sem prejuízo. O 8º princípio (**uso e relato das conclusões**), será implementado numa fase posterior à presente. O 9º princípio (**possível impacto**), implicou que refletisse sobre as consequências da investigação para todos os intervenientes e grupos próximos a estes. O cumprimento do 10º princípio (**informação às crianças e adultos envolvidos – devolução de resultados**), permitiu que todo o processo fosse transparente e participado (metodologias horizontais), bem como convenientemente explicitado.

Explicitados os princípios, apresento (cf. anexo O) a aplicação prática dos mesmos, justificada com recurso a excertos de NC e reflexões diárias/semanais.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Recuperando a descrição do processo metodológico efetuado, apresentam-se os resultados obtidos face à investigação desenvolvida e que visam dar resposta aos objetivos e intenções definidos e anteriormente apresentados (ver ponto 3.2. do presente relatório). Para tal, foi efetuada uma análise de conteúdo dos seguintes elementos: i) diário de bordo da investigação¹⁹ (cf. anexo P); ii) respostas dadas às questões abertas presentes nos questionários realizados às famílias (cf. anexo Q); e iii) respostas das crianças a uma questão colocada no fim da investigação – “*Se pudessem atribuir uma nova designação à área da imaginação, qual seria e porque?*” (cf. anexo R). Foi também realizado um tratamento estatístico das respostas às questões fechadas dos questionários preenchidos e devolvidos pelas famílias (cf. anexo S).

Relativamente à análise de conteúdo do diário de bordo da investigação (cf. anexo P), foi efetuada uma contagem de frequências com o objetivo de compreender quantas situações/ocorrências surgiam, na “*área da imaginação*”, associadas às subcategorias e seus indicadores definidos, o que permitiu compreender as explorações, preferências, ações e interações das crianças na “*área da imaginação*”. Já na análise de conteúdo às respostas dadas pelas crianças a uma questão colocada no fim da investigação (cf. anexo R), bem como na análise das respostas dadas pelas famílias às questões de resposta aberta contidas nos questionários, foi realizada uma contagem do número de sujeitos associados a cada subcategoria e seus indicadores definidos – Unidades de Enumeração (ver anexo Q)²⁰ - de forma a compreender quais as tendências de resposta dos indivíduos inquiridos.

Por fim, importa referir que o capítulo aqui desenvolvido divide-se em vários subtópicos, de forma a que os resultados se tornem, para o leitor, organizados e, conseqüentemente, acessíveis de interpretar e compreender, considerando os objetivos da investigação.

3.4.1. Materiais privilegiados pelas crianças nos momentos de exploração na “*área da imaginação*”²¹

De acordo com a análise de conteúdo efetuada ao diário de bordo da investigação (cf. anexo P) - o que permitiu organizar os dados em subcategorias e, assim sendo, contabilizar as ocorrências/frequências associadas a cada um dos seus indicadores - compreende-se que, em

¹⁹ Que inclui: notas de campo, grelha de observação sistemática e registos fotográficos da investigação.

²⁰ Foi considerada como unidade de contagem/numeração o sujeito.

²¹ Para o presente tópico aconselha-se, ainda, a consulta do diário de bordo da investigação (cf. anexo K.)

primeiro lugar, as crianças privilegiaram e moveram, para as suas explorações, uma grande quantidade de materiais em simultâneo, sendo que foram registadas 27 ocorrências nas quais utilizaram mais do que dois materiais/objetos em conjunto, contra 15 registos de ocorrências em que recorreram apenas a um ou dois materiais/objetos. No que concerne ao tipo de materiais privilegiados para as suas explorações, as crianças demonstraram, uma vez mais, preferência pela utilização de diversos tipos de materiais em simultâneo (25 registos de ocorrências). No entanto e como já referido, coexistiram ainda situações nas quais as crianças preferiram recorrer apenas a um tipo de material, atribuindo-lhe, ao longo da exploração que iam efetuando, várias possibilidades e significados:

As crianças recorrem, unicamente, a tubos de cartão, atribuindo-lhes diferentes possibilidades. Em primeiro lugar estamos perante um telescópio (Um tubo de cartão com outro tubo, de dimensões mais pequenas, no seu interior, o que nos dá a ideia de lente). De seguida, os tubos de cartão transformam-se em espadas de piratas. Mais tarde, os mesmos tubos de cartão deram origem a remos (as duas crianças referem estar a andar de barco . . . (Excerto do diário de bordo da investigação, 14 de dezembro de 2017).

Esta forma de exploração dos materiais por parte as crianças, corresponde ao pensamento de Kishimoto (1999) quando nos diz que:

Várias placas de madeira podem formar um castelo, uma bicicleta, um carro, sendo que em instantes, tudo pode ser desmanchado e reconstituído, levando a criança a compreender que o mais importante não é uma bonita produção artística e, sim, o envolvimento durante o trabalho, porque o conhecimento está na ação e não nos objetos (p. 34).

Compreende-se, ainda, que quando optavam por utilizar apenas um tipo de material as crianças recorriam, maioritariamente, a materiais em papel/cartão (7 registos de ocorrências) e a materiais de plástico (6 registos de ocorrências). De seguida, seguem-se os materiais do tipo madeiras/cordéis/cortiças/materiais da natureza (3 registos de ocorrências), sendo que os tecidos/esponjas mostraram ser os materiais menos explorados a nível individual – ou seja, sem qualquer outro tipo de material a este associado - pelas crianças (1 registo de ocorrência).

3.4.2. As possibilidades, atribuídas pelas crianças, aos materiais não estruturados e semiestruturados e os contributos da sua exploração²²

Focando agora a atenção na forma como as crianças procederam à utilização dos materiais disponibilizados, é possível retirar algumas ilações. Primeiramente, com um registo de

²² Para o presente tópico aconselha-se, ainda, a consulta do diário de bordo da investigação (cf. anexo K.)

11 ocorrências, as crianças utilizaram os materiais não estruturados e semiestruturados com o objetivo de construir objetos cujo intuito seria o de representar interpretativamente algo real/já existente. Ou seja, moveram os materiais para realizar algo que sabem existir, mas que, naquele espaço, não estaria ao seu dispor. Vejamos:



(cf. figura 1) “O que é isto aqui com as palhinhas no meio?” pergunto à E., observando o que construiu na área da imaginação. “é água de coco...é para beber!” diz.
(Excerto do diário de bordo da investigação, 15 de janeiro de 2018).

Figura 1. “água de coco” (“objeto” construído pela E.). Autoria própria (2018)



(cf. figura 2) “Tens de me explicar o que isso é! Parece muito interessante!” digo-lhe “Não vês? É uma mota!!” responde-me o D “Tens razão, nem sei como é que não percebi, claro que é uma mota!” digo-lhe. “Posso ver como isso funciona de perto? Esse volante?” pergunto
“Sim, é assim com os dedos, para andar e parar” diz o D., exemplificando. (Excerto do diário de bordo da investigação, 10 de janeiro de 2018).

Figura 2. “volante de uma mota” (“objeto” construído pelo D.). Autoria própria (2018)

Isto é, tratando-se de tipos materiais que não indicam previamente às crianças o que poderão ser e/ou significar, pois não apresentam uma estrutura concreta e de associação imediata, as crianças conseguiram manipulá-los de forma a construírem e idealizarem tudo o que pretendiam, pensavam e imaginavam. Estas ações das crianças sobre os materiais vão ao encontro da visão de Kishimoto (2010), quando refere que brincar com “sucata” permite desenvolver o sentido estético e a criatividade da criança, na medida em que esta lhe dá o formato que quer e lhe atribui, ainda, os significados que deseja, expressando a sua visão sobre o mundo (p.10).

Além da construção de objetos com significados múltiplos, as crianças utilizaram, ainda, os materiais colocados à sua disposição para desenvolver jogos/sequências (com um registo de 3 ocorrências), aos quais atribuíram regras próprias e significados pessoais (Cf. figura 3), o que condiz com os vários estudos que indicam que a exploração destes materiais se encontra ligada ao desenvolvimento de habilidades de pensamento abstrato – simbólico - que, por sua vez,

estimula as capacidades de resolução de problemas. (Pellegrini, 1985 ; Pepler, 1982, citados por Moyles, 2007, p. 70). Também Bolton (1983, citado por Sousa, 2003) refere que este tipo de exploração “desenvolve de um modo muito especial as capacidades de pensamento abstrato, por levar a criança a conceber imaginariamente ações e objetos que não estão imediatamente presentes na sua percepção do real” (p.18). Seguem-se, assim, os seguintes exemplos práticos:



Figura 3. Jogo construído pela E. Autoria própria (2018).

(cf. figura 3) “O que é isso E.?” pergunto, pois observo paus de médico, rolos de papel higiénico e um tubo de cartão dispostos pelo chão, junto à área. “E como é que se joga? Quais são as regras? Pergunto. “Tens de atravessar sem pisar” diz-me a E., começando a passar, cuidadosamente, por entre os materiais. Chega o fim e diz “toquei...sabes porquê?” diz-me. “Não...porquê? Porque é difícil?” digo. “Não, porque não tenho <voadores>” diz-me enquanto sorri. “O que é que são <voadores>?” pergunto. “É isto” diz a E., enquanto coloca um rolo de papel higiénico em cada pulso. “E isso faz com que consigas atravessar sem pisar nada? Dá-te poderes? Uau” digo. “Sim!” responde a E. “Então mostra-me lá!” proponho. A E. coloca-se à frente dos materiais e realiza saltos longos por entre os mesmos, fazendo movimentos oscilantes com os braços. “viste?” diz-me “Vi! Resulta mesmo!” digo. (Excerto do diário de bordo da investigação, 21 de dezembro de 2017).



(cf. figura 4) Reparo que o DI. está bastante concentrado. Chego-me junto dele e vejo que realizou uma sequência utilizando copos de plástico e recipientes de iogurte. “o que estás a fazer?” questiono. “organizar” responde-me. (Excerto do diário de bordo da investigação, 22 de novembro de 2017).

Figura 4. Sequência realizada pelo DI. Autoria própria (2017)

A utilização dos materiais não estruturados e semiestruturados, por parte das crianças, não se restringiu à construção de objetos e jogos/sequências (cf. figura 3 e 4), sendo que estes assumiram, ainda, funções significativas no que se refere à representação de situações do quotidiano das crianças. Com efeito, em diversos momentos de observação realizados foi possível verificar que as crianças moveram e exploraram estes materiais de forma a que os mesmos se tornassem elementos com os quais pudessem representar interpretativamente situações do seu

dia-a-dia, criando um contexto para os mesmos que, segundo Piaget (1962, citado por Sousa, 2003), se trata de “uma atividade natural das crianças onde estas desenvolvem de modo muito especial as suas capacidades intelectuais” (p.18). Assim, e no que a esta dimensão diz respeito – representação interpretativa de situações do quotidiano das crianças - foram registados 6 registos de ocorrências de representações interpretativas de situações já **observadas e vivenciadas pelas crianças** e 5 registos de ocorrência no que com a reprodução interpretativa de situações observadas, **mas nunca vivenciadas pelas crianças**, se relaciona.

Isto é, conclui-se que as crianças utilizaram os materiais como uma forma/recurso de/para representar e/ou concretizar o que para estas já é habitual/faz parte da sua rotina, encontrando estratégias e soluções, com os materiais disponíveis, para as executar:



(Cf. figura 5): O RO. e a M. estão na área da imaginação. “o que é que estão aqui a fazer? Expliquem-me lá!” digo. (embora já tenha estado observar a situação há algum tempo. A M. segurou no cordel e, depois, o RO. prendeu-a com molas. De seguida, o RO. segurou na extremidade do cordel e a M. segurou na sua mão, indicando o movimento que este deveria fazer para que, assim, ela conseguisse saltar à corda)

“Estamos a saltar à corda, prendemos ali, olha” diz a M. apontando para a corda que prendaram, com molas, ao fantocheiro.

“Que divertido, quem teve esta ideia?” pergunto. “os dois” responde a M. De seguida, corre novamente para junto da corda e dá indicação, com a mão no ar, ao RO., para que este comece a movimentar a corda

(Excerto do diário de bordo da investigação, 14 de dezembro de 2017).

Figura 5. RO. e M. a saltar à corda na “área da imaginação”. Autoria própria (2017)

Como, também e ainda, para experienciar situações que, até então, só observaram – isto é, os



materiais disponíveis permitiram que as crianças acessem a situações ainda a estas inacessíveis (desenvolvendo-as através do *faz de conta* – reprodução interpretativa de situações já observadas, **mas nunca vivenciadas pelas crianças** – cf. figura 6):

(cf. figura 6) A RI. tem uma esponja pendurada em cada orelha. Leva, também, um cesto na mão. No seu interior tem tampas de plástico e um pequeno pedaço de esponja. E é assim que vai passeando junto à área da imaginação. “O que andas a fazer?” pergunto-lhe. “Estou a brincar às mães, <bou> à festa da minha filha” responde-me. “E o que levas aí no cesto?!” questiono. “É pinturas...” diz-me. “Pinturas? Vais fazer desenhos na festa?” digo. “Não, pinturas da cara”. Diz-me.

Figura 6. RI. a maquilhar-se. Autoria própria (2017).

Observando a fotografia da RI., em concordância com o seu comentário, podemos concluir que se encontra a realizar uma representação interpretativa de uma situação por ela já observada, mas não vivenciada (ser mãe, maquilhar-se e ir à festa dos filhos). (Excerto do diário de bordo da investigação, 9 de janeiro de 2018).

As crianças também moveram os materiais, durante as suas explorações, de forma a criarem contextos e situações do seu imaginário, sendo que foram observadas duas situações diferentes associadas a este cenário: i) contexto real e situação imaginária (3 registos de ocorrência) e ii) contexto e situação imaginária (8 registos de ocorrência). A ver através dos seguintes exemplos práticos:

(Contexto real e situação imaginária):

as crianças transformam toda a *área da imaginação* num cenário/contexto específico – o oceanário. A caixa de cartão, foi “transformada” pelas crianças, num aquário (“de onde saem todos peixes”). Os peixes também não faltaram, pelo que as crianças atribuíram, a algumas tampas de plástico e copos de plástico de café, esse mesmo papel. Para ouvir os peixes as crianças utilizaram, ainda, um tubo de cartão/de rolo de papel de cozinha, chegando à conclusão de que estes faziam alguns ruídos que indicavam que teriam fome. “eles estão com fome que eu estive a ouvir. Por último, e como o DP., queria colocar a mão no interior da caixa/aquário, as crianças avisaram-no de que teria de usar luvas invisíveis pois, claro está e como já referido, os peixes mordiam. Luvas essas que a C. e a S. já estavam a utilizar. **Assim, sendo, conclui-se que estamos perante um contexto real (oceanário), mas emergidos numa situação imaginária – peixes tubarão que mordem.**

(Excerto do diário de bordo da investigação, 6 de novembro de 2017).

(Contexto e situação imaginária):

ao observar a imagem e a explicação da C., compreendemos que estamos perante a criação de um objeto que adveio do imaginário da criança. Uma caixa malvada (caixa de ovos, com a aba para o exterior), que, como a C. refere, apresenta esta característica por lhe parecer ter uns dentes muito afiados. Esta caixa <conta piadas>”

(Excerto do diário de bordo da investigação, 29 de novembro de 2017).

Assim, depreende-se que a exploração deste tipo de materiais, por parte das crianças, permitiu que as mesmas encontrassem, ao seu dispor, uma multiplicidade de oportunidades e funções associativas aos mesmos. Como tal, foram sendo desafiadas a resolver problemas, a experimentar, a idealizar e, por fim, a construir/criar (Horn, 2004, p.19). Obtiveram, ainda, espaço para representar situações/vivências e, por fim, experimentar situações que por estas são observadas, mas não executadas. Tudo isto poderá, tal como vários atores afirmam, levar ao desenvolvimento de várias competências nas crianças, pois

Some of the studies that have examined the role of unusual materials such as industrial waste in education have explored. . . suggesting that these materials allow children to try out and generate connections, to transform and reinvent, thus promoting creative thinking (Eckhoff & Spearman, 2009), while others have investigated the role of

unstructured materials in supporting the expression and sharing of thoughts and feelings (Gandini, 2005). (Guerra, 2013, p.113).

Além disso, este espaço da sala de atividades – “*área da imaginação*” - mostrou-se, face aos resultados aqui apontados, benéfico para as crianças uma vez que “ser criativo requer tempo e imaginação, o que está disponível para a maioria das crianças. . . **e muito disso precisa de ser estimulado com mais vigor no contexto da educação** [negrito meu]” (Moyles, 2007, p. 95).

3.4.3. Uma área que saiu, literalmente, fora do armário! ²³

As mudanças efetuadas na *área da imaginação* permitiram, ainda, que as crianças desenvolvessem as suas relações interpessoais sendo que, apesar do espaço se restringir a apenas duas crianças, o entusiasmo pelo que realizavam levava a que interpelassem e movessem outras crianças e, por vezes também o grande grupo, para o que naquele espaço se encontravam a desenvolver, o que vai ao encontro de Erickson, Smilanski e Brunner (citados por Sousa, 2003), quando referem que “o jogo imaginativo é o meio através do qual a criança adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social” (p.18) – “E nisto, a RI. circula pela sala de atividades, dando um “pedaço de bolo” a cada amigo.” (Excerto do diário de bordo da investigação, 30 de outubro de 2017). Assim, conclui-se que as mudanças efetuadas na área também se mostraram benéfica neste sentido, na medida em que

A criança é agente: gosta de tomar a iniciativa . . .de ter amigos para brincar . . . chamar uma plateia (outras crianças) para assistir . . . Para adquirir tais experiências, é preciso que se ofereçam oportunidades para a vivência dessas manifestações” (Kishimoto, 2010, p.12).

3.4.4. Reação das crianças face às alterações - introdução de novos e diversos materiais - efetuadas na “*área da imaginação*”²⁴

Sendo um dos objetivos da investigação aferir quais as reações das crianças face às alterações efetuadas na “*área da imaginação*”, foram registadas as situações em que estas recorreram, durante as suas explorações, aos adultos presentes em contexto de sala de atividades. Como tal, estes registos – decorrentes da análise de conteúdo efetuada ao diário de bordo da investigação (cf. anexo P) - resultaram na observação de duas situações diferentes nas quais as crianças solicitavam a presença de um adulto, sendo estas: i) pedido de auxílio por parte

²³ Para o presente tópico aconselha-se, ainda, a consulta do diário de bordo da investigação (cf. anexo K.)

²⁴ Para o presente tópico aconselha-se, ainda, a consulta do diário de bordo da investigação (cf. anexo K.)

do adulto para estruturamento do pensamento e ii) comunicação das suas explorações/do desenvolvido.

Assim, a situação i) *pedido de auxílio por parte do adulto para estruturamento do pensamento*, obteve o registo de apenas 2 ocorrências, enquanto que a situação ii) *comunicação das suas explorações/do desenvolvido*, resultou num registo de 12 ocorrências. Estes dados apontam, então, para reações positivas das crianças face aos desafios que lhes foram lançados, sendo que quase nunca recorreram ao adulto num sentido de estarem a ter dificuldades com as mudanças realizadas – esta situação apenas ocorreu 2 vezes e, por curiosidade, numa fase preliminar da investigação, indo ao encontro de Moyles (2007), quando afirma que “uma nova experiência, se não for assustadora, provavelmente atrairá primeiro a atenção, depois a exploração. Somente depois que um aspecto novo do ambiente for investigado é que ele poderá ser tratado mais levemente e ser divertido” (p. 21). Como tal, os dados sugerem que as crianças se mostravam entusiasmadas em partilhar aquilo que conseguiam realizar, sendo esse o motivo pelo qual interpelavam o adulto - “Vanessa, anda aqui ver a nossa festa das palhinhas e tirar uma fotografia” diz a C.” (Excerto da NC 557, 07 de dezembro de 2017, sala de atividades).

3.4.5. A “área da imaginação” aos olhos das crianças

Atendendo ao facto de que no início da PPS II e, conseqüentemente, da investigação desenvolvida, as crianças substituíam o termo “área da imaginação” por “área das tendas” – pois tratava-se, de facto, do que maioritariamente naquele espaço da sala desenvolviam/construíam, considerou-se pertinente que, no fim da investigação, se colocasse, às crianças, uma questão com a designação da área relacionada – sendo que o uso do termo “área das tendas” espelhava a limitação de oportunidades que as crianças atribuíam à área aqui em análise. Assim e individualmente – de forma a que não houvesse influência de respostas e justificações - foi solicitado às crianças que pensassem globalmente naquele espaço e nas mudanças que foram sendo efetuadas, com o propósito de atribuírem uma nova designação para a área na qual foi desenvolvida a presente investigação – *área da imaginação*. Foi-lhes solicitado, ainda, que justificassem as suas propostas e opiniões. Isto é, o porquê/qual o motivo da nova designação atribuída (*se pudessem escolher um novo nome para a área da imaginação, que nome escolhiam? E porquê?*), pois tal como já referido num outro tópico “a realidade é silenciosa: torna-se indispensável questioná-la para produzir respostas” (Almeida & Pinto, 1976, p.645).

As respostas das crianças foram registadas e, posteriormente, realizou-se uma análise de conteúdo das mesmas (cf. anexo R), o que permitiu organizar os dados em categorias e

subcategorias. Na categoria “Proposta”, ou seja, nas propostas das crianças para um novo nome a atribuir à área, a primeira subcategoria prende-se com a associação da nova designação ao que é concreto e, a segunda subcategoria, relaciona-se com o imaginário da criança. Assim sendo, depreendemos que as crianças atribuíram uma nova designação à área que, maioritariamente (11 respostas/11 crianças), se prendeu com a associação da mesma a objetos, elementos e/ou pessoas. Exemplos: “área do arco-íris”; “área da natureza”; “área das tralhas”. Com um total de 7 respostas segue-se a associação, da nova designação atribuída à “área da imaginação”, a características específicas/ações, tais como: “área das trapalhadas”; “área do desarrumado”; “área faz de tudo”. Houve, ainda (5 crianças), quem associasse a “área da imaginação” a uma outra área já existente na sala de atividades, como por exemplo “área do desafio”; “área do eu”; “área do faz de conta”. Por fim, apenas uma criança se situou na dimensão/subcategoria do imaginário, acabando por “inventar” um novo nome para a área – “área do pik”.

Quando questionadas acerca do porquê das suas respostas, o que corresponde à categoria “Fundamentos”, os dados variaram um pouco mais, dando-nos pistas mais concretas sobre o pensamento das crianças acerca da investigação desenvolvida e dos objetivos atingidos face à mesma, uma vez que, “ao desenvolver uma atitude experiencial que se baseie no questionamento, o educador tem a oportunidade de acompanhar os processos de concretização do fazer de cada criança” (Andrade, Luís & Santos, 2015, p.526). Isto é, torna-se imprescindível que se tente compreender o porquê de tais palavras ou ações, uma vez que a explicação das crianças ultrapassa qualquer possível interpretação singular por parte do adulto. Como tal, não se mostrava fiável solicitar que as crianças atribuíssem, unicamente, uma nova designação à área, sendo essencial compreender o que as levou/motivou a tal.

Assim, 8 crianças dizem ter escolhido a nova designação com base na multiplicidade de oportunidades da área. Exemplos: “Porque eu faço tudo e podemos fazer de todas as maneiras para brincar...as brincadeiras”; “Porque cabe tudo lá dentro...até lá conseguimos fazer uma carrinha! Eu fiz com o RO.” Com um total de 7 respostas, a justificação das crianças aparece ligada à quantidade de materiais disponíveis na área – “porque tem muitas coisas especiais e giras”; “porque tem muitos brinquedos”. De seguida, e com um total de 5 respostas cada, as crianças atribuem a justificação da sua proposta ao interesse sentido pelos materiais disponíveis e, ainda, ao interesse demonstrado pelas atividades por estas desenvolvidas na respetiva área: “porque eu gosto de ir sempre para lá porque tem coisas bonitas”; “eu gosto de lá estar a brincar”. Por último, e também com 5 respostas, temos a subcategoria “função dos materiais”, na qual as 5 crianças referem especificamente nas suas respostas – justificando a designação por elas atribuída –funções específicas dos materiais disponíveis naquele espaço: tem os materiais que

são o que eu quiser”; “Porque as coisas que estão lá são para brincar a tudo”; “Porque tem coisas que para mim são brinquedos”.

Fazendo uma análise mais generalista começamos, primeiramente, por destacar o facto de nenhuma criança ter recorrido à definição “área das tendas”, o que poderá denotar uma mudança de pensamento/entender daquele espaço tão específico da sala de atividades que, anteriormente, se limitava a este tipo de atividade – construção de tendas. De seguida, conseguimos compreender a existência de um interesse, por parte das crianças, não só pelo que foi desenvolvido na área como, também, pelos materiais que lhes foram sendo disponibilizados, daí a existência de uma subcategoria relacionada unicamente com materiais e, uma outra, com foco nas atividades desenvolvidas, pois as crianças referiam constantemente e afincadamente estas duas dimensões nas suas respostas/justificações. Percebemos, também, que passaram a associar os materiais não estruturados e semiestruturados a uma grande multiplicidade de possibilidades e oportunidades, chegando mesmo a afirmar que podem realizar tudo com estes - “e eu gosto das coisas que dá para fazer lá. Eu até já fiz carne, tu lembras-te, Vanessa?”; “na “*área da imaginação*” eu penso para fazer tudo”, pensamento contrário ao entender, inicial, destes materiais por parte das crianças, visto afirmarem, antes da intervenção, que não precisavam dos materiais aqui em análise: <então mas e os outros materiais (aponto para os cestos), não utilizam?> pergunto. “não, nós nunca precisamos disso nas tendas” responde a B” (NC 252, 25 de outubro de 2017, sala de atividades

Por fim, e face a todas as respostas das crianças, em conjunto com a forma de interação manifestada para com os materiais que lhes foram disponibilizados, parece sensato referir que as crianças reagiram positivamente aos novos desafios propostos. Fator este que se torna importante de aferir após a investigação, uma vez que se tratava de um dos objetivos definidos para a mesma: “quais as reações das crianças face aos desafios que lhes são colocados (introdução de novos materiais na “*área da imaginação*”)?” Assim, denota-se uma evolução no pensamento das crianças face aos materiais explorados – que antes por estas eram “ignorados” - e consequentemente, em relação à “*área da imaginação*” e sua forma de utilização/exploração.

3.4.6. As conceções das famílias das crianças sobre materiais não estruturados e semiestruturados

Realizada uma análise de conteúdo das respostas das famílias das crianças às perguntas abertas contidas nos inquéritos realizados (cf. anexo Q) e um tratamento estatístico – efetuado através da distribuição de frequências - das respostas dadas às perguntas fechadas (cf. anexo S)

do mesmo, denota-se que num total de 17 questionários devolvidos e corretamente preenchidos, 10 famílias referem possuir alguns conhecimentos acerca de materiais não estruturados e semiestruturados, 4 famílias dizem saber muito sobre o tema enquanto que, as restantes 3 famílias, afirmam nada saber sobre o mesmo.

Quando questionadas sobre o meio de obtenção destes conhecimentos, verifica-se que a “escola/conversa com outros pais e/ou pessoas com conhecimentos sobre este assunto” é a principal tendência de respostas (7 famílias): “Experiência de vida, ouvindo aqui e ali em conversas de pais...transmitidos pela comunidade educativa do colégio” (Q9). De seguida, 4 famílias atribuem os seus conhecimentos sobre materiais não estruturados e semiestruturados à sua “experiência profissional”: “A mãe P. é professora e também faz “objetos” com os alunos” (Q13); “Sou educadora e estudei na faculdade a importância de proporcionar o contacto com estes materiais” (Q11). Surgem, também, 3 famílias cujas respostas se relacionam com “interesses e competências pessoais”: “Através do interesse sobre o assunto, assim como habilidade manual” (Q15). Foram contabilizadas, ainda, 2 respostas com a “internet (blogs, sites de educação) e tv” relacionadas e, por último, uma família refere ter obtido conhecimentos sobre materiais não estruturados e semiestruturados através de palestras/sessões: “...sessões “a par” (Q3).

No que concerne ao grau de importância atribuído, pelas famílias, aos materiais não estruturados e semiestruturados em contexto de sala de atividades, 13 famílias atribuem um grau de importância muito elevado aos mesmos - “muito importante”, enquanto que as restantes 4 famílias se posicionam no grau elevado - “importante”. Note-se, porém, que nenhuma família atribuiu, a este tipo de materiais, um grau de importância baixo – “pouco importante” ou muito baixo – “nada importante”. Quando questionadas acerca do que as levou a atribuir tal grau de importância aos materiais não estruturados e semiestruturados, as opiniões dividem-se e, com uma maior frequência de respostas (12), as famílias referem questões relacionadas com o desenvolvimento da criança: “Permitem uma exploração pessoal e estimulam a imaginação e criatividade” (Q10); “Porque estimula mais a imaginação das crianças, permitindo-lhes brincar como quiserem sem estarem presos às “regras” dos jogos/brinquedos” (Q1). De seguida, 10 famílias apontam “questões relacionados com a preservação do meio ambiente e do planeta”, sendo algumas destas: “...para explorarem as várias formas de transformar produtos que por norma mandamos para o lixo e perceberem a importância de dar nova vida aos produtos que por norma não vemos grande utilidade” (Q12); “As crianças têm que ter conhecimento da importância da reutilização destes materiais ou da sua reciclagem para desenvolverem uma atitude mais ecológica” (Q2). Registou-se, ainda e por último, uma resposta/uma família que aborda “questões relacionadas com a acessibilidade e custo dos materiais não estruturados e semiestruturados”,

sendo esta: “são materiais acessíveis a todos, não é necessário um investimento em brinquedos, com estes materiais tudo é possível” (Q9).

Por fim, as famílias foram ainda questionadas sobre a utilização destes materiais, em casa, por parte das crianças. Face a tal, apenas duas famílias negaram a utilização/exploração de materiais não estruturados e semiestruturados em casa. As restantes 15 famílias – as que afirmam que as crianças utilizam este tipo de materiais em casa – apontaram, ainda, as diferentes utilidades dadas aos mesmos pelas crianças, sendo estas: utilização em “brincadeiras/explorações” (8 respostas): “Por norma, eles próprios desenvolvem as suas brincadeiras com esses materiais. Por exemplo: rolos de cozinha (luneta dos piratas ou mesmo o gesso do doente do hospital que partiu a perna); garrafas de água (instrumentos musicais); tampas e rolhas (bonecos, fantoches)” (Q4); a “realização de trabalhos manuais” (7 respostas): “Quando fazemos trabalhos manuais, reaproveitamos sempre materiais” (Q17); a “recriação de jogos tradicionais” (com uma frequência de 2 respostas): “Por vezes criamos os jogos tradicionais utilizando este tipo de materiais (jogo do galo, atira latas, peças de dominós...)” (Q9). E para terminar, uma família afirma já ter utilizado este tipo de materiais de forma a proceder à “substituição de mobiliário”: “Para dar um exemplo apenas: uma caixa de cartão (que eu ia deitar para o lixo) está agora a servir-lhe de mesa de cabeceira” (Q8).

Assim, e considerando a análise efetuada, torna-se sensato afirmar que as famílias se mostram não só relativamente bem informadas sobre o que são materiais não estruturados e semiestruturados como atribuem, ainda, importância aos mesmos e à sua utilização/exploração por parte das crianças, facto que poderá ter contribuído para os resultados do que por mim foi desenvolvido com este estudo, bem como para o alcance dos objetivos subjacentes ao mesmo.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Terminado todo o período de PPS e, conseqüentemente, o MEPE, importa refletir sobre aquele que foi o meu processo de construção da profissionalidade, aliando-o às experiências advindas da PPS I e II. Assim, começo por afirmar que nunca poderia realizar uma reflexão que se baseasse somente na prática vivenciada, pois existem referenciais teóricos que se encontram subjacentes a toda a minha ação e trajetória. É constante pensarmos, ao longo da nossa formação, que existem pressupostos teóricos que se mostram somente isso, teoria que nos é transmitida de forma a cumprir um currículo. Isto leva-nos a questionar, por vezes, se o caminho correto é o que nos está a ser fornecido, uma vez que nos sentimos detentores de inúmeros

conhecimentos, mas, ainda assim, inexperientes e com dúvidas sobre se, de facto, conseguiremos convocá-los e executá-los na prática – *Será mesmo verdade? Conseguirei cumprir com tudo o que aprendi a defender? Terei capacidades suficientes para desenvolver o teorizado?*

Assim, as PPS (I e II) representaram um impacto extremamente importante, imprescindível e elucidativo no que ao meu percurso e definição de identidade profissional dizem respeito, demonstrando-me, “finalmente”, que tudo estava interligado e não poderia fazer mais sentido. As dúvidas e as dificuldades existiam, mas, face a toda a componente teórica disponibilizada e trabalhada - anterior à prática - sentia-me capaz de apresentar uma atitude crítica, reflexiva-investigativa e existia em mim, sobretudo, a certeza de que dispunha de ferramentas suficientes para saber onde procurar ou, ainda, *como, a quem e onde* solicitar ajuda para as situações que pudessem desenvolver-se não tão bem, tal como ilustro com a seguinte NC:

Tenho lido bastante sobre este tópico, aliando-o às minhas experiências diárias e, ainda, conversado com a educadora cooperante e a auxiliar da sala (peço-lhes conselhos, críticas, entre outros). Tudo isto, em conjunto, permite que eu vá refletindo aprofundadamente sobre o tema e, ainda mais importante, sobre a forma como posso melhorar e tentar evoluir, tendo sempre em conta, e como prioridade, o bem-estar, as necessidades e os interesses das crianças (Excerto da reflexão semanal de 27 a 31 de março de 2017, PPS I).

Detinha conhecimentos, ainda, sobre a que entidades poderia recorrer caso a resolução de algumas situações não passasse somente por mim e/ou pelas equipas educativas com as quais me encontrava, em parceria, a desenvolver a minha prática.

Todos estes fatores fizeram com que o receio se afastasse, dando lugar a um espaço amplo para aprender, melhorar, evoluir e, posteriormente, definir-me e encontrar-me enquanto profissional, portadora de uma identidade própria. Ou seja, a teoria aliada à prática permitiu-me agir, de forma fundamentada, para melhor compreender e melhorar o que ia vivenciando, pois para Pimenta (2002) “o papel da teoria é oferecer . . . perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais da atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (p.26). Este sentimento de competência permitiu-me, assim, dar início ao processo de construção e definição dos princípios que defendo e que visaram nortear a minha prática. Isto é, confiando nas minhas capacidades comecei, na PPS I, a definir aquela que pretendia e desejava que fosse a minha identidade enquanto educadora de infância. Princípios esses que, com as experiências que deste período advieram, foram intensificados e afinados no decorrer da PPS II.

No entanto, para que os princípios que de seguida apresentarei se tornassem concretizáveis e, mais importante, traduzidos em práticas educativas de qualidade – não só com

as crianças como, também, com a equipa educativa e as famílias (processo partilhado) – foi imprescindível adotar uma atitude reflexiva constante sobre a qual me apoiei incondicionalmente, de forma a adaptar a minha prática e objetivos às respostas que iam surgido por parte de todos os intervenientes que contribuíram para a construção do percurso que aqui hoje apresento, uma vez que “os investigadores das práticas reflexivas acreditam que a reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 37). Ou seja, através dos vários modelos e ensinamentos que me foram proporcionados ao longo da minha formação académica, encontrei-me enquanto pessoa e profissional. Assim, saliento que as crianças, as equipas educativas, as famílias e todos os restantes intervenientes que comigo se cruzaram ao longo do meu processo de aprendizagem, contribuíram significativamente para o mesmo, pois Oliveira (2006) afirma que a construção da identidade não pode ser analisada como um processo de formação isolado.

Além disso, concordo também com Abreu (2001) quando afirma que “as construções identitárias são então um produto da articulação entre a individualidade de cada um e a relação que se constrói com os outros.” (p. 87). Desta forma preocupei-me, tanto na PPS I como na PPS II, em refletir aprofundadamente acerca de tudo o que à minha volta ia acontecendo e observando. Esforcei-me, também, por ser crítica em relação à minha prática, fazendo questão de, diariamente e através da elaboração de notas de campo e de reflexões diárias/semanais, questionar as minhas ações e o impacto das mesmas nas crianças, tal como visível nos dois excertos que para aqui convoco, superando-me e tentando transformar-me numa educadora consciente e sempre disposta a modificar e adaptar a sua forma de ação, sem nunca se deixar esmorecer pelas dificuldade que se apresentam e, ao longo da carreira, apresentarão:

. . . no entanto e agora que reflito sobre este assunto de uma forma mais distanciada, considero que não é motivo para desanimar . . . assim, encaro este dia como um momento de reflexão pessoal (o que fiz bem; o que fiz mal; o que poderia ter feito melhor, o que modificarei na realização de uma próxima atividade deste género...entre outros aspetos) tudo questões a que me obriguei a pensar e responder” (Excerto da reflexão diária do dia 23 de março de 2017, PPS I).

Sempre que tenho algum momento de interação com as crianças, por mais pequeno que seja, obrigo-me a lembrar o que lhes disse, como lhes disse, como correu, entre outros aspetos, pois considero que é uma forma imprescindível de melhorar a minha prática e, conseqüentemente, crescer como profissional e como pessoa (Excerto da reflexão diária do dia 09 de outubro de 2017, PPS II).

Só assim – nesta constante reflexão e procura pelo saber aliado à prática - me foi permitido continuar a evoluir diariamente, partilhando da visão de Oliveira e Serrazina (2002), quando referem que “o professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a acção e o

pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (p.9).

Ao longo deste percurso foi-me possibilitado ainda, contactar com diversas realidades e contextos – desde crianças diagnosticadas com NEE a crianças com problemas relacionados com o seu comportamento, problemas de saúde, por exemplo – o que se refletiu numa bagam de experiências que, certamente, se tornarão úteis para o meu futuro. Ainda, as duas investigações desenvolvidas, contribuíram exponencialmente para o meu crescimento e desenvolvimento, pois mostraram-me que o papel do educador não se cinge ao que este já sabe e observa diariamente, ele é também um investigador, encontrando novos desafios e soluções face aos problemas que lhes são apresentados, pois “o bom profissional é um ser reflexivo...que deve possuir não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas” (Vieira, 1993, p.23).

Face a tudo isto, considero que me fui encontrando como profissional, o que me levou, ao longo da PPS I e II, a delinear um conjunto de **princípios base**²⁵ que pretendo defender e que levarei – até alguma situação ou contexto me provar o contrário – comigo, sendo estes: (i) olhar a criança como ator social, nunca permitindo que os interesses do adulto e da instituição se sobreponham aos interesses das crianças²⁶ (APEI, 2011); (ii) ser capaz de garantir uma participação, efetiva, das crianças, fazendo com que compreendam que são indivíduos portadores de direitos e deveres; (iii) encarar as crianças como sujeitos autónomos e ativos em todo o processo aprendizagem - os atores e autores do seu próprio saber e percurso - sendo o meu papel o de mediadora intencional desta caminhada; (iv) estabelecer relações afetivas e próximas com as crianças sem que, porém, a disciplina não deixe de ser uma constante e (v) desenvolver relações de parceria, de proximidade e de respeito com as famílias e restante equipa/comunidade educativa. No que concerne às famílias pretendo, ainda, (vi) proporcionar e incentivar o seu envolvimento e participação. Princípios estes que fui, desde logo e dentro do possível, tentando implementar ao longo da minha prática (cf. ponto 2. do presente relatório). Ainda relacionado com o último princípio que aqui apresento, considero fundamental referir que, ao longo deste processo, fui adquirindo uma maior consciência no que à necessidade de um estabelecimento de uma relação em equipa com as famílias diz respeito. Por vezes, centramo-nos tanto nas crianças que acabamos por nos esquecer, devido ainda à nossa pouca experiência prática e timidez, do quanto

²⁵ Princípios base na medida em que o seu conjunto, em concordância com as intenções definidas pelo educador, deve estar adequado ao grupo, às crianças e aos contextos com os quais se vai deparando.

²⁶ Sabendo, porém, que atender aos interesses das crianças “não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se sim de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (Tomás, 2011, p. 109).

a relação escola-família é imprescindível para que tudo funcione bem e as crianças possam usufruir, assim, de uma educação de qualidade a todos os níveis, pois “os contextos e as interações sociais positivas fornecem às crianças a “energia emocional” que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades” (Hohmann & Weikart, 2011, p.574).

Desta forma, na PPS II – já mais consciente para este aspeto – esforcei-me bastante para que este tipo de relação existisse. Penso que cumpri com este objetivo, pois o feedback por parte das famílias mostrou-se extremamente positivo, espelhando-se em palavras que nunca me abandonarão, motivando-me para o que aqui defendi e expressei. “a mãe da C. abraça-me e diz “Vanessa, feliz natal e muito obrigada por tudo, mesmo, a C. fala muito de si...só tenho de lhe agradecer muito por tudo” (NC 630, 20 de dezembro de 2017, sala de atividades); “Pois, a Vanessa está quase a ser “despedida”, não é?” pergunta a mãe do AP. “Infelizmente sim mãe, é só esta semanas e mais uma” respondo. “Que pena, realmente foi muito bom para eles Vanessa, parabéns” diz-me” (NC 639, 08 de janeiro de 2018, sala de acolhimento). Não posso, também, deixar de mencionar as palavras da educadora cooperante (PPS II) que, em diálogo com a minha orientadora, referiu que considerava que eu tinha encontrado o meu próprio caminho que, além de devidamente fundamentado às luzes de bibliografia, apresentava um cunho muito próprio e pessoal, definindo-me não só enquanto pessoa mas, também, enquanto profissional. Ouvir tais palavras deixou-me, de facto, confiante e orgulhosa, pois considero que me consegui definir enquanto profissional que pretendo ser e, além disso, transmiti-lo a quem me observou e comigo conviveu diariamente.

Assim, termino este tópico referindo que a minha situação atual não se trata de um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida, pelo que me comprometo a continuar a evoluir e a desenvolver a minha identidade profissional ao longo do tempo, uma vez que “os conhecimentos (*saber*) as competências (*saber fazer*) e as atitudes (*saber ser*) provêm da experiência...” (Sarmiento, 2002, p.92).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo todo este percurso com a certeza inabalável de que os conhecimentos e experiências advindas da prática (PPSI e PPSII), causaram um impacto extremamente positivo e enriquecedor no meu processo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento, o que me leva a concordar com Alonso e Roldão (2005) quando afirmam que “... é no terreno que o [professor] tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real,

de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo saber que a aprendizagem de um professor nunca termina” (p.36). Nem todo o meu percurso foi exímio, bem como nem todos os momentos se mostraram fáceis, mas foi a partir das dificuldades e superação das mesmas - numa busca e confronto contaste entre a prática e a teoria - que me fui fortalecendo e construindo enquanto pessoa e futura educadora de infância, refletindo sobre aquele que deverá ser o meu papel de forma a conseguir assegurar, às crianças e aos seus grupos próximos, uma educação de qualidade.

Assim, posso afirmar que me fui encontrando enquanto profissional, definindo aquilo que defendo para a minha prática e, sobretudo, os valores e princípios que movem a minha ação, relembrando: (i) olhar a criança como ator social, nunca permitindo que os interesses do adulto e da instituição se sobreponham aos interesses das crianças (APEI, 2011); (ii) ser capaz de garantir uma participação, efetiva, das crianças, fazendo com que compreendam que são indivíduos portadores de direitos e deveres; (iii) encarar as crianças como sujeitos autônomos e ativos em todo o processo aprendizagem - os atores e autores do seu próprio saber e percurso - sendo o meu papel o de mediadora intencional desta caminhada; (iv) estabelecer relações afetivas e próximas com as crianças sem que, porém, a disciplina não deixe de ser uma constante e (v) desenvolver relações de parceria, de proximidade e de respeito com as famílias e restante equipa/comunidade educativa. No que concerne às famílias pretendo, ainda, (vi) proporcionar e incentivar, sempre que possível, o seu envolvimento e participação.

Desta forma, considero que todo o percurso aqui relatado se mostrou bastante positivo e foi, sobretudo, usufruído ao máximo – cada situação foi, por mim, encarada como uma nova oportunidade e/ou desafio. Também as minhas intenções, formas de ação e objetivos foram bem conseguidos ao longo da PPS, resultando tudo isto numa relação de qualidade estabelecida com as crianças, as suas famílias e, por fim, toda a equipa educativa. Sei que me foi proporcionado muito, porém também contendo a certeza de que deixei algo em cada um dos intervenientes que do meu processo de aprendizagem fizeram parte.

Em relação à investigação realizada, esta permitiu-me compreender a forma como as crianças procederam à utilização dos materiais não estruturados e semiestruturados em contexto de sala de atividades e de exploração livre, atribuindo-lhes várias possibilidades e utilidades: desde a exploração e utilização deste tipo de materiais para proceder à representação interpretativa de situações do quotidiano até à construção de “objetos” com significados diversos e múltiplos. Os dados, suportados por bibliografia de referência, apontam, ainda, para uma relação positiva entre a exploração deste tipo de materiais e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (possível desenvolvimento da criatividade e imaginação, maior capacidade de resolução

de problemas, meio de compreensão do mundo/de si e do outro, entre outros...). A investigação permitiu, ainda, melhorar as experiências das crianças numa área específica da sala – “*área da imaginação*” - uma vez que, até ao início da investigação, as crianças a intitulavam de “*área das tendas*”, sendo esta a única atividade que neste espaço desenvolviam – construção de tendas. Visão redutora da área que, ao longo do tempo foi sendo ultrapassada. Os dados indicam, ainda, que as crianças reagiram positivamente às mudanças efetuadas, o que fez com que a “*área da imaginação*” se transformasse num espaço renovado e, como os dados parecem apontar, com múltiplas funções e oportunidades de exploração aos olhos das crianças e por parte das mesmas.

Ainda, e tendo em conta que em qualquer investigação podem surgir fatores intrínsecos e/ou extrínsecos ao investigador que podem afetar os resultados conseguidos, aponto como principais limitações os seguintes aspetos: a minha inexperiência enquanto investigadora visto ser apenas a segunda investigação na qual me envolvo; o tempo de investigação que, por se tornar tão curto e limitado, não permite um verdadeiro aprofundamento de questões e uma análise de resultados conclusiva e consistente. E, por fim, o facto de a investigação estar associada a uma área específica da sala de atividades (que se restringia a apenas duas crianças), tornando todo o processo mais demorado e complexo de executar, na medida em que o estudo dependia das opções das crianças em relação à escolha, diária, das áreas a explorar. Por fim, desta problemática surgem ainda algumas pistas que podem dar origem a novas investigações, sendo estas: i) o brincar com materiais não estruturados e semiestruturados no espaço exterior²⁷ e ii) atividades dirigidas com recurso a materiais não estruturados e semiestruturados (desafios lançados às crianças). Estas propostas são questões que, face à investigação realizada e aos dados obtidos, poderão ser significativos no desenvolvimento/seguimento do que já foi iniciado com o presente estudo aqui relatado.

Termino, então, todo este relatório com a certeza de que, apesar do percurso ter sido trabalhoso, árduo e, por vezes desgastante, foi também bastante prazeroso e repleto de pequenas conquistas diárias. Só o esforço, a dedicação e a perseverança permitiram que aqui chegasse.

²⁷ Criando, por exemplo, uma espécie de “baú/caixa - no espaço exterior – no qual existissem este tipo de materiais acessíveis às crianças.

REFERÊNCIAS

- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho*. Coimbra: Formasau e Educa.
- Almeida, M. (2009). *Jogos divertidos e brinquedos criativos* (5.^a ed.). Lisboa: Editora Vozes.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1972). Significação conotativa nos discursos das ciências sociais. *Análise social*, 9(35 e 36), 644-688.
- Andrade, J., Luís, J. & Santos, P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança com referências de qualidade em educação, *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-539.
- Antoinette, P. (2010). *Não é uma caixa!*. Lisboa: Editorial Presença.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Arribas, T. L. (2004). *Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2006). *O grande livro da criança* (9.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens: Serviço de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância, 24, 136-140.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*. Consultado em <http://doi.org/49418854>
- Craft, A.; Estrela A.; Morais, F.; Woods P.; Jeffrey, B.; Stilwell, I; Ribeiro, M.; Amado, J. (2004). *Criatividade e Educação. Cadernos de criatividade*. Lisboa: Colibri.

- Estrela, M. (2010). Uma experiência enriquecedora: prática educativa desenvolvida em berçário I. In *Cadernos de Educação de Infância*, 9(1), 20-22.
- Estrela, M & Villas Boas, M. (1997). *A relação pais e Escola – Reflexões sobre uma experiência.* (103-116) In H. Marchand. & H. Pinto. (1997). *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação.* Lisboa: Educa.
- Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades.* Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Ferrando, M. & Ferrandiz, C. (2013). Early years' creativity. In A. Gariboldi & N. Catellani (Eds.). *Creativity in Preschool Education* (pp. 70-78). Itália: Scandiano.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» - *Relações sociais entre crianças num jardim de infância.* Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.* Lisboa: Âncora Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Glauert, E. (2004). A ciência da Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 71-87). Lisboa: Texto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3anos: O atendimento em creche* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being.* Bruxelas: Toy Industries of Europa..
- Guerra, M. & Zuccoli, F. (2014). *Unconventional materials from the infant toddler center through school,* pp. 6494-6498. Itália: University of Milano-Bicocca.
- Guerra, M. (2013). Unconventional materials at school: teaching experiences and educational potential. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, 105-120.

- Hohmann, M. & Weikart D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Hurst, V. (2006). Observando o brincar na primeira infância. In J. Moyles. (Org.). *A Excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Kishimoto, T. M. (org.). (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kolling, E. (2011, janeiro/junho). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. *Revista Paídéia*. 10(1), 135-158.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menéres, M. (2003). *Imaginação*. Porto: Edições Asa.
- Moyles, J. (2007). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2002).
- Mozzer, B. & Borges, F. (s.d.) A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vygotski. Retirado de: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5269/4314>.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.^aed.). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

- Oliveira, Z. (2006). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 547- 571.
- Palos, A.C. (2002). “*Ir lá para quê?...*” Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância. In: J. Lima (org.) *Pais e Professores um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimenta, S. (Org.). (2012). *Professor Reflexivo: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J.Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza.(2007). *Pedagogia (s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (S. Baía, Trad.) (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, P. (199). As crianças pequenininhas produzem Cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-posições*, 10, 110-116.
- Reyes, M. J. A. (2010). *O não também ajuda a crescer – Como superar momentos difíceis e favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A Escola e os Actores. Políticas e Práticas*. (pp. 133-144). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.

- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I. L., Marques, L, Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação-Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Castro & V. Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos Mundos no Mundo”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Unicef. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: MEC – DGIDC.
- Vasconcelos, T. (2000). *Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância*. Lisboa: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1991). Planear: Visões de futuro, *Cadernos de Educação de Infância*, 17-18, 44-47.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. (2014). *La Imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.
- Zabalza, M. (2001). *Didática da educação infantil* (3.ª Ed.). Porto: Edições ASA.

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

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Regulamento Interno (2015). Lisboa: Instituição Educativa.

Projeto Educativo (s.d.). Lisboa: Instituição Educativa.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* — I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da PPS II

Este anexo, por ser muito extenso (627 páginas), encontra-se gravado em PDF na seguinte pasta da *pen drive*: “Portefólio da PPS II Vanessa Alexandra Simões Pereira”.

Anexo B. Entrevista realizada à diretora pedagógica/Entrevista realizada à educadora cooperante

ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE (TRANSCRIÇÃO)

1. Qual o seu percurso académico?

Beeem, esta não foi a minha primeira escolha profissional! Tirei contabilidade e administração e depois pedi transferência de curso para aqui, esta área. Tirei a licenciatura em educação de infância e fiz mais dois anos de mestrado em saúde escolar.

2. Qual o seu percurso profissional?

(ri-se) foi sempre aqui (diz o nome da minha instituição), desde que cá entrei que não saí.

3. Há quanto tempo exerce funções na presente instituição?

Pois, então...há 27 anos! E hmm...há 24 como educadora.

4. Qual considera ser a importância do jardim-de-infância (JI) para as crianças? E para as famílias?

Olha, eu acho que as coisas estão a mudar, há uns tempos atrás...há uns anos...via-se este espaço como local de guarda dos filhos, o sítio em que as famílias os deixavam porque tinham de trabalhar, pronto... Hoje em dia já se olha com outra perspetiva, a do cuidado, do educar...dar continuidade ao que vem de casa, é como se a família e a escola, embora instituições diferentes, se completassem. São diferentes mas não estão...separadas (digo), sim separadas! É uma espécie de trabalho que vai sendo visto como conjunto.

5. Há quanto trabalha com este grupo de criança?

Com este grupo estou desde o ano passado, eles vinham de dois grupos distintos, por isso a minha grande batalha, e penso que consegui, foi a de torna-los num grupo só, de forma a que não se notassem essas diferenças. No início foi muito complicado, havia sempre aquelas coisas...pronto, normal...mas acho que agora estão muito bem, são mesmo um grupo, e que isso foi totalmente ultrapassado. Pronto, saíram duas meninas o ano passado, mas agora também entraram outras duas meninas novas!

Ou seja, está com este grupo, já com todos juntos há 2 anos ou foi este ano que se juntaram de dois grupos distintos?

Não não, com este grupo agora estou desde o ano passado, ou seja, 2 anos!

6. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente e como faz esse diagnóstico?

Coeso, um grupo unido, com muitas competências, envolvido e autónomo. Eu apostei muito na autonomia o ano letivo passado – o eles conseguirem fazer as coisas sozinhos, não pedirem logo ajuda, saberem encontrar soluções – e continuo a apostar, e acho que isso é visível. Pronto, são muito interessados, estabelecem boas relações de confiança com os outros e sabem estar, reagem bem às propostas, orientam-se bem sozinhos...**e dificuldades?** Não são muitas, diria que é sobretudo...como é que...acho que é o não arriscarem, tu consegues ver isso nas escolhas das áreas, quando gostam muito de algo tendem a não sair dali, a não experimentar coisas novas, daí eu insistir, tu vês. Mas....a K. ainda não imprimiu por acaso, mas penso que agora para o início do novo ano vamos ter um mapa de áreas, eles depois vão ganhar mais noção das zonas pelas quais não passam tanto. E depois a autonomia...nós tentamos tanto que eles sejam autónomos que, por vezes, o feitico vira-se contra o feiticeiro, como se costuma dizer! Deixam de querer a nossa ajuda, querem ser eles a fazer tudo...e às vezes precisam dela, não é? Há coisas que temos de ajudar mas, como os habituámos tanto a serem autónomos, rejeitam isso ou...não querem dar o braço a torcer, digamos assim!

E como faz todo este diagnóstico? Realizo esse diagnóstico através do que vai acontecendo no momento, notas e observações e depois oriento-me pelo COR, que é o instrumento utilizado aqui na instituição.

7. Como caracteriza a sua relação com o grupo?

Olha, eu acho que é muito boa, muito afetiva! O que é que dizes? Eu sou suspeita (ri-se). Acho que, para as coisas correrem bem...nunca podemos perder a noção de que somos um modelo para as crianças, não é? Se por vezes damos por nós a usar expressões deles, então...o que não apanharão eles de nós, não é verdade?! Tento sempre passar o melhor para ser sempre sincera com o que penso e sinto. E acho que tem resultado, é uma relação muito próxima, muito boa.

8. Considera vantajoso ou desvantajoso a heterogeneidade de idades? (De que forma tira partido desta característica?)

Bem, sim... nós aqui até costumamos dizer que é homogéneo porque os grupos são constituídos pelo ano de nascimento. Mas sim, há uma grande discrepância, aqui há meninos que fizeram logo os 4 e outros que só lá para janeiro. Mas considero que é vantajoso no sentido em que eles se podem auxiliar uns aos outros. No que um não é capaz outro pode tornar a tarefa mais fácil. Se bem que idade não é sinónimo de desenvolvimento, há crianças

que já deviam ter atingido certos patamares...expectáveis para a idade...e que não, que se encontram menos desenvolvidas do que outras crianças mais novas, não é?

9. De que forma integrou as crianças que estão pela primeira vez neste grupo e na instituição?

Este ano não foi preciso muito trabalho e esforço – o ano passado sim – mas como o grupo já está tão integrado e inserido nas rotinas, acolheram-nas e elas foram percebendo, através da forma como eles agem e se movimentam, sem que seja preciso...**dizer o que fazer (digo)**, sim! Elas próprias, através deles, foram percebendo a forma como as coisas aconteciam e o que fazíamos, foi natural, nunca andaram aí muito perdidas, bem no início é normal e é assim com todos, mas passou rápido como pudeste ver, e agora andam aí assim (faz movimentos livres com as mãos).

10. Existe alguma criança com NEE e/ou necessidade de um apoio mais individualizado? (de outros profissionais, por exemplo)

Sim, existe, ainda não está completamente diagnosticado como NEE, mas o ano passado foi acompanhado por uma terapeuta ocupacional e agora está a ser seguido por uma terapeuta da fala. Precisa de mais...pronto sim...mas é uma criança muito resiliente, que nunca desiste e aceita e reage a tudo muito bem. E também tem muitas pessoas à sua volta que o estimulam, o incentivam, gostam dele e o apoiam, pelo que ver as conquistas dele, os obstáculos que já ultrapassou e tudo o que conquistou é o que mais nos dá gosto, é ótimo ver a evolução e até onde já chegou.

11. Que linhas orientadoras (valores, princípios, atitudes...) defende para a sua prática?

Desde o início da minha prática que mantenho os mesmos princípios e defendo as mesmas atitudes. O primeiro é sermos sinceros e verdadeiro, porque além de educadoras de infância somos seres humanos, temos sentimentos e as nossas coisas e dias. Não é errado dizer que tivemos um dia mau, ou que não estamos muito bem-dispostas, e às vezes as crianças até colaboram com isso...compreendem e mudam as suas atitudes ou formas de agir...fazem menos barulho porque percebem isso, por exemplo. Respeitam isso, como por exemplo quando lhes pedimos que façam menos barulho porque um amigo dormiu mal e precisa de descansar, eles conseguem perceber e isso é bom também para eles...é o real. Ou quando estamos muito contentes com algo, podemos partilhar com eles e vemos que eles também festejam connosco, também partilham o sentimento, aquilo que estarmos a sentir. Ser verdadeira é o meu valor base. Depois o desenvolvimento da autonomia, tentar que eles sejam o mais autónomos possível e, por fim e o ponto chave, o estabelecimento de uma boa relação com as famílias...só conseguimos que uma criança se sinta bem aqui se os pais se sentirem

seguros. Não precisa de haver muitas conversas e assim, mas a partir do momento em que os pais se sentirem seguros, tudo corre bem, porque eles até podem não passar isso verbalmente aos filhos, mas toda aquela ansiedade, toda aquela tensão...isso passa para as crianças e eu costumo dizer que só com famílias seguras é que conseguimos ter as crianças bem na sala...mas é normal não é? Os filhos são o bem mais precioso dos seus pais e até sentirem que podem confiar é difícil.

A educadora voltou a esta questão mais tarde “Ah, tinha-me esquecido de dizer ali em cima, o brincar. Valorizo muito o brincar, porque vamos ver...isto não é uma sala de aula e eles vão ter tempo para aprender conteúdos mais...à séria? Digamos assim. Aqui eu acho que as crianças devem brincar, explorar e aprender através desses momentos, porque isto não é uma sala...hmm formal, eles vão ter tempo para lá chegar.

12. Orienta a sua prática de acordo com algum modelo pedagógico específico. Se sim, quais as suas motivações?

É assim, nós aqui apoiamo-nos no Movimento da Escola Moderna, o Highscope, a nível do desafio mental/cognitivo...também temos aqueles instrumentos todos como o plano do dia, da semana, a avaliação, as reuniões... depois seguimos as orientações curriculares para a educação pré-escolar, as diretrizes específicas e orientadoras do ministério da educação e muito do que vem expresso no Projeto Educativo da instituição, muito mesmo, todos aqueles princípios que nos orientam enquanto instituição. Ah, e também vamos buscar um pouco de Réggio Emília. Como é que eu posso dizer, não temos um modelo único, fazemos um apanhado daquilo que nos parece melhor de cada modelo e usamo-lo da forma que consideramos ser o mais adequado e pertinente, pois todos os modelos têm coisas muito boas e assim retiramos o que achamos melhor de cada um.

13. Como organiza o ambiente educativo (espaço, tempo e materiais) para que seja vantajoso para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

O espaço está organizado por áreas de interesse e tento que este seja amplo para que as crianças se possam movimentar e exprimir livremente, essa é a minha primeira preocupação. Pronto, o tempo...é através das rotinas e tem muito a ver com as exigências do ministério da educação, depois fazemos o plano do dia e define-se o que será feito, depois temos a avaliação do dia e da semana, tudo isso faz parte do tempo, que é flexível e se adapta às situações e faz com que as crianças sintam seguras sabendo o que vai acontecer...isso também se verifica como agora nesta semana que trocámos a sessão de dança porque fomos à visita...ou já aconteceu termos de ensaiar alguma música ou algo para apresentar e trocarmos sessões entre salas, aqui também entra muita a compreensão e as boas relações

entre todos, para que as coisas corram e se desenvolvam consoante o que é necessário e se mostra mais adequado, é assim, é flexível. Os materiais...além dos materiais usuais para uma sala de atividades, como os materiais de recorte, de manipulação, de pintura, todas essas coisas que devem estar acessíveis às crianças...eu valorizo muito os materiais não estruturados, que outras pessoas poderiam ver como lixo ou algo que não é útil e dizer “ah, isso não serve nada para, é lixo”, porque como podemos ver as crianças fazem coisas fantásticas com eles e é incrível, dá-lhes possibilidades que outras coisas não dariam. E depois as próprias coisas que as crianças trazem para a sala, como as folhas, essas coisas todas que tu vêes e que, aos poucos, se vai tornando hábito e as crianças têm ideias e sugestões para o que podem fazer com elas, como as podem usar...é muito isso, os materiais e essas coisas que surgem a partir das crianças e as coisas que encontram ou trazem lá de casa...

14. A organização do espaço/materiais é unicamente realizada por si ou existe intervenção por parte das crianças e/ou famílias?

Não, no início do ano sim, depois as crianças dão sugestões, ideias, e depois vamos construindo as coisas em conjunto, no início é normal ainda não haver muita coisa e os espaços estarem assim mais...pronto...mas depois vamos começando a delinear as coisas com as crianças e tendo em conta as suas necessidades e as respostas e reações que nos dão. Até porque nós passamos muito tempo aqui e, quando organizamos a sala sem elas estarem, depois chegam aqui e...elas têm de saber onde as coisas estão para se movimentarem e serem autónomas. Utilizamos também, a nível de instituição, a tabela ECERS, e tentamos proporcionar zonas do espaço mais calmas, outras mais movimentadas...um pouco de tudo.

15. Como integra o espaço exterior na vida do grupo?

O corredor é um espaço privilegiado, além das áreas lá fora, temos aqueles panos e tecidos pendurados em que expomos os trabalhos das crianças e que tentamos que esteja sempre ao nível delas e não dos adultos, para que possam ver o que estão a desenvolver e que observem que isso é valorizado e tem importância e assim os pais também podem ver e pronto, mas é mais pelas crianças. **E os jardins? Como os inclui nas rotinas das crianças?** Os jardins são muito bons, além de possibilitarem que as crianças se movam e desenvolvam outras competências motoras, que aqui na sala por muito que tentemos ter espaços amplos não acontece porque é diferente, brincam livremente e realizam muitas aprendizagens através disso. Ah pois, agora é que me lembrei, esqueci-me de falar do brincar ali em cima! Depois eu também gosto muito, este ano ainda não o fiz, de contar histórias lá fora no jardim, de realizar

a sessão de expressão motora também no exterior, e a outras aulas, como a sessão de dança que viste. São dois espaços ótimos.

16. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo? Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos?

É assim, isto também tem muito a ver com a metodologia de trabalho de projeto, que é o que utilizamos. Mas normalmente tenho em conta o que é definido pelo ministério da educação, as áreas de conteúdo expectáveis a desenvolver e depois...isso é gerido tendo em conta os interesses das crianças, aquilo que elas mostraram querer saber, pelo o que se interessam...tenho ainda em consideração aquilo que vejo que precisam de desenvolver mais, o que observo que precisa de ser mais estimulado, mais trabalhando, é sempre muito por aí, por este conjunto.

Ainda em relação aos conteúdos, e como as coisas acontecem no momento, há uma coisa que considero muito importante...é que os educadores tenham o seu próprio background, ou seja, que tenham a sua própria cultura geral e se tentam informar um pouco acerca de tudo. Porque é assim, ao estarem atualizado e informado, poderão compreender melhor algumas afirmações, curiosidades das crianças e aproveitá-las, dando-lhes respostas adequadas ou estimulando o que dizem/fazem.

17. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo? Que técnicas e instrumentos utiliza e porquê.

Pois, como já referido, para as crianças é utilizado o COR, que é um instrumento de avaliação do currículo highscope, e é uma decisão geral a nível de instituição. Depois são realizadas avaliações trimestrais das crianças. **Com base só no COR? Não utilizam mais nenhum instrumento/técnica?** Sim, só esse, depois vamos fazendo observações claro e vendo o que acontece e tirando notas, mas o instrumento é esse, sim. Este ano estamos a experimentar uma coisa nova, com momentos diferentes, pois a avaliação diagnóstica, a que realizávamos logo no início, era muito próxima da primeira avaliação, o que fazia com que o resultados fossem quase idênticos...não fazia muito sentido, não era muito relevante, então este ano decidimos mudar. Realizamos ainda 3 reuniões por ano, uma no início outra a meio e outra no final, com os pais, mas que são avaliação e não são...é uma espécie de temática, por exemplo, este ano a dos 4 anos é a volta do desenvolvimento de competências, é esse o tópico. Na creche é sempre mais virado para as competências sociais, por exemplo “o meu filho levantou-me a mão, o que devo fazer, como reagir...como lidar com o morder..” essas coisas que nessas faixas etárias afligem muito os pais. **E o ambiente educativo? Eu sei**

que a S. já falou sobre isso mas... Pois, o ambiente educativo, é com base na escala ECERS, é o instrumento de observação e avaliação que utilizámos aqui.

18. De que forma transmite os valores e princípios da instituição no dia-a-dia das crianças, nomeadamente a vertente religiosa?

É assim, eu já tive crianças muçulmanas, árabes...de outras religiões e crenças, nós aqui aceitamos todas as religiões e credos, não colocamos qualquer imposição a esse nível, até porque eu acho que existem valores que são gerais e transversais a todas as religiões e culturas, não é? E que devem ser respeitados e implementados. Por exemplo, de nada serve eu estar aqui a pregar sobre a amizade, o sermos todos amigos se as crianças não o sentirem, se isso não começar a fazer, de certa forma, parte delas. Tem de partir delas e das suas vontades e depois pronto, não imponho nada, é a partir dos momentos que vão surgindo que aproveito para trabalhar e desenvolver capacidades como o ser amigo, pedir desculpa, através daquilo que as crianças aprendem ao sentir e ao vivenciar, através dos seus próprios sentimentos. É que...talvez vá usar palavras pesadas, mas estamos numa altura em que me parece que as crianças não sabem lidar com o que se sentem...com a frustração, sobretudo.. parece que se evita isso...mas elas precisam de estar chateadas, de se sentirem tristes, frustradas, para aprenderem, para crescer, não é? Isso também é importante e faz parte do crescimento. E parece que agora...não sei, que se evita muito isso, que se tem um cuidado que não se devia.

19. Existe comunicação entre a equipa de sala e os professores especialistas? De que forma? Que vantagens traz essa interdisciplinaridade?

Sim, tu agora tiveste o exemplo mais próximo com a dança...apesar dos professores especialistas estarem mais fechados ao que aqui se passa, porque não estão aqui connosco diariamente, não é, não vivenciam tudo o que aqui se passa, não estão em todo este ambiente. Mas quando perguntam se estamos a fazer algum projeto, ou se vêm interesse das crianças nalgum assunto que aqui estivermos a desenvolver, fazem também eles com que isso se estenda às suas sessões. Também o professor de música, se lhe pedirmos uma música sobre um tema ou um projeto, ele dispõe-se logo a arranjar, o Ph. (professor de inglês) também. E isso é bom porque eles vão vendo os interesses das crianças e as crianças vão ganhando, com esta relação entre as várias coisas, também mais interesse e entusiasmo.

20. Qual o papel da auxiliar de ação educativa?

21. Como define a vossa relação?

22. O que considera importante para uma boa relação entre os elementos da equipa de sala?

[DADO O CARINHO/AFETO MANIFESTADO PELA AUXILIAR, BEM COMO A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE AS MESMAS, A EDUCADORA COOPERANTE REUNIU TODAS ESTAS QUESTÕES NUM ÚNICO DEPOIMENTO. ISTO É, COM A PRIMEIRA QUESTÃO RELIZADA, CONSEGUI OBTER AS INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA AS QUESTÕES QUE SE SEGUIAM]

Aii, a minha relação com a I. vem de há muitos anos, basicamente entrámos para aqui ao mesmo tempo, pelo que isto tem sido um percurso nem sei...construído em conjunto e lado a lado e agora, este ano, estamos novamente a trabalhar juntas. Além de uma relação séria que tem de existir entre educadora e auxiliar, porque a verdade é que estamos aqui a trabalhar e temos de saber separar as coisas em alguns momentos, porque as crianças também têm de olhar para nós como isso – uma equipa educativa séria – existe também uma grande amizade, uma relação muito forte...os filhos da I. já passaram por mim, por exemplo. E é assim, a I., e isto é muito importante para mim, é uma pessoa em quem eu sinto que posso confiar e a quem eu me sinto segura face à continuação do meu trabalho. É muito importante para mim ter alguém ao meu lado que, nos momentos em que não estou, consiga dar continuidade ao meu trabalho e forma de agir. Por exemplo, eu o ano passado acompanhava as crianças durante o almoço, agora já não...e há coisas que eu gosto, como as crianças estarem sentadas corretamente à mesa, utilizarem bem os talheres...essas coisas, e eu sei que estar lá eu ou estar a I., as coisas ocorrem da mesma maneira, ela sabe disso, sabe do que gosto e cumpre com o estipulado, eu estar ou não estar as coisas desenvolvem-se da mesma forma, e isto é o que eu mais procuro na relação entre auxiliar e educadora, esta segurança de que não há uma separação, uma discrepância.

Outro exemplo, agora com as famílias, eu não gosto daquela postura de queixinhas, de contar aos pais o que as crianças fizeram menos bem, esse tipo de coisas, não valorizo isso...acho que temos de realçar os aspetos positivos, até porque assim também conseguimos chegar mais facilmente às famílias, através do seu bem mais precioso que são as crianças e as suas qualidades, e eu sei que é isto que a I. faz, dando continuidade ao que se passa na nossa sala de atividades e à nossa forma de agir. E além disso, depois criam-se aquelas situações em que eu digo uma coisa e depois a auxiliar diz de outra forma e há um mal entendido enorme por nada, assim isso é impossível de acontecer.

Depois, e agora falando de uma forma mais geral, cada pessoa tem a sua mais-valia, os seus dotes, pelo que as auxiliares nos ajudam, completam e contribuem com conhecimentos e outras competências.

23. Como caracteriza as famílias destas crianças e a relação que tem com as mesmas?

É assim, de uma forma geral são famílias presentes e temos uma boa relação até porque isto não é de agora, já tem antecedentes (ri-se).

24. Que tipo de envolvimento/participação têm estas famílias?

Participam, sim. Temos de compreender que estamos também numa altura em que os trabalhos são muito exigentes, as famílias passam muitas horas a trabalhar e as crianças passam muito tempo aqui connosco. Há famílias que acham que quando pedimos alguma coisa é como se fosse “um trabalho” de casa e não reagem muito bem, acham que o que acontece aqui na escola é da escola e é trabalho nosso, nós é que temos de “resolver”. Depois há famílias que são totalmente o oposto disto e as coisas aparecem sem que alguém lhes diga o que quer que seja.

25. De que forma são transmitidas as informações às famílias? Que tipos de estratégias e mecanismos utiliza?

As crianças são, como eu costumo dizer, o nosso maior trunfo. É muito mais fácil chegar aos pais através das crianças, porque deixamos de ser nós a pedir e passam a ser elas, e o amor que eles sentem pelos filhos, o seu bem mais precioso, faz com que vejam aquilo como um pedido e não como uma obrigação, passa a ser uma coisa que os filhos lhes pediram, que mostraram vontade em, e eles quase que fazem tudo para agradar, para darem isso aos filhos. Por exemplo, levar o recado para os pais sobre o projeto dos aviões, num avião feito por eles e com o entusiasmo e aquela coisa de eles mostrarem que foram eles que fizeram e como fizeram, resultou muito melhor do que qualquer *email* que eu pudesse enviar ou qualquer outra forma de divulgar o projeto que tu tivesses exposto ali no corredor, por exemplo. Porque foram os filhos a fazer, o pedido veio “deles”, há ali outro lado da coisa, o sentimento. Por isso é que a melhor forma de conseguir algo das famílias é através das crianças, porque elas farão tudo para lhes dar o que pedem, deixa de ser uma coisa chata que nós pedimos, uma contribuição, e passa a ser visto como algo com carinho através da vontade dos filhos. Depois temos também o caderno das notícias, em que os pais levam todas as semanas o resumo do que fizemos e escrevem também eles o que querem partilhar...e o que afixamos lá fora e, tal como disse, trocamos muitos emails, tanto a nível geral...da instituição...como relativamente a informações da sala.

26. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?

Gerais são realizadas duas, umas no início letivo e outra no final, depois eu vou conversando com os pais quando os vejo, até porque estes momentos em que vêm buscar os filhos e trazê-los são os melhores para manter um contacto mais próximo e aproveitar para mostrar algo que os filhos fizeram, apelar a essas coisas que eles gostam...além de que a vida que os pais levam é muito ocupada. Para falar com os pais costuma ser das 16h às 17h mas eu não sou nada rígida com isso, compreendo que há pais para quem é impossível esse horário, pelo que já me encontrei pais durante a minha hora de almoço, por exemplo, não tenho qualquer problema com isso. Sempre que eu vejo necessidade de conversar com os pais, de partilhar algo que considere grave/importante afim de encontrarmos soluções juntos, ou até mesmo eles que tomem essa iniciativa, combinamos e as coisas acontecem.

27. Quais as principais dificuldades que tem nesta dimensão?

Pronto, as dificuldades (ri-se), por vezes temos de saber lidar com cada família, conhecer um bocadinho as situações para compreender o que se passa à nossa volta, quando as crianças aqui chegam já trazem todo um conjunto de experiências, de vivências. Por exemplo, já me aconteceu estar preocupada com uma criança e depois falar com as famílias e perceber que havia qualquer coisa em casa que não estava dentro da rotina...a dificuldade é isto, saber equilibrar as coisas. De forma a que as famílias percebam que trabalhamos com o mesmo objetivo, mas aqui fazemos de uma forma que talvez eles não façam, e respeitar isso, nós respeitarmos as famílias e elas respeitarem a nossa forma de atuar e de agir.

28. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Sim! Em relação aos estágios...apesar de pronto....dar algum trabalho e se ter de preencher algumas coisas, acho que é uma mais-valia para nós enquanto educadoras e profissionais. Além de fazer com que tenhamos de ter mais atenção à nossa prática...porque é assim, tal como nós somos um modelo para as crianças, também o somos para vocês, não é? E vocês ficam muito com a imagem daquilo que foram as vossas educadoras cooperantes...tendem a seguir as vossas experiências. E isso faz com que não nos desleixemos e a vossa presença seja também uma lufada de ar fresco, somos mais críticas connosco porque...vocês também nos estão a observar, não é?. Depois...vocês vêm cheias de ideias, cheias de vontade, sabem os estudos mais recentes, vêm com as vossas investigações, tudo isso é também uma aprendizagem para nós. Por isso, considero que é muito bom! E espero que continue a ser assim....pronto!

Obrigada pela sua disponibilidade!

Não, obrigada eu, e se te lembrares de mais alguma coisa, pergunta! Tu não tenhas vergonha!

ENTREVISTA À DIRETORA PEDAGÓGICA (TRANSCRIÇÃO)

1. Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional.

Fiz o Bacharelato em Educação de Infância (91 – 94) na ESELx. Depois fiz um CESE (Curso Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na ESSE João de Deus, de forma a adquirir o grau de licenciatura.

Fiz uma Pós-Graduação em Ilustração no ISEC e uma Pós-Graduação em Animação de Histórias na ESELx. Em 2011 concluí o mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e estou agora a concluir o doutoramento.

Sou educadora há 23 anos, 22 dos quais nesta instituição. Comecei por trabalhar num ATL em Alfama (onde já colaborava como voluntário/programas do instituto da juventude) desde os 18 anos. Depois vim para esta instituição fazer uma substituição na creche durante 6 meses (1995) e acabei por ser convidada a dinamizar o Ateliê de expressão plástica. Estive no ateliê desde 1996 a 2002.

Colaborei com a ESELx como educadora cooperante desde 1996 e como supervisora da PPS desde 2010.

2. Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento?

Coordenar a aplicação do projeto educativo; Coordenar a atividade educativa garantindo, designadamente, a execução das orientações curriculares, bem como as atividades de animação sócio educativas; Orientar tecnicamente toda a ação do pessoal docente, técnico e auxiliar; Organizar, de acordo com as normas do Centro Educativo a distribuição do serviço docente e não docente; Estabelecer o horário de acordo com as necessidades das famílias, salvaguardando o bem-estar das crianças e tendo em conta as normas do Centro Educativo; Proceder à revisão, actualização e elaboração do Projecto Curricular de Escola, dos Projectos Curriculares de cada sala e cuidar do efectivo cumprimento dos mesmos.

3. Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento.

Foi em 1976 que abriu a Obra Social Paulo VI. Nessa data, além das valências de Creche e Jardim-de-Infância tinha também o sector de Actividades de Tempos Livres. A Obra Social Paulo VI abriu para responder às necessidades da população da zona envolvente. Nessa altura existiam aqui a Quinta José Alvalade, a Quinta das Calvanas e os Bairros das Musgueiras Norte e Sul.

A Obra Social Paulo VI é uma IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social com duas Valências: Creche e Jardim-de-Infância.

Desde 1994 a Obra Social Paulo VI funciona em novas instalações construídas de raiz para o efeito. Destaca-se no novo edifício a sua construção em quadrado, o que faz com que exista uma “*praça*” central, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da Instituição. No seu interior existem vários espaços destinados, nomeadamente, às salas para acolhimento das crianças, espaços de armazenamento, confeção e alimentação, para a higiene, para o secretariado de direcção e de atendimento aos pais, biblioteca, ginásio, espaço para as ciências experimentais, lavandaria, entre outros. Tem dois recreios/jardins lindíssimos!

4. Em traços gerais, fale-me da missão, valores e princípios orientadores que regem a organização educativa?

Sendo uma escola que pertence a uma congregação religiosa, esses princípios, valores e carisma trespasam tudo aquilo que é desenvolvido pedagogicamente com as crianças. É o pano de fundo onde tudo se desenrola e está sempre muito presente. Os valores são sobretudo o espírito de família, o espírito de serviço, a atenção aos mais vulneráveis e viver em simplicidade.

5. Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição?

MEM, High-Scope e Reggio Emilia. Também trabalhamos com a metodologia de trabalho de projeto.

6. Como são conciliados?

Vai-se beber a cada um dos modelos os aspetos mais significativos para a nossa prática, aqueles em que acreditamos e que fazem sentido e fundamenta-se aí a nossa ação.

7. Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste estabelecimento?

A festa dos avós, a vivência do Advento, a celebração de Natal, a festa de Santa Paula, as festas dos pais, a semana da Cultura, a festa da alegria e a festa das famílias.

8. Fale-me sobre a sala da interioridade.

A sala da interioridade é um espaço especial dentro do Centro Educativo. A sua decoração vai mudando ao longo do ano, articulando-se com os momentos mais significativos: Advento, Natal, etc. Existe uma equipa da Pastoral na escola que organiza atividades/ações/momentos para explorar com as crianças esses momentos mais significativos. Todas as crianças participam e são envolvidas nessas dinâmicas, que são comuns a todas as salas. É um espaço de reflexão, de contemplação, de descoberta do eu interior, de vivência da espiritualidade.

9. Qual a natureza organizacional deste contexto socioeducativo?

É uma IPSS.

10. Fale-me um pouco sobre a estrutura organizacional deste estabelecimento. Quais são os órgãos e os cargos existentes?

Existe uma direção que é composta por 3 elementos, dois deles irmãs da Congregação. Existe uma diretora pedagógica que coordena a parte pedagógica, articulando-se com a direção do estabelecimento. Existem 12 educadoras, 17 auxiliares, 3 professores especialistas, 1 técnico de informática, pessoal de cozinha, limpeza e secretaria.

11. Como caracteriza a participação dos atores educativos no processo de tomada de decisão, na planificação e na construção do projeto educativo deste estabelecimento?

Todos são agentes ativos e chamados a participar. Fazem-se reuniões periódicas por setores (direção, educadoras, professores, etc.) onde se discute/conversa sobre a prática e de onde saem decisões importantes que ajudam a definir/redefinir caminhos e prioridades. O projeto educativo da instituição é fruto da colaboração de todos os envolvidos.

12. Fale-nos do ambiente que se vive nesta organização educativa.

Acho que se vive um bom ambiente, familiar, de cooperação, interajuda. As pessoas relacionam-se de forma bastante positiva e as relações ultrapassam, em muitos casos, relações meramente profissionais.

13. Como é elaborada a planificação de atividades na organização educativa?

Para além do plano anual de atividades que é redigido no início do ano letivo, ao longo do ano, nas reuniões periódicas, vai sendo planificado em grupo/equipa (direção/educadoras/professores) aquilo que se pretende fazer/desenvolver no todo do Centro Educativo.

Para além disso, cada educadora, partindo da análise do seu grupo e articulando-se com os princípios educativos/projeto educativo da instituição, traça o percurso que pretende seguir com o seu grupo de crianças.

14. Qual o horário de funcionamento do contexto socioeducativo?

8h00 – 18h30

15. Como caracteriza globalmente o funcionamento deste estabelecimento?

Muito bom. Muito organizado. Funciona muito bem.

16. Como se encontram organizados os espaços da instituição?

De forma funcional, estética e procurando responder às necessidades das crianças.

17. Na sua opinião a apropriação desses espaços é a adequada às necessidades das crianças?

Sim.

18. Que tipo de ofertas educativas são disponibilizadas pelo estabelecimento socioeducativo? Existem atividades de enriquecimento curricular (AEC's), A.T.L., ou componente de apoio à família (CAF)?

A partir das 16h00 entramos na Componente de apoio à família. As crianças ou vão para o exterior explorar os equipamentos e recursos aí existentes ou vão para as salas. Nesse tempo desenvolvem outro tipo de atividades, diferentes daquelas que fazem durante o resto do dia. Existem materiais próprios para serem utilizados nesses tempos e que foram preparados para esse fim (malas da CAF).

Para além disso, há ainda o Karaté, o Ballet e o Inglês extra, que são atividades nas quais as crianças se podem inscrever e que acontecem nesse tempo.

19. Este estabelecimento de ensino possui um regulamento interno? De que forma é cumprido?

Sim, claro. Procurando seguir o que encontra definido no documento.

20. Existe rotatividade de horários entre funcionários?

Só anualmente e no fecho da instituição (a educadora que fica até ao fecho é diferente todos os dias).

21. Quais os critérios de seleção da equipa educativa de sala, no início do ano letivo?

As necessidades do grupo de crianças, a organização/equilíbrio do todo da instituição; as educadoras e auxiliares são escutadas sobre as suas perspetivas; é tido em consideração a relação entre os membros da equipa, etc

22. Quais os critérios de seleção dos grupos pelas diferentes salas.

O número de crianças inscritas e suas idades, as características do grupo e das crianças, o equilíbrio do todo.

23. Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem?

Existem reuniões de direção (semanal), de diretora técnica e diretora pedagógica (semanal), de educadoras (valências) (quinzenal), de direção, educadoras e professores (mensal), de auxiliares (trimestral), de diretora pedagógica e professores (trimestral), reuniões individuais entre a diretora pedagógica e as educadoras (trimestral); reuniões da equipa da Pastoral (mensal); Direção e técnico de informática (mensal); Direção e secretaria (mensal).

24. Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento?

Algumas são decisões de direção (sobretudo aspetos relativos ao funcionamento geral da instituição) e outras são em equipa (trabalho a desenvolver/caminho pedagógico a seguir).

25. Perante uma instituição com uma diversidade de atores, como se gere uma adversidade/conflito?

Com diplomacia, calma, escuta ativa...

26. De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais?

Anualmente cada profissional conversa sobre o seu desempenho com os membros da direção, tendo por base o perfil de desempenho do Educador de Infância e a Missão Educativa da Congregação.

27. De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição?

Sobretudo com saídas ao exterior e contacto direto com algumas instituições da zona.

28. Como é que as crianças contactam com o meio envolvente?

Visitas à comunidade próxima (ex. lar das irmãs), visitas ao meio envolvente (escolas, Universidade, quinta das conhas, museus...).

29. De que forma o meio influencia a instituição?

É importante que as crianças saibam onde se encontra a sua escola e o que é que existe à volta. É o contexto e como tal tem influência no que se passa lá dentro.

30. O estabelecimento promove eventos que envolvam a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem?

Com a comunidade próxima (ex. lar das irmãs, colégio de Santa Doroteia), organiza visitas ou celebrações para as quais convida a vir à escola (ver uma exposição, concertos, participar na semana da cultura, etc). Também já se fizeram exposições abertas à comunidade da zona (escolas, por ex.).

31. Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino?

Todos os anos o grupo de crianças que vai para o 1º ciclo vai visitar uma escola da zona, onde as crianças são recebidas por crianças mais velhas que lhes explicam como funciona uma escola do 1º ciclo.

32. Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma?

Claro que sim! Os pais são sistematicamente convidados a vir à escola e a participar naquilo que se passa, quer partilhando experiências quer colaborando com os projetos/atividades que se estão a desenvolver.

33. E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos da instituição? Se sim, de que forma?

São normalmente muito participativas. Mandam material, fazem recolhas, vêm à sala partilhar experiências...

34. Existe algum tempo dedicado à comunicação entre os docentes do estabelecimento socioeducativo com os encarregados da educação? De que forma?

As educadoras têm uma hora semanal de atendimento aos pais. Os pais podem marcar sempre que quiserem.

Anexo C. Organograma da organização educativa

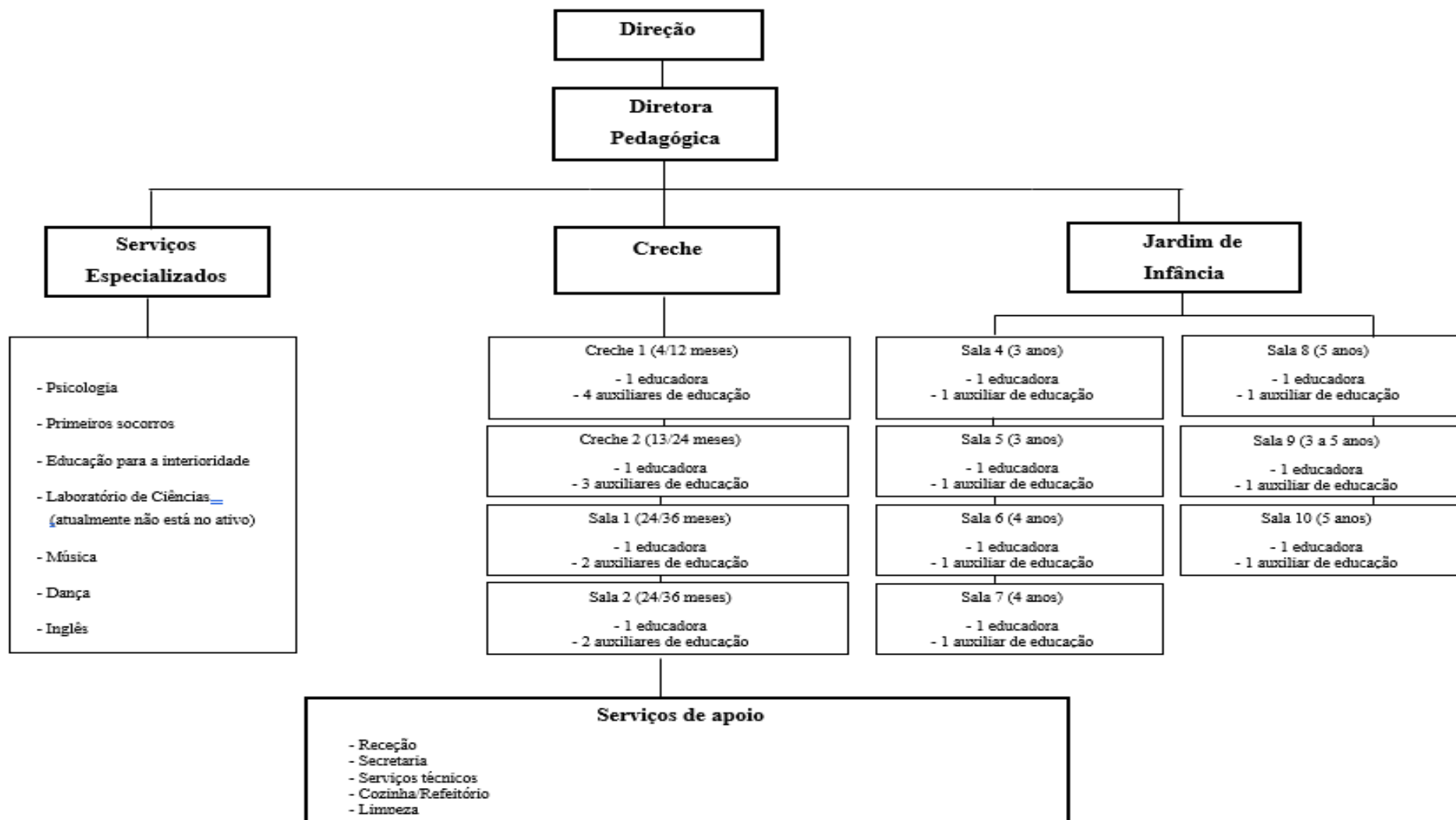


Figura C1. Organograma da organização educativa. Elaboração própria (2017).

Anexo D. Dados relativos às crianças

Tabela D1

Dados relativos às crianças

Criança	Data de Nascimento	Idade (tendo em conta a data da recolha de informações)	Nº Irmãos	Nacionalidade (em concordância com a naturalidade da mãe)	Frequência no anterior	Frequência na instituição	Sesta
AG.	23-05-2013	4 anos	4 irmãos (só vive com 2)	Portuguesa	Jl (presente instituição)	2º ano	Não
AM.	13-02-2013	4 anos	2 irmãos	Portuguesa	Jl (presente instituição)	3º ano	Não
AP.	22-08-2013	4 anos	2 irmãos	Portuguesa	Jl (presente instituição)	5º ano	Sim
AT.	31-01-2013	4 anos	2 irmãos (1 gémeo na mesma instituição)	Portuguesa	Jl (presente instituição)	4º ano	Sim
B.	15-04-2013	4 anos	2 irmãos (não vivem com ela)	Portuguesa	Jl (presente instituição)	3º ano	Não
C.	24-01-2013	4 anos	1 irmã	Portuguesa	Jl (presente instituição)	3º ano	Não
D.	05-06-2013	4 anos	Mãe está grávida	Portuguesa	Jl (presente instituição)	2º ano	Não
DI.	14-03-2013	4 anos	2 irmãos	Portuguesa	Jl (presente instituição)	3º ano	Não
DP.	08-05-2013	4 anos	1 irmã	Portuguesa	Jl (presente instituição)	4º ano	Não
E.	14-08-2013	4 anos	1 irmão	Portuguesa	Jl (presente instituição)	5º ano	Não
FA.	05-09-2013	4 anos	1 irmão	Portuguesa	Jl (presente instituição)	5º ano	Não
FO.	14-08-2013	4 anos	1 irmã	Portuguesa	Jl (presente instituição)	5º ano	Sim
H.	30-06-2013	4 anos	0	Brasileira	Casa	1º ano	Sim
I.	08-01-2017	4 anos	2 irmãos	Portuguesa	Jl (presente instituição)	3º ano	Sim
L.	31-07-2013	4 anos	0	Portuguesa	Jl (presente instituição)	2º ano	Não
LU.	13-08-2013	4 anos	2 irmãos	Portuguesa	Jl (presente instituição)	2º ano	Não
MA.	30-09-2013	4 anos	2 irmãos	Portuguesa	Jl (presente instituição)	4º ano	Não
MAR.	06-09-2013	4 anos	1 irmão	Portuguesa	Jl (presente instituição)	2º ano	Sim
M.	16-04-2013	4 anos	1 irmã	Portuguesa	Jl (presente instituição)	5º ano	Não
ME.	10-10-2013	4 anos	0	Portuguesa	Creche (fora)	1º ano	Não

RI.	28-11-2013	3 anos	1 irmão	Portuguesa	Jl (presente instituição)	2º ano	Não
RO.	18-03-2013	4 anos	0	Portuguesa	Jl (presente instituição)	3º ano	Sim
S.	03-04-2013	4 anos	1 irmão	Portuguesa	Jl (presente instituição)	3º ano	Não
VIC	23-06-2013	4 anos	1 irmão	Portuguesa	Jl (presente instituição)	4º ano	Não
V.	12-09-2013	4 anos	4 irmãos	Portuguesa	Jl (presente instituição)	3º ano	Sim

Nota. Elaboração própria (2017).

Anexo E. Dados relativos às famílias das crianças

Tabela E1

Dados relativos às famílias das crianças

Criança	Mãe				Pai				Tipo de família
	Idade	Nacionalidade	Habilitações Literárias	Profissão	Idade	Nacionalidade	Habilitações literárias	Profissão	
AG.	43 anos	Portuguesa	Licenciatura	Consultora de comunicação (em casa)	43 anos	Portuguesa	Licenciatura	Gestor	Nuclear
AM.	38 anos	Portuguesa	Licenciatura	Farmacêutica	44 anos	Portuguesa	Licenciatura	Farmacêutico	Nuclear
AP.	41 anos	Portuguesa	Mestrado	Jornalista	43 anos	Portuguesa	Licenciatura	Consultor	Nuclear
AT.	38 anos	Portuguesa	Mestrado	Bancária	40 anos	Portuguesa	Mestrado	Analista Financeiro	Nuclear
B.	48 anos	Portuguesa	Doutoramento	Investigadora de saúde	65 anos	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteto	Nuclear
C.	35 anos	Portuguesa	Mestrado	Estudante	31 anos	Portuguesa	Doutoramento	Engenheiro Civil	Nuclear
D.	23 anos	Portuguesa	Licenciatura	Educadora de infância	36 anos	Portuguesa	Licenciatura	Engenheiro Civil	Nuclear
DI.	29 anos	Portuguesa	Licenciatura	Estudante de Engenharia Civil	33 anos	Portuguesa	Licenciatura	Professor	Nuclear
DP.	38 anos	Portuguesa	Licenciatura	Engenheira Agrónoma	38 anos	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteto	Nuclear
E.	35 anos	Portuguesa	Licenciatura	Consultora	36 anos	Portuguesa	Licenciatura	Consultor	Nuclear
FA.	37 anos	Portuguesa	Mestrado	Professora	39 anos	Portuguesa	Licenciatura	Bancário	Nuclear
FO.	36 anos	Portuguesa	12º ano	Técnica de contabilidade	38 anos	Portuguesa	12º ano	Polícia GNR	Nuclear

H.	37 anos	Brasileira	Licenciatura	Empregada doméstica	34 anos	Brasileira	Mestrado	Professor	Nuclear
I.	40 anos	Portuguesa	Licenciatura	Jornalista	39 anos		Licenciatura	Jornalista	Nuclear
L.	23 anos	Portuguesa	9º ano	Operadora de loja	26 anos	-----	-----	-----	Monoparental feminina
LU.	43 anos	Portuguesa	Licenciatura	Gestora	39 anos	Portuguesa	Licenciatura	Gestor	Nuclear
MA.	41 anos	Portuguesa	12º ano	Caixeira	37 anos	Portuguesa	12º ano	Eletricista automóvel	Nuclear
MAR.	34 anos	Portuguesa	Licenciatura	Enfermeira	31 anos	Portuguesa	Licenciatura	Enfermeiro	Nuclear
M.	41 anos	Portuguesa	Licenciatura	Farmacêutica	56 anos	Portuguesa	Licenciatura	Coronel Militar	Monoparental feminina
ME.	26 anos	Portuguesa	9º ano	Operadora de <i>call center</i>	31 anos	Portuguesa	9º ano	Desempregado	Monoparental feminina
RI.	43 anos	Portuguesa	Licenciatura	Engenheira Eletrónica	42 anos	Portuguesa	Licenciatura	Consultor	Nuclear
RO.	49 anos	Portuguesa	Licenciatura	Professora	54 anos	Portuguesa	Doutoramento	Professor/Arquiteto	Nuclear
S.	38 anos	Portuguesa	Licenciatura	Engenheira Alimentar	39 anos	Portuguesa	Licenciatura	Engenheiro Agrónomo	Nuclear
VIC	39 anos	Portuguesa	Licenciatura	Engenheira Agrónoma (desempregada por opção)	44 anos	Portuguesa	12º ano	Consultor de informática	Nuclear
V.	30 anos	Portuguesa	9º ano	Desempregada	41 anos	Portuguesa	5º ano	Desempregado	Nuclear

Nota. Elaboração própria (2017).



Anexo F. Breve descrição das áreas existentes na sala de atividades


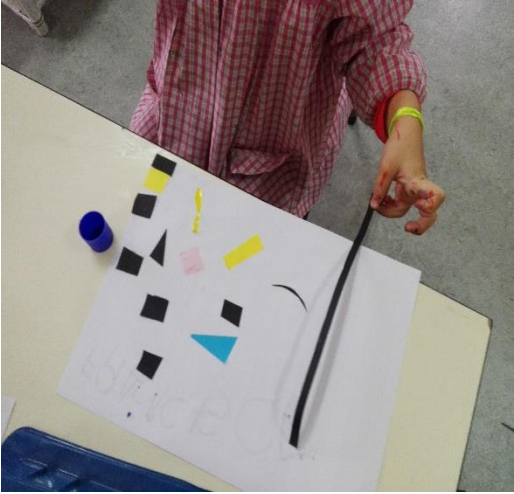
Tabela F1



Breve descrição das áreas existentes na sala de atividades


ÁREA ESPECÍFICA	FOTOGRAFIA	EXEMPLOS DE MATERIAIS DISPONÍVEIS	BREVE DESCRIÇÃO DA ÁREA
<p>CONSTRUÇÕES/JOGOS DE CHÃO</p>		<p>Blocos de madeira (diversas formas); Legos (diversas formas, tamanhos e cores); Carros/aviões/barcos; Brinquedos de plástico com variadas formas (pessoas, árvores, animais...); Pistas; Garagens; Ferramentas de plástico (chaves de fenda, capacete, martelo...).</p>	<p>Limitada a 4 crianças: destinada a construções tridimensionais, recorrendo à utilização e exploração de vários objetos e materiais.</p>



<p>JOGOS DE MESA</p>		<p>Puzzles; <i>Geoplano</i>; Jogos de memória; Jogos de lógica; Jogos de associação; Jogos de tabuleiro; Jogos de classificação e de seriação...</p>	<p>Limitada a 4 crianças: destinada à realização de jogos lúdicos que visem o desenvolvimento de várias capacidades e competências, tanto a nível cognitivo como motor.</p>
<p>PINTURA</p>		<p>Cavelete; Folhas; Pinceis; Tintas de variadas cores...</p>	<p>Limitada a 2 crianças: destinada à exploração artística e plástica, utilizando e explorando tintas – exploração e experimentação livre deste material.</p>



<p>AGUARELAS</p>		<p>Copos de vidro; Folhas de aguarela; Pinceis; Aguarelas...</p>	<p>Limitada a 4 crianças: destinada à exploração artística e plástica recorrendo a aguarelas – exploração e experimentação livre deste material.</p>
<p>DESENHO</p>		<p>Folhas; Canetas de feltro (finas e grossas); Lápis de cera; Lápis de cor.</p>	<p>Limitada a 4 crianças: destinada à exploração artística e plástica, recorrendo a lápis de cera, canetas de feltro (grossas e finas) e lápis de cor – exploração e experimentação livre destes materiais.</p>


<p>MODELAGEM</p>		<p>Bases; Plasticina; Massas caseiras; Rolos de madeira e de plástico; Paus de médico; Instrumentos de plástico (espátulas, formas, facas...)</p>	<p>Limitada a 4 crianças: destinada ao desenvolvimento de competências relacionadas com a motricidade fina (modelagem), bem como à exploração livre e artística.</p>
<p>CORTE E COLAGEM</p>		<p>Folhas; Tesouras; Colas (líquida e baton); Revistas; Jornais; Papel <i>Eva</i>; Sobras de papeis de diferentes texturas e cores...</p>	<p>Limitada a 2 crianças: destinada ao desenvolvimento de competências de recorte e colagem (motricidade fina), bem como à exploração de diferentes tipos de papeis e texturas – exploração livre destes materiais.</p>

<p>BIBLIOTECA</p>		<p>Livros variados; Almofadas...</p>	<p>Limitada a 3 crianças: destinada ao contacto com diferentes livros (histórias, enciclopédias, livros de poesia...) bem como à sua exploração pessoal.</p>
<p>MATEMÁTICA E ESCRITA</p>		<p>Folhas; Canetas; Números de madeira; Letras de Madeira; Jogos Matemáticos de tabuleiro; Jogos de tabuleiro relacionados com a emergência da leitura e da escrita.</p>	<p>Limitada a 2 crianças: destinada à exploração da matemática e da comunicação escrita, através de jogos, carimbagens, colagens, registos, experiências...</p>

<p>ÁREA DO “EU”</p>		<p>Imagem de Jesus; Imagem de Santa Paula; Poltrona; Almofadas; Livros que a temática dos sentimentos (o que sinto, como me sinto...)</p>	<p>Limitada a 2 crianças: destinada ao estabelecimento de uma relação consigo própria, com os outros, com a natureza e, conseqüentemente, com o transcendente.</p>
<p>FAZ DE CONTA</p>		<p>Roupas; Chapéus; Adereços; Mobiliário de pequenas dimensões; Relógios; Telefones; Objetos de plástico (comida, utensílios de cozinha instrumentos médicos...)</p>	<p>Limitada a 4 crianças: destinada ao jogo simbólico; apresenta como principal objetivo a interação entre pares através da interpretação de diferentes papéis; as crianças exteriorizam relações, percepções e entendimento acerca do mundo que as rodeia.</p>

<p>MESA DE LUZ</p>		<p>Tampas de caneta; Tampas de plástico; Peças de vidro de variadas formas (figuras geométricas, elementos da natureza...) e cores...</p>	<p>Limitada a 2 crianças: destinada à exploração da cor, da forma e, ainda, de conceitos mais complexos como: a sombra; transparência; relações luz- objeto-sombra, entre outros.</p>
<p>CAIXA SENSORIAL</p>		<p>Areia mágica caseira; Moldes de plástico de variadas formas (animais, meios de transporte...); Baldes de pequenas dimensões; Pás...</p>	<p>Limitada a 2 crianças: destinada ao desenvolvimento e exploração sensorial, bem como à sua relação com diferentes matérias (areia) e formas de a utilizar.</p>

<p>ÁREA DA IMAGINAÇÃO</p>		<p>Caixas de cartão; Rolos de papel; Cápsulas de café; Rolhas; Tampas; Embalagens de plástico; Esponjas; Palhinhas; Paus de médico...</p>	<p>Limitada a 2 crianças: destinada ao desenvolvimento da imaginação das crianças, recorrendo à exploração, por parte destas, de materiais não estruturados e semiestruturados.</p>
<p>CIÊNCIAS/PROJETO</p>		<p>Livros que sustentam os projetos em desenvolvimento; Bússolas; Lupas; Materiais naturais: Conchas; Ninhos; Folhas; Madeiras...</p>	<p>Limitada a 2 crianças: destinada à descoberta e conhecimento do mundo através da pesquisa e exploração científica. Local predominante no desenvolvimento de projetos, prática recorrente da instituição.</p>

DESAFIO		Os materiais disponíveis variam consoante as propostas colocadas pelos adultos.	Sem número limite: destinada a propostas por parte do educador, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Pode, ainda, estar relacionado com os projetos em desenvolvimento.
----------------	---	---	--

Nota. Elaboração própria (2017).

Anexo G. Planta(s) da sala de atividades

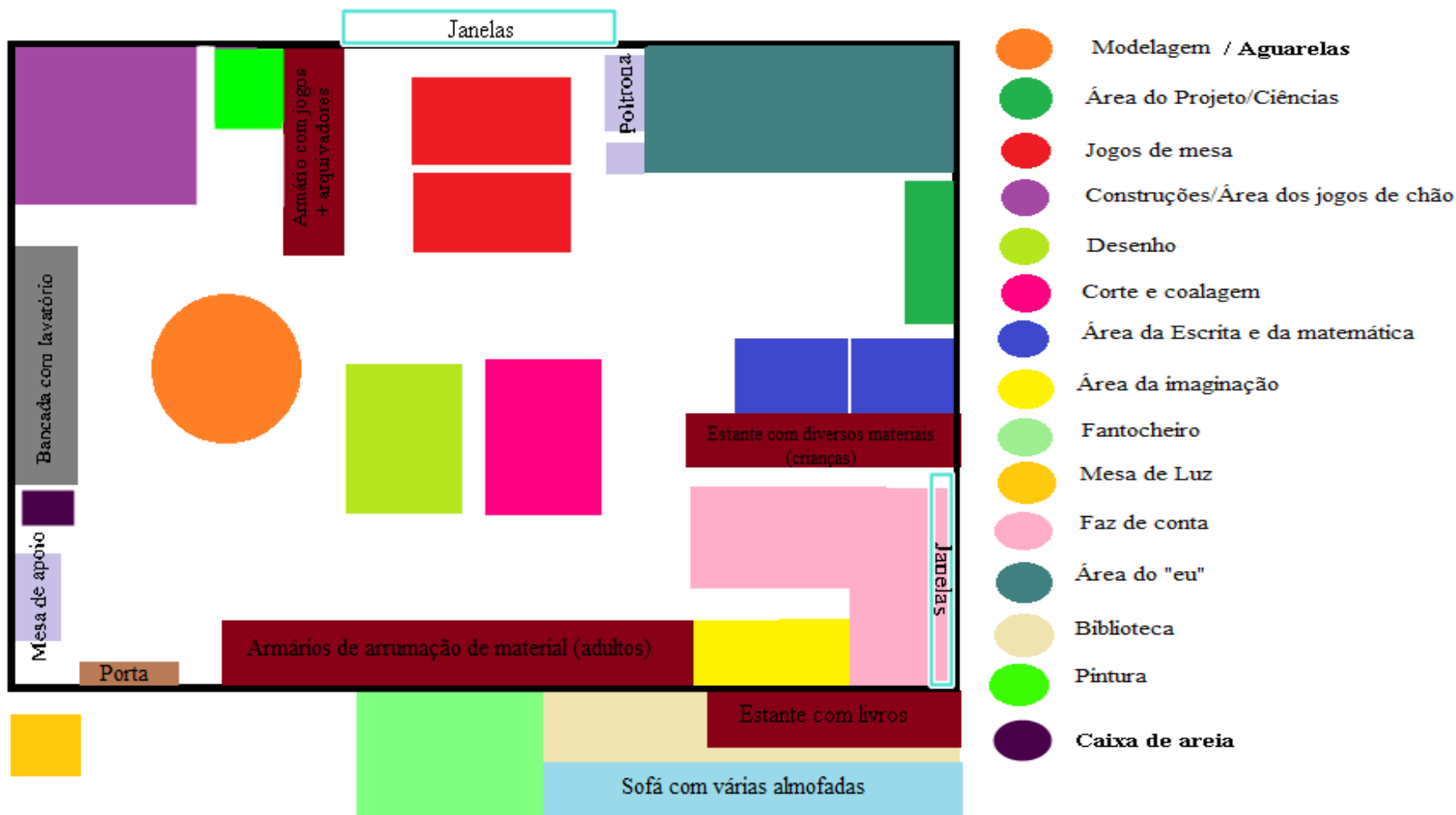


Figura G1. Planta da sala de atividades quando da minha chegada à PPS II. Elaboração própria (2017).

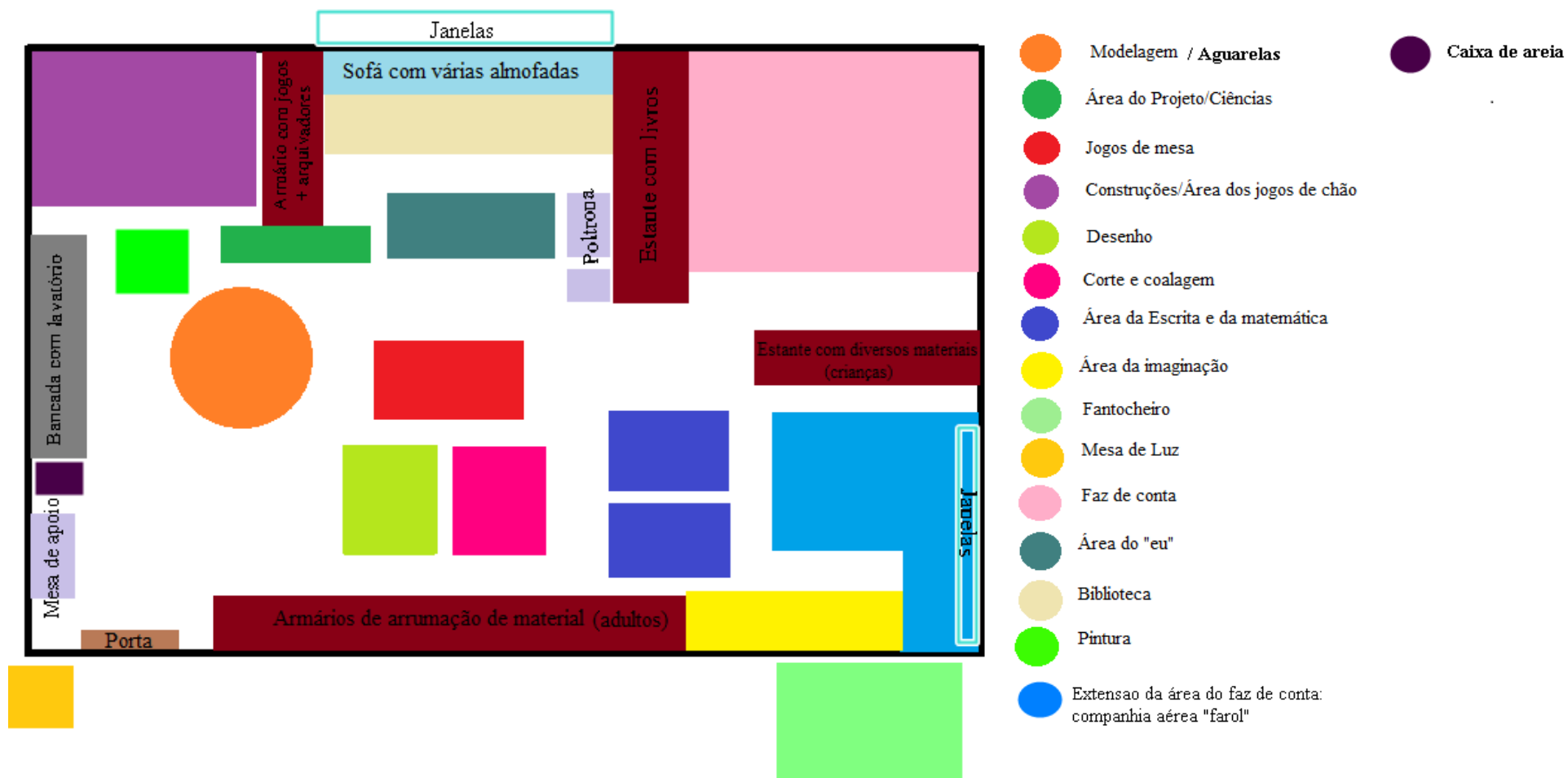


Figura G2. Planta da sala de atividades após manifestação de alguns interesses por parte das crianças. Elaboração própria (2017).

Anexo H. Dia Tipo

DIA TIPO

“um dia, de todos os dias, no JI”

(realizado com base em notas de campo e observações intencionais)

8h - O dia começa na sala 5 (uma das várias salas pelas quais as crianças ficam distribuídas até as educadoras iniciarem o seu horário). As famílias vão chegando e, juntamente com estas, vêm também os recados *“Bom dia M., a I. hoje vai precisar de dieta, diz que lhe dói a barriga, está bem?”* A mãe da I. e a I. abraçam-se.

Nesta sala já se encontram várias crianças como a FA., a H., o FO., o AP. a M., a S., o AT. e a LU.que chegam sempre cedo. As crianças brincam pelas diferentes áreas da sala e, quando os ponteiros do grande relógio de parede marca as 8h45h, começam a arrumar tudo aquilo que necessitara para desenvolver as brincadeiras/atividades por elas escolhidas. Agrupam-se por sala, sentando-se nas várias mesas disponíveis e aguardam, entre conversas, gargalhadas e por vezes algum choro – a H. chora enquanto diz *“ele me bateu”* e a LU., de olhos postos no chão, vai dizendo baixinho *“quero a minha mãe”* - pelas respetivas educadoras.

9h – *“Bom diiiiiia!”* exclama a educadora S. com um sorriso rasgado. As crianças da sala 6 levantam-se estrondosamente e correm para se agarrarem às suas pernas. Trocam beijos, a FA. levanta um folha, exclamando *“olha aqui o trabalho que eu fiz”* e, no fim de todos estes cumprimentos, a educadora S. informa *“arrumar as cadeiras!”* pelo que as crianças voltam para trás, rindo. O FO., pelo caminho, exclama *“ooooh!”*.

Já num comboio formando, meio de transporte que os levará até à sala de atividades, a auxiliar M. transmite à educadora S. os recados anteriormente dados pelas famílias. *“Pois I., no fim de semana comes tantos doces que depois passas as semanas todas de dieta, não é?”*. A I. ri-se, tapando a boca com a mão.

Dirigem-se todos para a sala de atividades, sentando-se nas cadeiras já estrategicamente colocadas, pela educadora, para a realização da reunião da manhã. *“Não te sentes aí! É menino-menina!”* avisa o AP. à H.

Enquanto isso, a educadora cooperante vai chamando as crianças que têm livros, sacos de ballet/karaté, mudas de roupa, entre outros, para que os guardem nos respetivos locais. *“FA., quando a ME. chegar vais com ela lá a baixo e ajudas a ME. a procurar o cabide dela, está bem?”* pede a educadora.

9h20min - A mesa central da sala, à medida que o grupo vai ficando completo, vai-se enchendo com objetos, comidas e brinquedos que as crianças trouxeram de casa para partilhar com os amigos. A educadora vai incentivando à sua exploração *“MAR., passa o barro que trouxeste pelos amigos, dás aqui à S. e depois eles vão passando para o amigo do lado!”*.

De seguida, são lidas as notícias que as crianças trazem, no seu caderno, de casa e pelas famílias realizadas. *“RO., tu fartas-te de fazer coisas em casa, este caderno está quase cheio! E., tens de pedir à mãe para escrever notícias está bem? Para sabermos as coisas giras que fazes, olha aqui....só tens as notícias da sala”*.

9h30min – O V. é o último a chegar à sala de atividades. Sai do colo da mãe e procura uma cadeira disponível. A reunião da manhã já começou, pelo que os responsáveis do dia já estão selecionados e as tarefas também já foram distribuídas – A ME. vaguei pela sala enquanto diz *“vou pôr a meeeeesa”*. *“V., tens de dizer à mãe para começares a vir mais cedo, está bem? Assim nunca escolhes as coisas que queres fazer, já viste?”* diz carinhosamente a educadora.

A porta da sala volta a abrir e as crianças gritam *“Bom diiiiiia I!”* (auxiliar da sala). Esta cumprimenta-os, senta-se junto delas e a educadora transmite-lhes os mesmos recados que lhe foram entregues na sala 5. O momento é interrompido pela ME., que repete tudo o que vai sendo dito e quase cai da cadeira, por a estar a abanar constantemente.

Já com os responsáveis do dia junto de si – um de cada lado – a educadora dá início à redação do plano do dia. *“Que dia é hoje? ... E semana, que dia da semana é?”*. Depois de discutidas as respostas, surge uma nova pergunta *“Então e o que vamos fazer hoje?”* – *ginástica, dança, música, inglês* – exclamam as crianças, consoante o dia da semana em que se encontram. O plano do dia continua a ser preenchido à medida que as crianças contribuem para o mesmo *“brincar nas áreas” ... “ouvir história” ... “fazer o projeto dos aviões”....“eu queria fazer coroas brilhantes”*. O plano do dia é lido, na íntegra, pela educadora. Os responsáveis do dia levantam a folha na qual o mesmo foi redigido, mostrando-o ao grande grupo. *“Tanta coisaaaaa”* diz o DP.

10h – *“Tenho um desenho para acabar”* diz a RI., colocando o dedo no ar. *“Então podes colocar já o teu cartão na área do desenho...mais alguém tem trabalhos para acabar?”* pergunta a educadora S. *“uuu, uma pintura”* exclama a MA, levantando-se. As restantes crianças escolhem as áreas a seu gosto e respeitando, no entanto, o número limite de crianças por área *“Nãooo, não podes ir o faz de conta, já estão quatro!”* diz o DP. à ME. Enquanto isso, o DI. espera que esta escolha a área, pois quer ficar perto da amiga. *“ME. ME. para aqui!”* exclama, apontando para a área por ele escolhida.

10h30min – As crianças vão explorando livremente as áreas, ou desenvolvendo as atividades que pela educadora vão sendo propostas, até ao momento em que a educadora pergunta *“quem*

são os *meninos da fruta?*”. As duas crianças, que logo correram para junto desta, descem as escadas e dirigem-se até à cozinha. “*bom dia E., precisamos hm....de 25 maçãs*” dizem.

Sobem as escadas, de cesto verde na mão e colocam-no em cima da mesa. As restantes crianças já arrumaram a sala e colocaram as mesas dispostas para a reunião da tarde. “hoje é maçãããã!” diz o AM. O V. vira a cara. “*V. nem peses que vai ser como nos outros dias, tens de comer a maçã toda, é sempre isto com todas as frutas!*” diz-lhe a educadora.

11h – (à exceção das quarta e quintas, dias em que as crianças comem ficam até mais tarde na sala - até perto das 11h30), dirigem-se até à sala 3, ao ginásio, ou esperam que algum dos professores especialistas se dirija à sala. Desenvolvem-se várias atividades com cada especialidade relacionada. À segunda feira têm música “*Olhem, eu vi o J. no corredor, vem aí!*” diz a L.; À terça feira é dia de dança “*uhhh, eu gosto desta música*” diz o DI. enquanto redopia pela sala; e, à sexta feira, desenvolvem sessões de expressão motora “*eu adoro ginástica, gostei de tudo*” diz o VIC.

No final das sessões, e até ser colocada a sopa na mesa, as crianças brincam num dos dois jardins existentes na instituição “*meninos, hoje vamos para o jardim dos pinheiros, quem é que vai colocar a mesa?*” exclama a auxiliar I. Enquanto a auxiliar I. se dirige para o jardim – as crianças sentam-se e esperam que os responsáveis dos chapéus lhos entreguem, juntamente com os casacos, quando necessário - as quatro crianças responsáveis por colocar a mesa vão com a educadora até ao refeitório. “*Lavar as mãos e vir colocar os aventais e as toucas!*” avisa, enquanto caminham pelo corredor.

Entre alguns talheres que caem, copos que e entornam e guardanapos que são colocados no lado contrário, as mesas ficam colocadas, depois de uma verificação e correção das mesmas, e a educadora vai almoçar.

12h20min – “*a sopa está na meeeeeesa*” informam os responsáveis por a colocar, dirigindo-se até aos jardins. Todas as crianças vão à casa de banho, fazem as suas necessidades e lavam as mãos “*Eu não quero fazer xixi*” diz a L. que depois, na reunião da tarde, interrompe a educadora por se encontrar aflita para ir à casa de banho.

Dirigem-se, em comboio, para o refeitório. “*Não se corre no corredor!*” avisa o VIC., olhando para o RO. e o AT.

O AM. almoça na mesa mais pequena e traz o almoço de casa, por ter pele utópica necessita de mais atenção “*cuidado, hoje é peixe!*” avisa a M., que se encontra perto do AM. “*Não gosto de batata*” ouve-se a H. exclamar. “*Ajuda*” pede o DI., que se encontra com dificuldade para juntar os últimos alimentos que tem no prato. O V. ainda tem a fruta toda por comer. A E. e a MA. ficam sozinhas na mesa...a E. passou o almoço a distrair a MA. e, agora, só vai para o jardim quando

esta também acabar a sua refeição. O AM. é o último a abandonar o refeitório *“ahhh AM., está quase, só falta um bocadinho de batata doce! És um grande homem”* diz a E. (ajudante da cozinha).

13h20min – No jardim, o DI. corre para conseguir um triciclo disponível, também o AP. e a H. procura um, mas com menos convicção. A C., a MAR., a M., a I., a MA. e a S. vão brincar para a casinha. A L., a LU., o FO. e a FA. e o D. andam pelos baloiços. O DP., o RO., o AM., o AT., o AG. e o VIC. correm pelo jardim, se houver uma bola é com ela que brincam. A ME. abre um salão de beleza e, com folhas das árvores, pinta as unhas à B. e à E., a RI. espera pela sua vez de ser atendida. O V. continua sentado até acabar de comer a fruta.

Algumas crianças, como a H., o FO. e a I. não ficam muito tempo no jardim, pois dormem a sesta. A educadora chega o jardim e a I. vai almoçar. As crianças dirigem-se até à casa de banho afim de ser realizada a sua higiene *“L., não te esqueças que tens de fazer xixi!”* avisa a educadora. *“vamos para a sala em silêncio, não se esqueçam que os mais pequeninos ainda estão a dormir...e alguns dos nossos amigos”* informa ainda.

14h – As crianças sentam-se e vão esperando pelos amigos que dormem a sesta na sala 3. A H. é a última a chegar e vem com os ténis ao contrário. *“Ó H., fazes sempre isso”* diz a M. *“Estamos todos? Quem é que ainda falta?...vou pedir a um amigo que faça a contagem”* propõe a educadora.

Ouve-se a história do dia, contada pela educadora, mas trazida pelas crianças. Durante a leitura, a S. e a MA. adormecem *“vão lavar a cara à casa de banho”* pede a educadora.

Um dos responsáveis vai até ao exterior da sala e substitui o livro lá colocado, no dia anterior, pela leitura atual.

Os responsáveis do dia retiram os cartões do quadro das áreas e escolhem-se novos destinos *“quem tem trabalhos para acabar tem de os terminar”* informa a educadora.

As restantes crianças escolhem as áreas a seu gosto e/ou desenvolvem atividades propostas pela educadora. À quinta-feira têm inglês e, portanto, só o fazem – escolher as áreas – a partir das 15h, visto que até este momento se encontram a desenvolver atividades com o Ph. (professor de inglês)

15h20 – *“Sala 6, vamos arrumar!”* As crianças começam a arrumar as áreas em que se encontram e, os responsáveis do dia pela arrumação, passam pelas diferentes áreas para ver quem necessita de ajuda. Assim que terminam, cada criança coloca, autonomamente, a sua cadeira para a reunião da tarde.

Junto à educadora sentam-se os responsáveis/trazendo consigo o plano do dia e 3 lápis: um de cor vermelha, outro de cor amarelo e, por último, um de cor verde. Depois de as crianças

discutirem o que fizeram e partilharem as aprendizagens realizadas - *“hoje eu e a M. fizemos um avião que era militar mas como tinha aquela cor eles acharam que era velho, mas era da guerra”* diz o VIC. - a educadora lê, ao ouvido dos responsáveis, o plano do dia. *“Ouvimos história?”* pergunta um dos responsáveis em voz alta *“Siiiiiiiiim”* responde o grande grupo. Ele pinta de verde. *“Brincamos nas áreas?”* pergunta o segundo responsável, *“siiiiim”* responde o grande grupo. Ele pinta de verde. O amarelo serve para algo inacabado e, o vermelho, para algo que não foi realizado.

No final, levantam o plano do dia, mostrando a dinâmica das cores resultantes da avaliação do dia. *“uuuuuuuh, está tudo verde!”* exclama a L.

O plano do dia, já com a avaliação feita, é colocado à porta da sala de atividades. Às sextas-feiras é realizada, também, a avaliação semanal, na qual as crianças referem o que gostaram mais/menos e dão, ainda, sugestões e propostas de atividades para a semana seguinte.

“Agora, eu vou chamando e vocês fazem par menino-menina para irmos lanchar!” informa a educadora.

16h – A L. e o RO. vão a correr no corredor. o DI. agarra a mão da ME. e assim vão até ao refeitório. *“Não gosto de leite sem chocolate”* diz a ME., ao reparar que o lanche será leite e pão com manteiga. *“Pois, e eu não gosto de chocolate!”* responde a RI.

Enquanto lancham, alguns pais, como os da MA., da M., e do DP. vão chegando, *“então, como foi o dia? O que fizeram?”* perguntam à I. e assinam a folha de registo de chegadas/partidas. As crianças, no entanto, permanecem alheias a todas estas trocas de informação, perdidas no seu mundo de conversas, partilhas e brincadeiras, o que torna o trabalho da I. difícil.

Depois de lancharem, e dependendo dos dias da semana ou do tempo, dirigem-se para os jardins ou para a sala de atividades. Quem os acompanha é a auxiliar I.

“Até amanhã meninos, já cá venho espreitar para ver se está tudo bem antes de me ir embora!” exclama a educadora S., que fica na instituição até às 17h, mas só acompanha o grupo até às 16h. As crianças correm para esta, despedem-se com beijos e abraços. **“eu adoro-te” diz a ME.**

Anexo I. Apresentação, enquanto estagiária, às famílias das crianças

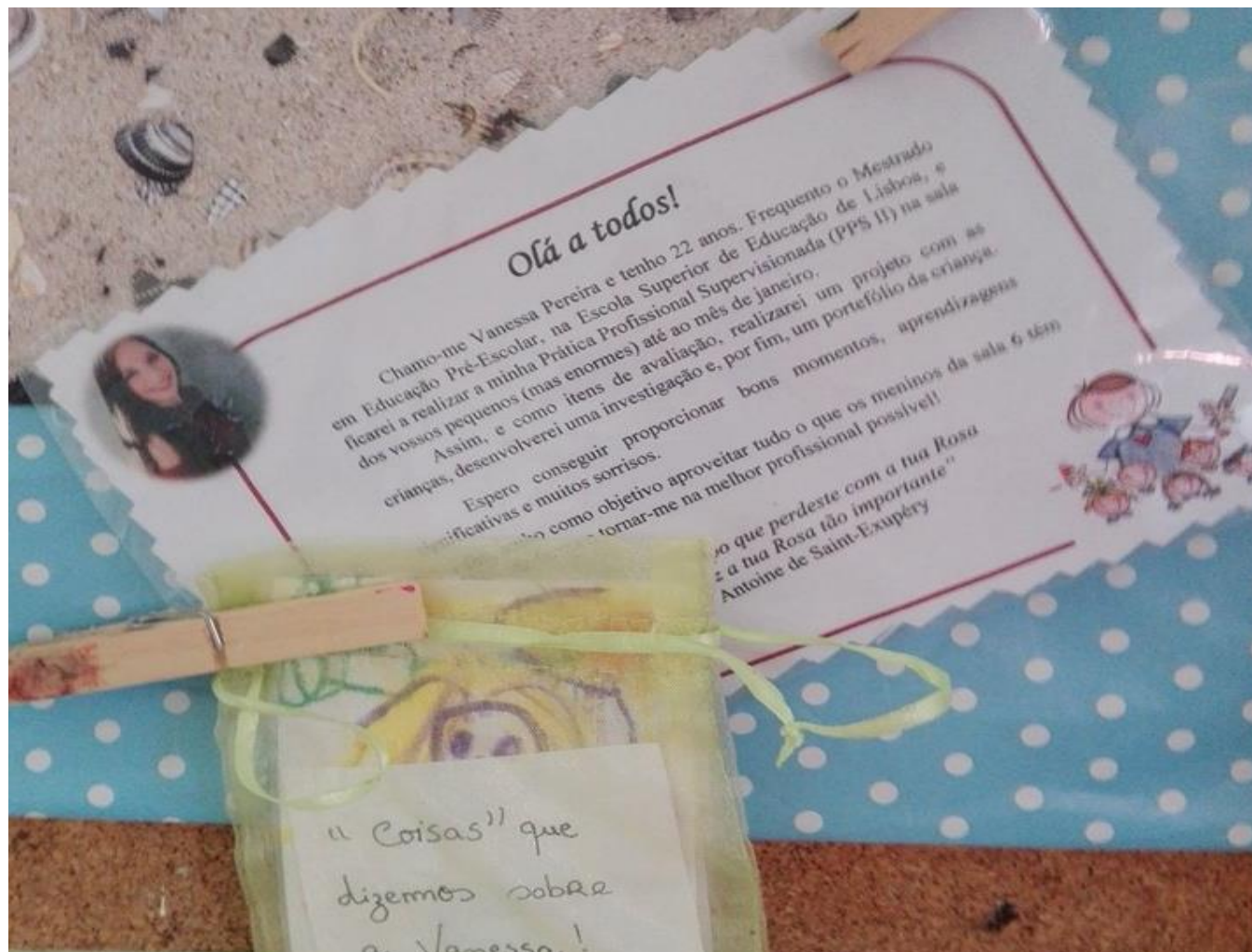


Figura I1. Apresentação às famílias (colocada à porta da sala de atividades). Elaboração própria (2017).

Anexo J. Uma investigação qualitativa. Porquê e como?

Exemplos práticos

Segundo Bogdan e Biklen (2013), uma investigação qualitativa tem, imprescindivelmente, de cumprir com os seguintes critérios:

- (i) **“uma investigação qualitativa é naturalista”** – uma investigação considera-se naturalista quando decorre no meio natural dos participantes no estudo e o investigador disponibiliza, ainda, a maioria do tempo a investigar tendo em conta este contexto. Desta forma, e tal como especificamente confirmado no ponto 3.3.3. do corpo de texto do presente relatório, o espaço privilegiado é a sala de atividades das crianças, mais especificamente a *“área da imaginação”*.
- (ii) **“a investigação qualitativa é descritiva”** – uma investigação é descritiva se os dados recolhidos se apresentarem sempre em forma de palavras e/ou imagens. Como tal, a investigação a que me propus é de cariz descritivo, uma vez que nenhum dado foi recolhido em forma de número, mas sim através de notas de campo, diálogos com as crianças, reflexões, fotografias, inquéritos por questionário, entre outros (cf. ponto. 3.3.4. do corpo de texto do presente relatório).
- (iii) **“o investigador tenta analisar os dados de forma indutiva”** – numa investigação qualitativa o que realmente importa, tornando-se matéria de interesse para o investigador, são os passos realizados durante o processo investigatório e não aos resultados obtidos. Como tal, o meu enfoque foi sempre o processo e não o resultado final. Pois se não detivesse a preocupação de dialogar com as crianças, observá-las, questioná-las e, como consequência disso, tentar compreender as suas ações, os resultados finais em nada seriam ricos e pouco significado apresentariam. Exemplo concreto disso é, então, o diário de bordo da investigação (cf. anexo K), que foi sendo elaborado ao longo de todo o estudo efetuado.
- (iv) **“o investigador interessa-se mais pelo processo investigatório do que pelos resultados”** – um investigador que siga uma metodologia qualitativa não recolhe dados

nem investiga para confirmar uma teoria ou hipótese que anteriormente afirmou, preocupando-se em, com base no processo investigatório, construir as suas próprias ideias a partir dos resultados que vão surgindo e que, progressivamente, obtém. Tal como pode ser verificado a partir dos objetivos que defini para a investigação (cf. ponto 3.3. do corpo de texto do presente relatório), não apresento como objetivo confirmar, refutar ou reforçar algo, mas sim descobrir, acima de tudo, as várias possibilidades, atribuídas pelas crianças, aos materiais não estruturados e semiestruturados. E compreender, ainda, o que deste processo poderá advir.

- (v) **“a investigação qualitativa baseia-se nas ideias e pensamentos dos sujeitos alvo da investigação –** ao adotar uma posição de investigação qualitativa, o investigador tem, obrigatoriamente, de questionar frequentemente os participantes na investigação, de modo a compreender o seu ponto de vista em relação ao assunto em estudo - um diálogo entre o investigador e as crianças. Tal como já referido, a base de toda a investigação será o diálogo que estabelecerei com as crianças, tentando compreender as suas ideias e formas de interagir com os materiais que lhes são disponibilizado

Anexo K. Diário de bordo da investigação

Tabela K1

Diário de bordo da investigação

DATA	QUEM FREQUENTOU E QUE MATERIAIS EFETIVAMENTE UTILIZOU	O QUE ACONTECEU?	REAÇÕES E COMENTÁRIOS DAS CRIANÇAS	COMENTÁRIO DO ADULTO (recorrendo a observações naturalistas e notas de campo)
30 de outubro de 2017	<p>VIC. e MAR.</p> <p>- As crianças utilizaram: caixa de cartão e panos/tecidos</p>		<p><i>“Então, o que é que está a acontecer aí?” questiono.</i></p> <p>“é uma caixa mágica” responde o VIC. a sorrir.</p> <p>De seguida, começa a cobrir a caixa com mais um pano, desta vez trata-se de um grande pano em vários tons de roxo</p> <p>A MARG. pega num grande tubo de papel, aponta para a caixa, fazendo movimentos circulares com a mesma e exclama “abre a cadabra!” Enquanto o faz, sorri e o VIC. vai-se rindo à gargalhada, cruzando o olhar entre mim, a caixa e a MARG.</p> <p>O VIC. abre a tampa da caixa. Enquanto o faz, sorri e abre a boca. De joelhos, fica parado a olhar para mim e para a MARG., não mudando a expressão descrita.</p> <p><i>“Oh meu deus, o que é que apareceu?” pergunto.</i></p> <p>“Morangos” diz o VIC., rindo-se.</p>	<p>Ao analisar a fotografia e os comentários da criança, podemos comprovar que se trata de um contexto imaginário e de uma situação também ela imaginária (encontram-se a transformar objetos através da utilização de uma caixa mágica)</p> <p>Reparo também que, enquanto o VIC. e a MARG. se encontravam a brincar na área da imaginação, nem sequer utilizaram a estrutura da “tenda”, algo inédita desde a minha chegada à sala de atividades. De facto, a MARG. pediu-me ajuda para colocar a cana no pedaço de tronco ali existente, mas, depois, ignorou completamente aquela situação, não fazendo uso da estrutura montada.</p>



“Cuidado” avisa a L., que se encontra na área do desenho “pode sair daí um avião ó VIC.” acrescenta, enquanto leva a mão na qual segura uma caneta amarela, à boca.

Continuo a observar (de longe)...

O VIC. abre novamente a caixa “maçãs!” diz à MARG.

A MARG. faz um movimento com a mão para o interior da caixa e, parecendo que retira algo, leva a mão à boca, abre-a e, depois, fecha-a, como quem vai dar uma trinca em algo.

O VIC. e a MARG. fecham a caixa e voltam a cobri-la com o pano.

Abrem-na juntos, a MARG. ri-se e o VIC. dirige-se para junto da educadora com a caixa aberta.


“hmm...uma caixa que transforma coisas em...panos?” diz a educadora.

O VIC. muda a sua expressão, deixando de sorrir e, de seguida, fecha a caixa, dirigindo-se novamente para a área da imaginação.

“Deixem-me cá ver o que têm aí, serão Cobras?!” digo

Com o comentário feito pela L. será possível ponderar o facto de o contexto influenciar o que as crianças imaginam/as possibilidades que atribuem aos objetos/materiais nesta área disponíveis, na medida em que nos encontramos a desenvolver um projeto sobre aviões e foi exatamente disso que a L. se correu “pode sair daí um avião ó VIC.”

Denoto, ainda, que o facto de o adulto (neste caso a educadora) ter “cortado” o fio de imaginação aqui existente, levou a que as crianças perdessem o interesse no que estavam a desenvolver. Isto faz-me pensar que o papel do adulto – caso este intervenha por iniciativa própria ou a sua intervenção decorra da solicitação por parte das crianças (como aqui demonstrado) poderá influenciar o desenrolar das

			<p>“É só panos” diz o VIC.</p> <p>“Pois, vamos trocar de área” termina a MARG.</p>	<p>ações pelas crianças desenvolvidas.</p> <p>Neste caso específico fez com que as crianças ficassem desmotivadas, levando-as a trocar de área.</p>
<p>31 de outubro de 2017</p>	<p>S.</p> <p>- A criança utilizou: caixa de cartão</p>		<p><i>A S. coloca a caixa de cartão na cabeça, posiciona-a ficando com os olhos na abertura das abas da caixa e grita para os amigos que se encontram nas mesas de trabalho:</i></p> <p>“grrrrr, sou um monstroooo” exclama.</p> <p>Depois, retira a caixa da cabeça, mostrando-se, e rindo-se à gargalhada.</p> <p>“Ah, és tu S.!” grita a FA.</p> <p><i>A S. volta a colocar a caixa na cabeça e corre pela sala, espreitando pela aba da mesma.</i></p> <p>Vai passando pelas crianças que se encontram a brincar nas diferentes áreas e refere sempre o mesmo “sou um monstro!” De seguida, retira a caixa e mostra a sua cara aos amigos, que se riem.</p> <p>“Posso experimentar?” diz o DP.</p>	<p>Ao analisar a situação aqui apresentada, podemos constatar que a S. conseguiu atribuir duas novas possibilidades à caixa de cartão, Num primeiro momento serviu para se esconder e fazer de monstro e, num segundo momento, já poderia ser a cabeça de um robot, sendo esta uma proposta apresentada, pela S., ao DP.</p> <p>Pode-se compreender, ainda, que a falta de estímulo por parte da auxiliar – reprimendo a ação da criança – fez com que a mesma perdesse o interesse no que estava a acontecer. Assim, a S. abandonou o que estava a fazer e, depois de arrumar os materiais que se</p>



“Sim, também podes escolher ser um robot” diz a S., colocando a caixa na cabeça do DP.

A educadora I. vê a situação e comenta “não vos quero com caixas nem sacos na cabeça! Isso pode ser muito perigoso”

A situação termina: a S. volta para a área da imaginação e começa a arrumar os materiais da mesma.

encontravam desarrumados, trocou de área.

6 de novembro de 2017

C. e S. (apesar de a área ser restrita a duas crianças, o DP., motivado pela curiosidade, junta-se à situação).

- As crianças utilizaram: caixa de cartão, tubos de cartão, tampas médias de plástico, copos de plástico de café.



“Então, o que é que está a acontecer aí?” questiono.

“Isto é um oceanário” diz a C., enquanto abre os braços ao redor da área da imaginação.

“E a caixa é um aquário de onde saem todos os peixes!” acrescenta a S., explicando-me a nova possibilidade atribuída à caixa.

“Ahhh, e que peixes são esses?” questiono.

“São peixes palhaço, mas mordem” diz a S. “peixes palhaço tubarão!” conclui a C.

“bem, é preciso ter muito cuidado!” concluo.

“Sim!” diz a C.

“peixes?!” pergunta o DP. que se encontra sentado na mesa da modelagem.

“Sim, a C. e a S. têm peixes palhaço tubarão num aquário, que medo!” digo.

O DP. dirige-se para a área da imaginação e fica a observar a S. e a C., sem nunca tocar nos materiais utilizados pelas duas crianças.

“posso ver?” diz segundos depois.

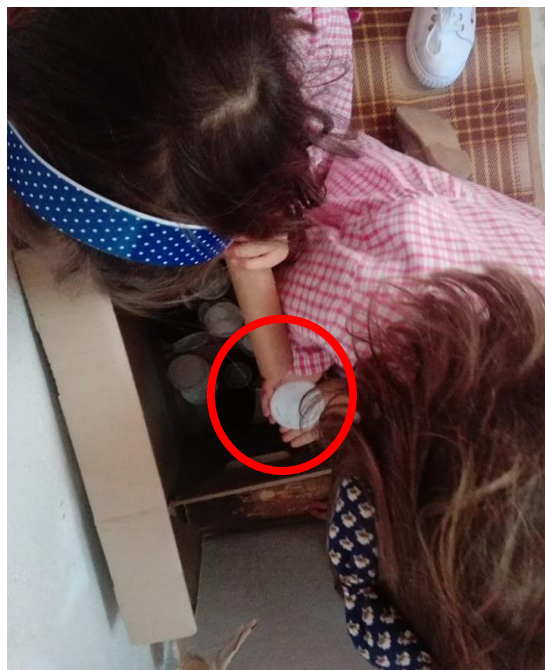
A C. abre a caixa que, no seu interior, tem copos de plástico e tampas.

Ao analisar a seguinte situação, podemos comprovar que as crianças transformam toda a área da imaginação num cenário específico – o oceanário.

Já a caixa de cartão, foi “transformada” pelas crianças, num aquário (“de ondem saem todos peixes”). Os peixes também não faltaram, pelo que as crianças atribuíram, a algumas tampas de plástico e copos de plástico de café, esse mesmo papel – serem peixes.

Para ouvir os peixes as crianças utilizaram, ainda, um tubo de cartão/de rolo de papel de cozinha, chegando à conclusão de que estes faziam alguns ruídos que indicavam que teriam fome. “eles estão com fome que eu estive a ouvir”.

Por último, e como o DP., queria colocar a mão no interior da caixa/aquário, as crianças avisaram-no de que



“eles estão com fome, que eu estive a ouvir” e mostra ao DP. um rolo de papel de cozinha que “transformou” num instrumento para ouvir os peixes.

O DP. tenta colocar a mão dentro da caixa, perguntando se os peixes são “mesmo à seria” e a S. grita “não metas a mão...eles mordem!”.

“Tens de usar luvas invisíveis” conclui a C.

Nisto, pega numa tampa com muito cuidado e mostra ao DP. “Olha, podes ver porque eu tenho luvas”, segurando a tampa de plástico, cuidadosamente, entre as duas mãos.

As crianças arrumam a área porque o professor J. já se encontra preparado para a sessão de música: “vamos arrumar que vem aí o professor J. (professor de música), mas têm de fechar bem o aquário, caso contrário os peixes andam aqui a nadar durante a nossa sessão de música!” digo.

teria de usar luvas invisíveis pois, claro está e como já referido, os peixes mordiam. Luvas essas que a C. e a S. já estavam a utilizar.

Assim, sendo, conclui-se que estamos perante um contexto real (oceanário), mas emergidos numa situação imaginária – peixes tubarão que mordem.

As crianças criaram, ainda, um objeto, um instrumento que serve para ouvir as necessidades dos peixes (tubo de cartão).

				
<p>6 de novembro de 2017</p>	<p>C. e S.</p> <p>- As crianças utilizaram: panos/tecidos, molas de madeira, rolos de cartão, tubos e papel higiênico, rolo de fita adesiva, cano, tronco de árvore.</p>		<p><i>“Olhem, que parte do oceanário é esta?” pergunto, observando uma construção com vários rolos de papel higiênico e fita adesiva, junto aos panos pendurados no cordel.</i></p> <p>“Isso a chaminé Vanessa, não vê?” diz a C.</p> <p>“Sim, nós construímos isso para sair o fumo do oceanário quando estivermos a fazer a comida para eles” responde a S.</p>	<p>Ao analisar a fotografia, em conjunto com o comentário da C, compreendemos que utilizou um tubo de cartão, um rolo de papel higiênico e um rolo de fita adesiva para construir uma chaminé. (que servirá para juntar ao cenário do oceanário).</p>

<p>6 de novembro de 2017</p>	<p>DP.</p> <p>- A criança utilizou: caixa de cartão, tampas de dimensão média de plástico, copos de café de plástico.</p>	<p>SEM REGISTO FOTOGRÁFICO POIS ESTAVA A DESENVOLVER UMA ATIVIDADE COM OUTRO GRUPO DE CRIANÇAS</p>	<p>“Vanessaaaa” chama-me o DP. colocando a caixa de cartão da área da imaginação em cima da mesa na qual estou a construir a história sobre aviões com as crianças.</p> <p>“DP. estás a interromper-nos!” exclama o AM. levantando-se da cadeira.</p> <p>“Os peixes não mordem, afinal eram a fingir...” diz-me.</p> <p><i>“Podem estar a dormir...” digo</i></p> <p>“Não, eu abanei e meti a mão” diz o DP.</p> <p><i>Depois, fecha bruscamente a tampa, bate na mesma fazendo alguns sons e exclama “isto dá para outra coisa”.</i></p> <p><i>“Para o que é que achas que dá?” pergunto</i></p> <p>“não sei...” responde</p> <p><i>“Olha, a forma como bateste na caixa fez-me lembrar um instrumento musical!” digo de forma entusiasta.</i></p> <p>O DP. ri-se mas depois diz “hmm, posso mudar de área? Afinal os peixes não são perigosos!”</p>	<p>Ao analisar a situação aqui descrita, podemos confirmar a desilusão do DP. face à inexistência, do anteriormente imaginado (ver as duas situações analisadas anteriormente neste mesmo documento) no interior da caixa.</p> <p>Notamos, ainda, que tenta atribuir uma nova funcionalidade/possibilidade à caixa, quando bate na mesma e observa que realiza um som. No entanto, e apesar do meu incentivo, decide trocar de área.</p>
------------------------------	---	--	---	--

<p>8 de novembro de 2017</p>	<p>B. e E.</p> <p>- As crianças utilizaram: copos de café, copos de plástico de iogurte líquido, cano, tronco de árvore.</p>	<p>SEM REGISTO FOTOGRÁFICO POIS ENCONTRAVA-ME A DESENVOLVER UMA ATIVIDADE COM OUTRO GRUPO DE CRIANÇAS.</p>	<p><i>Coloco novos materiais na área da imaginação.</i></p> <p>A educadora S. chama-me “Olha aqui Vanessa!” e aponta para os copos de café que coloquei à disposição das crianças, estrategicamente empilhados por estas.</p> <p><i>“O que é que temos aqui?” pergunto</i></p> <p>“É o sino do nosso barco, para saberem que o barco está a chegar!” diz a B. – Para me mostrar, a B. toca suavemente nos copos de café, como se estivesse a fazer soar o sino.</p> <p>“Olha, e há bocadinho elas tinham ali uns pacotes daqueles compridos de iogurte de lado, eu perguntei o que eram e disseram que era para o barco não afundar...e por acaso dava mesmo a ideia de ser o mastro das velas!” diz a educadora S.</p> <p>“era era, para não afundar! Como os flutuadores” diz a E.</p>	<p>Podemos verificar que as crianças transformaram a área da imaginação num barco.</p> <p>Criaram, ainda, um sino (composto por copos de café) que serviria para avisar aquando da chegada do barco.</p> <p>Embora não tivesse visto a educadora disse-me, ainda, que utilizaram copos de plástico de iogurte líquido junto à área que, no entendimento das crianças, faziam com que o barco não afundasse.</p> <p>Percebemos, ainda, que pode existir uma influência do contexto nas situações interpretadas pelas crianças, pois fizeram uso do vocabulário que, agora, está a ser trabalho no projeto dos aviões.</p>
------------------------------	--	--	--	--

10 de novembro de 2017

M. e S.

- As crianças utilizaram: copo de plástico de iogurte sólido, cana, tronco de árvore.



“olha o nosso sino Vanessa!” chama-me a S, mostrando-me um copo de iogurte pendurado na cana da área da imaginação.

De seguida, a M. dá-lhe pequenos toques e as duas riem-se, pois o copo de iogurte faz contacto com a cana, produzindo uma espécie de ruído.

“Estamos a tocar o sino!” diz a S.

“Faz mesmo som!” diz a M. tocando sucessivamente no copo de iogurte

As duas crianças chamam a educadora S. e a I. para que estas vejam o que elaboraram.

“olha, fantástico!” diz a auxiliar I. a rir.

Com um copo de plástico de iogurte sólido – colocado na extremidade de uma cana presa a um tronco de árvore - a M. e a S. criaram um sino.

De seguida, e aos explorarem o que criaram, tocaram no copo que, junto à cana, produziu um pequeno ruído.

Ficaram espantadas e reforçaram a ideia de que parecia mesmo um sino! “faz mesmo som!”.

10 de novembro de 2017

M. e S.

- As crianças utilizaram: rolo de papel higiênico, copo de plástico de iogurte sólido.



A M. chega junto de mim com um rolo de papel higiênico com um copo de iogurte encaixado na sua extremidade superior e, com aquela construção encostada à cara e os ombros encolhidos diz:

“já tocou o sino e agora...isto é uma vela para rezar ao jesus”.

“ahhh, estão na igreja?!” pergunto.

“Sim estamos, mas antes era um oceanário!” diz a M.

“Pois, Vanessa, eu pus este cordel aqui para fazer uma âncora para os peixes não fugirem!” acrescenta a S.

“Ah, uau, essa âncora está espetacular o que é ali aquele copo e que mais fizeram?” pergunto.

“É para os peixes verem onde está a âncora. Ainda não fizemos mais nada...” diz a M.


“Enão quando fizerem mais coisas chamame, está bem?” proponho

“Sim, chamamos logo!” diz a M.

Observando o produto realizado pela M. – uma vela para rezar ao jesus – construída com um rolo de papel higiênico industrial e um copo de plástico de iogurte sólido na sua extremidade – podemos comprovar, novamente, a influência do contexto nas representações das crianças, pois trata-se de uma instituição de cariz religioso. Isto é, as crianças movem, de facto, as suas vivências e experiências para aquilo que representam interpretativamente (representação de situações do quotidiano).

De seguida, a S. apresenta-nos uma âncora, criada através de um pedaço de tronco, com um cordel à sua volta, em conjunto com uma garrafa de iogurte líquido no cimo. Explica que serve para

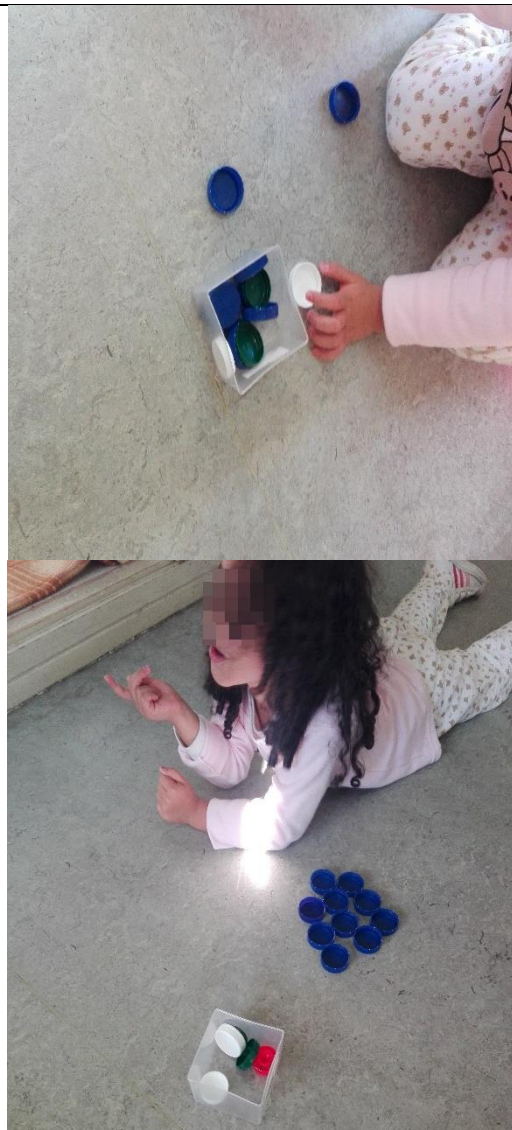
			<i>Entretanto, as crianças começam a arrumar a sala pois vamos ter sessão de expressão motora com o pai do DI.</i>	que os peixes não fujam, visto que anteriormente esteve a brincar ao ocenário com a C.
13 de novembro de 2017	H. - A criança utilizou: caixa de cartão	SEM REGISTO FOTOGRÁFICO POIS NÃO ME ENCONTRAVA NO ESTÁGIO POR SE UMA SEGUNDA-FEIRA E TER AULAS DURANTE O PERÍODO DA TARDE.	<p>“Vanessa, eu estive a fazer o “não é uma caixa” diz a H.</p> <p><i>Nota: o “não é uma caixa” trata-se da história que contei às crianças para que elas se comessem a aventurar na exploração dos materiais.</i></p> <p>“Foi? Então e o que era a caixa então?” pergunto</p> <p>“Era um foguetão, chegava em todo o ladoo” responde a H.</p> <p><i>Depois, começou a correr pelo espaço do Jardim dos Pinheiros. Chego perto da auxiliar I. e pergunto “a H. esteve na área da imaginação na parte da manhã?”</i> pergunto.</p> <p>“Esteve esteve” responde.</p>	<p>Ao analisar esta situação, verifica-se que a H. compreende quais os objetivos da minha investigação, pois veio comunicar-me o que este a realizar, durante um período da minha ausência, na área da imaginação.</p> <p>Através do seu discurso percebemos que atribuiu uma nova funcionalidade à caixa de cartão, utilizando-a como um foguetão.</p>
16 de novembro de 2017	MAR. e RI. - As crianças utilizaram: cordel, garrafa de		<p><i>Retiro momentaneamente os panos da área da imaginação e a MAR. e a RI. ficam sem saber como reagir.</i></p> <p>“Vanessa, podes dar-nos os panos?”..proponho que arranjem soluções</p>	Depois de ter negociado a retirada dos panos, momentaneamente, com as crianças (pois nunca o faria se

<p>plástico, copos de plástico de queijo fresco, tudo de cartão. Copos de plástico de iogurte líquido, caixas de plástico de cotonetes.</p>		<p>com os materiais que têm disponíveis. A RI ri-se, corando, mas a MAR., embora também se ria diz “nãooo, Vanessa...”</p> <p><i>“você podem fazer muitas outras coisas com os materiais que aí têm, é sempre tendas tendas, metam a cabeça a pensar e surpreendam-me, é um desafio! Pode ser?”</i></p> <p>“está bem” acabam por concordar.</p> <p><i>Passado uns minutos, vejo-as a andarem pela sala com uma garrafa cheia de molas, no fundo, e um cordel que vai saindo pela mesma. Riem-se e tocam com a garrafa nos amigos.</i></p> <p><i>Chego-me junto delas e pergunto “o que é que aí têm?”</i></p> <p>“é uma cobra! Cuidado” responde a MAR. e a RI. acena afirmativamente com a cabeça, confirmando a informação.</p> <p><i>Esta brincadeira continua até à hora de arrumar a sala – cerca de 7 minutos. Ajudo-as a arrumar e a MAR. pergunta “amanhã podes dar-nos os panos?”</i></p> <p><i>Digo que vou pensar, a sorrir, e acrescento “mas não foi divertido pensar e fazer outras coisas?”</i></p> <p>Ambas dizem que sim.</p>	<p>realmente não chegássemos a um acordo mútuo), verifiquei que as mesmas ficaram um pouco confusas. Ou seja, ficaram na dúvida se, de facto, haveria algo mais para fazer naquele espaço da sala (além das tendas).</p> <p>No entanto, e depois de explorarem os materiais durante alguns minutos, conseguiram arranjar uma solução (criaram um objeto).</p> <p>Assim, utilizaram uma garrafa de plástico e, no seu interior, colocaram um cordel, deixando apenas uns cm de fora.</p> <p>Explicarem, ao circular pela sala de atividades e ao mostrar a sua produção às outras crianças, que se tratava de uma garrafa da qual saia uma cobra.</p>
---	---	--	--

20 de novembro de 2017

H.

- A criança utilizou: tampas de plástico.



Reparo que a H. está a seleccionar, de entre as várias tampas de plástico disponíveis e guardadas numa caixa de plástico de cotonetes, as tampas de cor azul

De seguida, coloca-as juntas e faz movimentos com a cabeça e os dedos.

“O que é que temos aqui, o que andas a fazer?” pergunto

“é...isto é uma caixa de música...dá som, eu estou ouvindo a música até adormecer” responde a H.

“Dá música mesmo?!” pergunto

“É dá, ela sai aqui destes círculos (tampas)” conclui a H.

Observo a H., de longe, e ela assim continua. Abana a cabeça e faz movimentos com os dedos, enquanto entoa uma melodia.

Ao analisar toda a situação, percebe-se que, tal, como a H. referiu, criou a sua própria caixa de música.

Para tal, juntou todas as tampas de plástico de cor azul e organizou-as segundo uma forma específica.

De seguida, com a sua caixa de música já construída (tampas de cor azul pela H. organizadas), deitou-se junto à mesma, baloiçando-se ao som de uma melodia que por ela (a H.) era entoada.

Por fim, deitou-se junto à caixa de música e fechou os olhos, como se estivesse a tentar adormecer (pois ainda baloiçava o corpo)



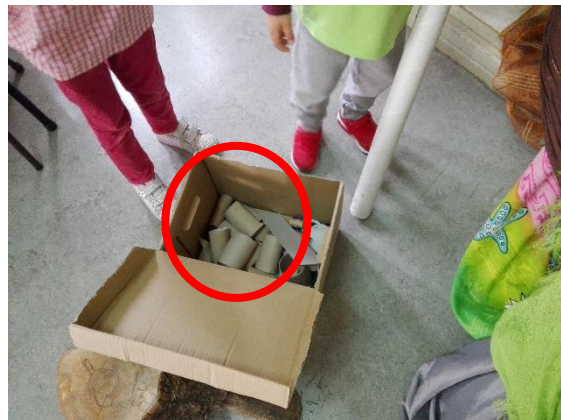
De seguida, a H. coloca as duas mãos, em concha, sobre a cabeça e apenas vai abanando o corpo, como se estivesse a ser baloiçada para adormecer.

Por fim, fecha os olhos e assim fica durante uns segundos.

22 de novembro de 2017

B. e FO.

- As crianças utilizaram: caixa de cartão, rolos de papel higiênico, pedaços de cartão, panos/tecidos, molas de madeira, copo de plástico de iogurte líquido.



“Então? O que é que vocês andam aqui a construir?” pergunto à B. e ao FO.

“é um barco dos piratas” diz a B. (noto que utilizaram a estrutura de tenda)

“Olha aqui Vanessa” diz-me o FO. levantado um braço coberto por um grande rolo de cartão. “é uma perna de pau dos piratas”. Acrescenta.

“E também temos uma arca do tesouro...” diz a B. pegando numa caixa de cartão.

Depois abre-a, os dois ajoelham-se junto da mesma e a B. exclama “tem coisas muito valiosas”. (no interior da caixa estão rolos de papel e tampas de plástico)

“ E que coisas valiosas são essas?” pergunto.

“ah..pedras preciosas” diz a B.

Através de uma caixa de cartão (baú dos tesouros), que no seu interior tinha vários materiais de cartão (coisas valiosas/pedras preciosas), as crianças imaginaram estar num barco de piratas. (utilizaram a estrutura de tenda).

O FO. caracterizou-se, escondendo o seu braço no interior de um tubo de cartão, tocando com o mesmo no chão “é uma perna de pau dos piratas” explicou.

Já a B. construiu um monóculo para que pudessem ter vista sobre o mar. Para tal, na extremidade de uma cana, colocou um copo de plástico de iogurte líquido.

Ou seja, as crianças utilizaram um contexto real e uma situação imaginária (barco dos piratas, com piratas e instrumentos associados aos mesmos).



“E olha aqui a nossa janela...aquela coisa para espreitar nos barcos...” diz a B. a apontar para a garrafa de iogurte que colocaram na parte superior da cana.

“Uau, parece um monóculo de pirata!” digo
O FO. ri-se e diz “sim”.

“Então e o que mais têm aqui?” pergunto

“Mais nada” diz a B.

22 de novembro de 2017

DI.

- A criança utilizou: copos de plástico de iogurte líquido, copos de plástico de café, tampas de plástico de dimensões médias.



Reparo que o DI. está bastante concentrado. Chego-me junto dele e vejo que realizou uma sequência utilizando copos de plástico e recipientes de iogurte.

“o que estás a fazer?” questiono


“ogannizar” responde-me. Depois, olha para a sequência/padrão e sorri, continuando o que estava a fazer anteriormente.

Primeiro que tudo, importa referir que o DI. é uma criança diagnosticada com síndrome de asperger, o que pode justificar o seu interesse por este tipo de atividades (sequências, padrões...).

Assim, ao observar a situação aqui relatada, conseguimos compreender que realizou uma sequência: um copo de café castanho, uma garrafa de iogurte líquido, um copo de café castanho, uma garrafa de iogurte líquido (...)

Terminada esta sequência, realizou um conjunto de tampas de plástico, todas elas brancas e da mesma cor.

Note-se que toda esta classificação/seriação é complexa, visto que o DI. teve de selecionar, de entre uma variedade enorme de materiais, o que necessitava para reproduzir aquilo que idealizou. Além disso, revela pensamento matemático por parte da criança.

<p>23 de novembro de 2017</p>	<p>AP.</p> <p>(moveu para a exploração/ brincadeira outras crianças que se encontravam a explorar as restantes áreas da sala)</p> <p>(A H. também se encontra na área da imaginação, no entanto, encontra-se a realizar uma outra exploração, em nada relacionada com a do AP.)</p> <p>- A criança utilizou: base de caixa de ovos em cartão, tampas de plástico.</p>		<p><i>O AP. vem ter connosco. Na mão traz uma caixa de ovos com tapas em todas as suas partes individuais (locais em que ficam os ovos), como se de uma forma se tratasse.</i></p> <p>“Quem quer um queque?” diz o AP.</p> <p>“Eu!” digo</p> <p>“Eu também...” diz o DP.</p> <p>O AG. coloca a mão numa das rolhas. “Cuidado que tá quente” avisa o AP.</p> <p><i>Pego num e pergunto “este é de quê?”</i></p> <p>“hmmm...são todos de queijo!” diz o AP.</p> <p><i>“Então vou deixar aqui a arrefecer” digo, colocando uma das rolhas em cima da mesa.</i></p>	<p>Aqui não nos encontramos perante a representação interpretativa de uma situação, mas sim perante a criação de dois objetos: a forma para fazer os queques e, claro está, os queques.</p> <p>Para tal, o AP. utilizou uma caixa de ovos como se de uma forma se tratasse e, para representar os queques (de queijo, disse ele), utilizou tampas de plástico de variadas cores.</p> <p>Para dar ainda mais realismo à situação, o AP. colocou uma tampa em cada compartimento de ovo. Ou seja, como se os queques estivessem, de facto, cada um na sua forma.</p> <p>De seguida, o AP. ofereceu-me um “queque” a mim e ao D.</p>
-------------------------------	---	---	---	---



O AP. estica a caixa de ovos ao D. e este, afastando-se, diz “não me apetece muito um queque agora”.

Mais tarde, o AP. chega ao pé de mim com um copo de plástico e diz “uma aguinha para esperares que o queque arrefeça”.

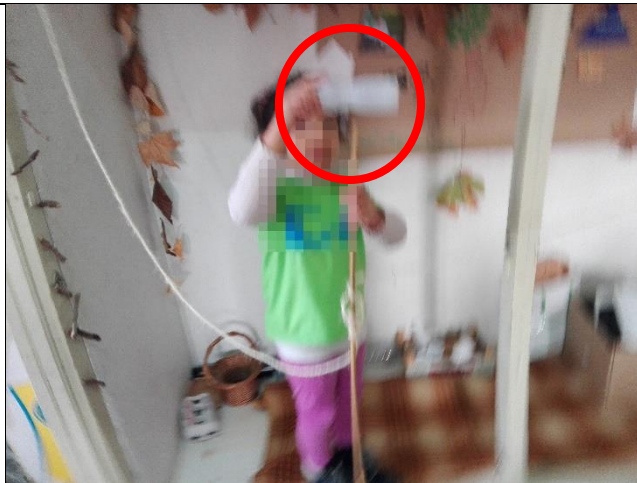
“bebo a água, dou uma dentada no queque/rolha” e digo “hmmm, está delicioso!”.

O AP. volta para a área da imaginação a sorrir.

23 de novembro de 2017.

H.

- A criança utilizou: copo de iogurte líquido



Vejo a H. na área da imaginação a espreitar para dentro de um copo de iogurte que colocou na extremidade superior da cana.

“O que estás a fazer? Que giro!” digo

“Estou a espreitar para a sala” diz.

“hmm...então e o que é isso?” pergunto

“é...são aquelas coisas para ver!” diz

“um telescópio?” pergunto

“é, um telescópio!” diz a H.

“então e o que vês? Posso experimentar?” pergunto

“é...vejo animais!” diz a H.


Espreito e digo “ah...eu estou a ver jacarés, isto resulta mesmo!”

A H. ri-se e ocupa o lugar no telescópio

Tal como na situação anterior, estamos perante a representação de um objeto já existente (um telescópio) ao qual, posteriormente, a H. atribuiu um significado específico.

Ou seja, através de uma garrafa de plástico de iogurte líquido, pendurada numa cana, criou um telescópio (“são aquelas coisas para ver”).

Este telescópio apresentava, porém, uma particularidade...permitia avistar animais dentro da sala de atividades!

<p>24 de novembro de 2017</p>	<p>M. e FO.</p> <p>- As crianças utilizaram: recipientes/caixas retangulares de plástico, paus de médico.</p>		<p>“Olha Vanessa, temos aqui pintores!” alerta-me a educadora S.</p> <p><i>Olho para a área da imaginação e observo a M. e o FO., ambos com um pau de médico na mão e recipientes de plástico na mão contrária.</i></p> <p><i>Colocam o pau de médico no recipiente, esperam uns segundos e, depois, fazem movimentos para cima e para baixo – como se pinceladas se tratassem – nas paredes da área da imaginação. (enquanto o fazem, ecoam melodias)</i></p> <p>“Somos arranjadores!” diz a M. quando repara que a observo.</p> <p>“Pois, e pintores!” acrescenta o FO.</p> <p>“E estão a pintar o quê?” pergunto</p> <p>“A nossa casinha” diz a M.</p> <p>“e que cores é que estão a utilizar?” pergunto ainda</p> <p>“Rosa e azul” responde a M. a sorrir.</p> <p>“E mais coisas? O que estão a fazer mais?” digo</p>	<p>Ao analisar esta situação, compreendemos que se trata de uma representação interpretativa de uma situação/experiência já observada pelas crianças – pintar a casa mas, possivelmente, nunca por estas experienciada/executada.</p> <p>Assim, as crianças utilizam recipientes de plástico (como se de baldes de tinta se tratassem), e, para procederem à pintura, vão raspando com paus de médico (como se de pinças ou trinças se tratassem), entre os recipiente e a parede.</p> <p>Confronto ainda a M. com o facto de não ter utilizado os panos durante esta exploração, pois umas das crianças que se sentiu “confusa”, no momento em que compreendeu que teria de</p>
-------------------------------	---	---	---	--



“hmm, ainda mais nada!” diz a M. E o FO. parece concordar acenando com a cabeça.

“E afinal não utilizar os panos também é giro ou não?! Pergunto

*“Sim, é muito giro!” diz a M.
(...)*

Mais tarde a MA. e o AP. escolhem a área da imaginação e reproduzem o comportamento dos outros dois amigos, executando exatamente as mesmas ações e formas de agir.

“Olha, pegou-se!” diz a educadora S. a sorrir.

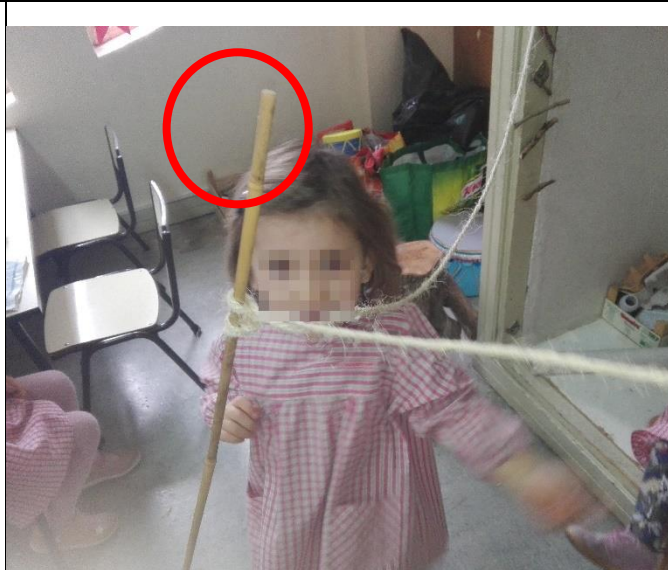
Nota: a MA. e o AP. estavam comigo quando ocorreu o meu diálogo com a M. e o FO.

pensar noutras possibilidades para além da estrutura habitual que produzia (tendas)

28 de novembro de 2017

MA. e L.

- As crianças utilizaram: tubo de cartão, cana e tapete.



“o que é que vocês estão aqui a fazer?” pergunto à MA. e à L. que estão na área da imaginação. A L. colocou o tapete por cima de si, deitou a cabeça num grande rolo de cartão e fechou os olhos.

“Ela é a bela adormecida!” diz a MA.

“E já picou o dedo, foi? É por isso que está a dormir?” pergunto.

“Sim, picou o dedo aqui, olha!” diz a MA., exemplificando a ação e colocando o dedo na ponta da cana presente nesta área.

“Então e agora?” pergunto.

“Agora vem o príncipe!” diz a MA. “mas vamos mudar de área” acrescenta ainda.

A L. e a MA. reproduziram, interpretativamente, a história da bela adormecida.

Para tal, fizeram da cana a roca na qual a bela adormecida picou o dedo.

De seguida, a L. puxou o tapete que forra o chão da área para fazer de cobertor. E deitou, ainda, a cabeça sobre um tubo de cartão (que fez de travesseiro).

<p>29 de novembro de 2017</p>	<p>MAR.</p> <p>- A criança utilizou: recipientes retangulares de plástico, copos de plástico de iogurte sólido, copos de plástico de iogurte líquido, copos de plástico de café de médias e pequenas dimensões.</p>		<p><i>“o que estás a fazer aí MAR.?” pergunto.</i></p> <p><i>“Estou a construir” diz-me.</i></p> <p><i>“hmmm...e que construção é essa, podes contar-me?” pergunto.</i></p> <p><i>“Sim, é por tamanhos, estou a construir!” diz-me.</i></p> <p><i>“E por cores também?” pergunto</i></p> <p><i>“Sim!” responde</i></p> <p><i>“Posso tirar uma fotografia da tua construção?” pergunto.</i></p> <p><i>“sim, podes!” diz a MAR. enquanto continua a organizar os materiais segundo o critério criado pela mesma.</i></p>	<p>Ao observar a fotografia retirada, em conjunto com a observação descrita, compreendemos que a MAR. se encontra a realizar uma sequência.</p> <p>Como tal, selecionou alguns materiais de plástico e organizou-os por dimensões e cores, tal como visível através da imagem para aqui convocada.</p> <p>Esta organização denota, tal como no caso do DI. já aqui analisado, um pensamento e raciocínio matemático por parte da MAR.</p>
-------------------------------	---	---	--	---

29 de novembro de 2017

M. e MA.

- As crianças utilizaram: cesta, rolos de papel higiênico, caixas de ovos, garrafas de plástico, tampas de plástico, caixas de plástico e de esferovite, todos os tipos de copos de plástico de iogurte, todas as dimensões e formatos de copos de café.



“Então meninas, o que se passa aqui, como é que isto tudo funciona?” pergunto

“Metes as moedinhas (aponta para as molas penduradas no cordel) aqui na chaminé (rolos de papel higiênico) e depois elas caem no poço (cesto) dos <sesejos-desejos>” explica-me a MA. enquanto exemplifica com a mão direita o caminho que a moeda (mola) irá fazer.

“Pois, e depois quando cai no poço podes ganhar uma destas tralhas aqui (aponta para os materiais que distribuíram pelo chão), podes escolher”.

A M. senta-se e a MA. diz “que tralha queres?”

A M. aponta para uma garrafa de iogurte (escolhendo o objeto que quer como “desejo”).

A M. levanta-se e troca de lugar com a MA

Estamos perante uma situação imaginária.

As crianças criam um cenário e imaginam, ainda, uma situação para o mesmo.

Como tal, criam uma chaminé (rolos de papel higiênico), que vai dar a um poço dos desejos (cesto estrategicamente pendurado sobre um pedaço de cana e cordel).

A ideia é, então, que se atire moedas (molas), pela chaminé (rolos de papel higiênico).

De seguida, já com a moeda (mola), no poço (cesto), podemos pedir um desejo (que se trata de um objeto à nossa escolha, tendo em conta os materiais que as crianças dispuseram, aleatoriamente, pelo chão).


Os objetos não apresentam significado, sendo apenas o processo que parece importar às crianças – o tal processo de




(...) a situação vai-se repetido

As crianças, à vez, vão repetindo o procedimento anteriormente explicitado e, no final do mesmo, escolhem um novo objeto/material como “presente”.

deixar cair uma moeda através da chaminé para o poço e, assim, pedir algum desejo.

<p>29 de novembro de 2017</p>	<p>C. - A criança utilizou: caixa de ovos</p>		<p>“Vanessa, isto é uma caixa malvada!” diz-me a C. que se chega ao pé de mim com uma caixa de ovos na mão.</p> <p><i>“Uma caixa malvada? Explica-me lá!” digo</i></p> <p>“Porque tem uns olhos e uns dentes afiados!” Diz a C. enquanto abre a boca e faz uma careta.</p> <p>“Olha aqui, como os meus dentes, estes, são assim fininhos” diz a C.</p> <p><i>“Pois...afiados...tens razão, essa caixa tem mesmo ar de malvada” digo</i></p> <p>“Pois tem” ri-se a C.</p> <p><i>Observo-a, ao longe, e vejo que vai aproximando a caixa dos amigos enquanto diz “olhem a caixa malvada”</i></p>	<p>Ao observar a imagem e a explicação da C., compreendemos que estamos perante a criação de um objeto que adveio do imaginário da criança.</p> <p>Uma caixa malvada (caixa de ovos, com a aba para o exterior), que, como a C. refere, apresenta esta característica por lhe parecer ter uns dentes muito afiados.</p>
-------------------------------	---	--	--	---

<p>30 de novembro de 2017</p>	<p>C. - A criança utilizou: uma caixa de ovos</p>		<p>“Vanessa, olha aqui, isto é uma caixa falante!” diz a C. abrindo e fechando uma caixa de ovos.</p> <p><i>“Então e o que é que ela diz?” pergunto</i> <i>“Fala...” diz a C.</i></p> <p><i>“Sim, mas que coisas é que ela conta?...” pergunto</i></p> <p>“Coisas com piada e coisas assustadoras” diz a C.</p> <p><i>“Uau, é uma caixa toda diversificada. Mostra-me lá uma coisa que ela diga” proponho</i></p> <p>“Olha Vanessa” diz a C. abrindo e fechando a caixa. (fazendo movimentos como se a caixa tivesse uma boca e, de facto, a estivesse a abrir para falar)</p> <p>“Posso tirar-lhe uma fotografia?” pergunto “Sim, podes!” diz a C.</p> <p><i>“Mas tens de lhe dizer para ficar em silêncio que depois fica de boca aberta na fotografia!” digo</i></p> <p>A C. ri-se e aproxima-me a caixa de ovos para a fotografia.</p>	<p>Tal como na situação anterior, ao observar a imagem e a explicação da C., compreendemos que estamos perante a criação de um objeto que adveio do imaginário da criança.</p> <p>Desta vez não se trata de uma caixa malvada, mas sim de uma caixa falante (caixa de ovos com aba para o exterior). Esta caixa, tal como a C., referiu, tem características especiais e que rondam o lado humano, pois fala...e tanto pode dizer coisas assustadoras, como também pode dizer piadas.</p>
-------------------------------	---	--	--	---

30 de novembro de 2017

RI.

- A criança utilizou: base de caixa de ovos em cartão, pau de médico



A RI. chega perto de mim com uma base de uma caixa de ovos e com um pau de médico.

“Vanessa, é um bolo de anos de mim” diz.

“Uau, o teu bolo de anos? Então corta-me lá uma fatia, se faz favor” digo.

A RI. faz deslizar o pau de médico pela caixa de ovos, estica-me a mão e diz “toma, é picante”, vou dar aos amigos”

E nisto, a RI. circula pela sala de atividades, dando um “pedaço de bolo” a cada amigo.

“Já todos têm?” pergunta

“Então podem comer” diz a RI., reproduzindo interpretativamente o procedimento de comer o bolo nos dias de aniversário em contexto de sala de atividades.

Mais uma vez, estamos perante a criação de um objeto (um bolo), que a criança associa a uma situação específica (o seu aniversário).

Como tal. A R. apresenta-nos um bolo (base de caixa de ovos em cartão virada ao contrário), que pode ser cortado às fatias com, claro está, uma faca (pau de médico).

Assim, a RI. distribui as várias fatias do bolo pelos amigos, reproduzindo interpretativamente as situações de aniversário em contexto de sala de atividades.

6 de dezembro de 2017

VIC. e B.

- As crianças utilizaram: garrafa de plástico, cordel, tubo de cartão.



O VIC. e a B. andam pela sala com um cordel cuja ponta se encontra dentro de uma garrafa de plástico.

“Cuidado!” vão dizendo ao passar rapidamente pelas crianças que se encontram a brincar livremente pelas áreas da sala.

“O que é isto?! O que se passa para termos de ter cuidado?!” pergunto

“É uma mangueira!” diz o VIC.

“Então e vão apagar algum fogo?!” pergunto

“Sim! É a nossa que está a arder” diz o VIC. apontando para a área da imaginação.

“Então vão vão, rápido, deixem passar os bombeiros!” digo.

“Ó VIC. e isso na tua mão, o que é?” questiono ainda.

“Não sei, é para proteger do fogo ...” diz, enquanto se ri e encolhe os ombros.

Perante a situação aqui explicitada, consegue-se compreender que as crianças estão a reproduzir interpretativamente uma situação que por elas já foi observada – bombeiros a apagar incêndios.

Como tal, constroem uma mangueira (colocam um cordel dentro de uma garrafa de água), que se torna a parte material da mangueira. E, a garrafa, é então o depósito da água.

No entanto, o VIC. utiliza, ainda, algo do seu imaginário (que não existe na realidade) – um instrumento que serve para proteger do fogo (um tubo de cartão no qual colocava a sua mão e braço).

7 de dezembro de 2017

C. e B.

- As crianças utilizaram: fantocheiro, rolos de papel higiênico, cesta, molas de madeira, palhinhas.



“Vanessa, anda aqui ver a nossa festa das palhinhas e tirar uma fotografia” diz a C.

Chego perto e digo “então expliquem-me lá como é esta festa, convidam-me e eu não sei como é?!” digo

“Então, tens de colocar aqui uma moedinha no cesto que está à porta, depois nós ouvimos o som da moeda, espreitamos pelo telescópio para ver se a moeda está lá, e depois a porta abre e é a festa das palhinhas! Olha!

A C. e a B. começam a dançar no meio das várias palhinhas que espalharam pelo chão.

Ao analisar os comentários das crianças, compreendemos que se trata de um contexto real (uma festa), mas de uma situação imaginária (festa das palhinhas).

Assim, pelo chão as crianças dispuseram várias palhinhas (o que, a seu ver, daria a entender que era a festa das palhinhas).

O fantocheiro correspondia à porta. Junto à qual se encontrava um cesto no qual era necessário depositar “uma moedinha”.

De seguida, as crianças espreitavam por um telescópio (construído com vários rolos de papel higiênico empilhados e presos sobre molas), para verificar se a moeda estava mesmo lá.

Caso estivesse, a porta (fantocheiro) abria, e tinha-se acesso à “festa das palhinhas”.

7 de dezembro de 2017

S. e VIC.

- As crianças utilizaram: caixas de ovos de diversos formatos e dimensões, copos de plástico de iogurte líquido, garrafas de plástico, paus de médico.



“O que é isto aqui?” pergunto, observando alguns materiais que parecem estrategicamente organizados e posicionados.

“É uma cozinha” diz a S.

“Sim, vamos fazer uma pizza!” diz o VIC.

“Então, mas expliquem-me lá como é que isto é uma cozinha!” peço.

“estas coisas são os materiais da cozinha!” diz a S.

“Pois, e isto é o fogão e o forno!” diz o VIC ao pegar numa caixa.

“Então...quando a pizza estiver pronta, façam o favor de me chamar!” digo.

“Siiiiim, mas já tiraste fotografia?!” pergunta a S.

“ao quê?” pergunto, em modo de desafio.

“À cozinha...” responde a S.

Ao dispor vários materiais pelo chão, as crianças criaram a bancada de uma cozinha (essencialmente composta por caixas de ovos).

Embora tenham verbalizado que iriam fazer uma pizza, a verdade é que acabaram apenas por criar o contexto (cozinha e a sua bancada), não representando nenhuma situação associada ao mesmo/à cozinha por eles idealizada.

11 de dezembro de 2017

S.

- A criança utilizou: garrafa de plástico, palhinha, tampa de plástico de dimensão média.



“Queres beber água Vanessa?” pergunta-me a S. com uma garrafa de plástico na mão, na qual colocou uma tampa e uma palhinha”.

*“Sim, quero, que instrumento é este?”
pergunto*

“é uma garrafa de loja” responde a S.

*“uau e é só agua que se pode beber?”
pergunto*

“não, também dá para sumo” responde a S.

De seguida, circula pelas diferentes áreas, perguntando, com o objeto construído na mão, se querem beber água.

Ao observar a imagem, em conjunto com o comentário da S., compreendemos que estamos perante a representação de um objeto já existente.

Ou seja, através de uma garrafa de plástico, de uma tampa de plástico e de uma palhinha, a S. recriou uma garrafa que se vende em lojas (as tais garrafas de vidro personalizadas que, hoje em dia, se vendem em lojas de decoração).

11 de dezembro de 2017

MA.

- A criança utilizou: um tubo de cartão.



“Olha Vanessa, sou um polícia” diz-me a MA. esticando o braço, no qual tem um grande rolo de cartão com várias aberturas.

“Explica-me lá como é que és um polícia” digo

“Resolvo problemas” diz a MA. voltando a esticar o braço.

“E como é que resolves problemas com isso?” questiono.

“Carrego aqui e depois sai chamas!” responde a MA.

“E vais resolver problemas com chamas?!” digo

“Sim! Sou polícia (dos filmes), vê, vou resolver” diz-me

Nisto a MA. começa a circular pela sala, faz movimentos de quem está a carregar num botão existente no rolo e aponta para as restantes crianças que se encontram a brincar livremente pelas áreas da sala .

Em concordância com a fotografia para aqui convocada, em conjunto com o comentário da MA., conseguimos concluir que estamos perante a criança de um objeto imaginário.

Ou seja, através de tubos de cartão, a MA. criou um “instrumento de polícia” que lança chamas para resolver problemas.

Assim sendo, a MA. começa a passear pela sala, com o intuito de, com aquele instrumento, ir resolvendo os problemas que identifica ao longo dos sítios por onde vai passando.

13 de dezembro de 2017

RO. e D.
- As crianças utilizaram: cordel



Vejo o RO. “amarrado” à calha da área da imaginação e o D. a segurar o cordel/a corda. (Utilizaram apenas um cordel, no qual prenderam o RO. ao pilar). O RO. encontra-se encostado à parede, sentado, a tocar com as mãos no cordel).

“o que se passa aqui?” pergunto

“Estou preso” diz o RO.

“Eu sou o polícia!” diz o D.

“Então e o que é que o RO. fez para ser prisioneiro?” pergunto

“hmm... não fez nada, nós é que gostamos de brincar aos polícias e aos presos” diz o D.

“vamos ensaiar!” diz a educadora S., pelo que as crianças começaram a arrumar a área.

Com base na fotografia e explicação das duas crianças, conseguimos concluir que se trata da representação interpretativa de uma situação já observada pelas crianças (embora não vivenciada pelas mesmas).

Ou seja, trata-se de algo que as crianças possivelmente observaram através de filmes e/ou desenhos animados e que, agora, transportam para as suas brincadeiras.

13 de dezembro de 2017

C. e AP.

- As crianças utilizaram: caixas de ovos, fantocheiro, rolos e papel higiênico, tubos de cartão, cordel, palhinhas, copos de plástico de café, molas de madeira, recipiente de plástico de média dimensão.



“Vanessa, isto é a festa a Páscoa!” diz a C.

“Olha aqui um coelho” diz a C. a apontar para o fantocheiro.

“hmm, isto é um coelho?” pergunto em tom de desafio, demonstrando que estou à espera de uma explicação da parte da criança

“Sim, não vês as orelhas...que por acaso são rolos de papel higiênico...?” diz a C.

“Ahhh, pois vejo!” digo

“E são da páscoa porque têm ali aquelas caixas com galinhas a marcar a páscoa!...são o símbolo!” diz a C. *a apontar para uma caixa de ovos que se encontra junto ao fantocheiro e que, no rótulo/marca, tem a imagem de várias galinhas.*

“e aquele tubo?” pergunto

“é para as galinhas ficarem em pé” diz a C.

“e isto pendurado são os enfeites da festa!” diz a C. *a apontar para um rolo de papel suspenso num cordel e para as folhas suspensas na área.*

Em primeiro lugar, estamos perante um contexto real (a páscoa), e uma situação imaginária (festa da páscoa inventada pelas crianças), na qual temos um coelho (fantocheiro - sendo que as crianças penduraram rolos de papel higiênico, na estrutura do fantocheiro para fazer de orelhas).

Temos, também, uma caixa de ovos que, devido ao seu



*“Mas ainda estamos a chegar ao Natal!”
digo*

*“Pois, mas é uma festa da páscoa!” diz.
(enquanto o faz, a C. encolhe os ombros)*

*“E eu estou a pintar as paredes de branco
para a festa!” exclama o AP., pincelando a
parede com um rolo de papel higiénico que
vai utilizando, juntamente com um recipiente
de plástico.*

rotulo, representa as galinhas
da páscoa.

É-nos apresentada, ainda, a
decoração da festa.

O AP. pinta as paredes da
área – utiliza um rolo de papel
higiénico como pincel.

Como balde de tinta utiliza
um recipiente de plástico, no
qual vai passando rolo de
papel higiénico (pincel).



Depois, a C. coloca um rolo de papel no cimo do fantocheiro e diz-me “agora é um unicórnio”.

Rio-me e digo “faltam os olhos, a boca...vê lá se consegues!”

A C. ri-se e diz “vou tentar!”

Passado um pouco, a C. chamam-me “Vanessa, olha que giro!”

Como boca temos uma palhinha e, como olhos, dois copos de café de plástico. E como cabelo, fica o cordel que anteriormente servia decoração.

Oiço-a dizer ao AP. , que tinha continuado a pintar as paredes, “isso que fizeste parece o cabelo, podes deixar” (as tais decorações de que anteriormente as crianças tinham falado)

“Está mesmo giro, este unicórnio!” digo.

“e ele está a falar com as galinhas da caixa!” diz a C.

“E está a dizer o quê?” pergunto

“Isso é que eu não sei” diz a C.

As crianças criam ainda um “objeto”/ser imaginário – um unicórnio.

Para tal, utilizam o fantocheiro para fazer o corpo do unicórnio. De seguida, prendem palhinhas (seguras por molas na parte de trás do fantocheiro) para recriar a boca do unicórnio. Para fazer de olhos utilizam dois copos de café. Para fazer o corno do unicórnio recorrem a um

			<p><i>“não ouviste?” pergunto</i></p> <p><i>“não consegui” diz a C.</i></p>	<p>grande tubo de cartão, que colocam suspenso sobre uma mola.</p> <p>Deixam, ainda, um cordel suspenso (por uma mola que se prende a um fio), para criar o cabelo do unicórnio.</p>
--	--	--	---	--

14 de dezembro de 2017

RO. e M.

- As crianças utilizaram: fantocheiro, molas de madeira, cordel, palhinhas, pau de médico



*O RO. e a M. estão na área da imaginação.
“o que é que estão aqui a fazer?”*

Expliquem-me lá!” digo. (embora já tenha estado a observar a situação há algum tempo. A M. segurou no cordel e, depois, o RO. prendeu-a com molas. De seguida, o RO. segurou na extremidade do cordel e a M. segurou na sua mão, indicando o movimento que este deveria fazer para que, assim, ela conseguisse saltar à corda)

Aqui estamos, sem dúvida alguma, perante a concretização de uma situação do quotidiano das crianças – saltar à corda.

No entanto, esta situação exigiu algum pensamento e equacionar de problema/soluções por parte das crianças.

Assim, as crianças utilizaram um cordel (que se transformou numa corda de saltar), que prenderam, com molas de madeira, ao fantocheiro.

No entanto, para que conseguissem saltar, só prenderam uma extremidade do cordel ao fantocheiro, ficando o RO. a segurar na outra ponta da corda.

Assim, a M. indicou-lhe – ao RO. - os movimentos que deveria fazer e, já cada um no seu posto, começou-se a saltar à corda na sala 6.



“Estamos a saltar à corda, prendemos ali, olha” diz a M. *apontando para a corda que prendaram, com molas, ao fantocheiro.*

“*que divertido, quem teve esta ideia?*”
pergunto

“os dois” responde a M.

De seguida, corre novamente para junto da corda e dá indicação, com a mão no ar, ao RO., para que este comece a movimentar a corda e ela comece, novamente, a saltar.

Mais tarde, encontro-os a falar dentro da área. (já com o cordel arrumado)

Aproximo-me e a M. exclama “o RO. está doente”.

Mais tarde, a corda foi arrumada.

A M. e o RO. estavam, agora, a reproduzir interpretativamente uma situação do quotidiano e que, por eles, já tinha sido experienciada/vivenciada – medir a febre.

Como tal, o RO. segura num pau de medico, ao qual não atribui outro significado senão aquele que o objeto já acarreta em sim (um objeto utilizado pelos médicos para proceder à análise da garganta). E, por sua vez, a M. utiliza uma palhinha como se de um termómetro se tratasse.



*“Ai está? O que se passa com ele?”
questiono*

“Está com febre, queres ver?” pergunta a M.

“Pois estou” responde o RO.

A M. coloca uma palhinha de baixo do braço do RO. e, passado uns segundos, tira-a e mostra-me “vês? Tem febre!”

“Uhhh, pois tem!” digo.

“E agora o que vão fazer?” pergunto.

“Vamos só ficara qui a ver a febre até parar” diz a M.

“Deviam arranjar uns medicamentos!” digo

14 de dezembro de 2017

C. e V.

- As crianças utilizaram: dois tubos de cartão



Vanessa, vem aqui tirar uma fotografia!” diz-me a C. apontando para a área da imaginação, na qual se encontra com o V.

“O que é que andam aqui a fazer?” pergunto

“Somos piratas” diz o V.

Enquanto isso, a C. espreita por um rolo de papel que, na sua extremidade, acarreta um outro rolo por eles colocado.

As crianças recorrem, unicamente, a tubos de cartão, atribuindo-lhes diferentes possibilidades.

Em primeiro lugar estamos perante um telescópio (Um tubo de cartão com outro tubo, de dimensões mais pequenas, no seu interior, o que nos dá a ideia de lente)

De seguida, os tubos de cartão transformam-se em espadas de piratas.

Mais tarde, os mesmos tubos de cartão transformam-se novamente mas, desta vez, em remos (as duas crianças



“Vamos fazer uma luta de piratas, isto agora é uma espada” diz a C., pegando no rolo de uma outra forma.

O V. pega, também ele, num rolo de papel e ambos começam a correr pela sala, enquanto se debatem entre si (batem com os rolos de papel).

“E quando passamos por este portal, ficamos invisíveis e não lutamos” diz a C. a apontar para o fantocheiro.

“Mostra-me lá como é que isso acontece!” digo.

Como tal, a C. coloca-se atrás do fantocheiro e fecha os olhos.

Sai de imediato do fantocheiro e diz “e isto também dá para fazer andar o barco”.

referem estar a andar de barco)

E por último, e como estão a fazer de piratas, voltam novamente a transformar-se em espadas.

Poderia tratar-se de um contexto real e situação imaginária (contexto – barco e mar / situação – piratas e lutas entre piratas).

Mas, a meu ver, esta situação situa-se, maioritariamente, no objeto utilizado, que foi adquirindo novas e variadas funções. Ou seja, as crianças agiram conforme o objeto selecionado.



Assim sendo, pega no rolo e realiza movimentos como se tivesse a remar.

O V. observa a C. Pega num outro rolo de papel, e colocando-se alinhadamente à sua frente, também ele começa a fazer movimentos com rolo. Os dois sincronizam-se e continuam a “remar”.

A C. vai fazendo uma cara de esforço, como se aquela atividade – o remo – estivesse a exigir muito dela

“Anda V. vamos lutar” diz a C.



E as duas crianças voltam a debater-se com as suas “espadas”. Enquanto o fazem, não se restringem à área da imaginação, circulando - emergidos naquela brincadeira tão sua - pela sala de atividades.

A brincadeira termina quando é anunciada, entre choques de espadas, a hora de arrumar a sala.

15 de dezembro de 2017

ME. e DI.

- As crianças utilizaram: fantocheiro, cesta, tampas de plástico de dimensão média, cordel.



Reparo que a ME. e o DI. conseguiram que a cesta ficasse suspensa sobre a área da imaginação: ataram-na às extremidades da cana e, de seguida, encaixaram-na nas pega do armário, como habitualmente se procedia para o processo de construção das tendas.

Reparo, ainda, que colocam algo dentro da cesta.

“o que estão a fazer?” pergunto

“isto é a cesta das bolachas” diz a ME.

“sim, das bolachas” responde o DI.

“E como funciona?” questiono

“Tu vais para trás da porta (fantocheiro), e depois alguém bate à porta e pede uma bolacha, e depois tiras do cesto e dás” diz a ME.

“Olha” diz o DI., que se dirige para junto da cesta. A ME. esconde-se atrás do fantocheiro. O DI. bate no fantocheiro e a ME.entrega-lhe uma “bolacha”

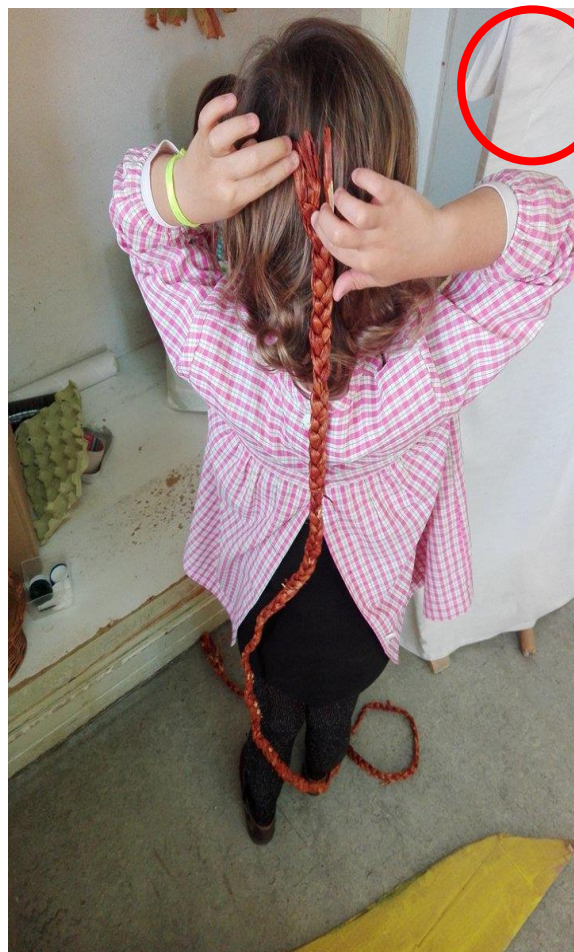
E assim continuam, troando de papeis.

Ao analisar a imagem e os comentários das crianças, compreendemos que se trata de uma situação e contexto imaginário (tudo decorre do imaginário da criança)

Em primeiro lugar temos uma cesta que é pendurada a uma porta (fantocheiro), cujo interior tem bolachas (tampas de plástico de dimensões médias). As pessoas devem, então, bater à porta (fantocheiro), para de seguida serem autotizadas a retirar uma bolacha (tampa de plástico) da cesta.

20 de dezembro de 2017

FA.
- A criança utilizou: um cordel



A FA. anda vagorosamente, quase como quem desfila, pela sala enquanto segura, junto à parte de trás da sua cabeça, num cordel.

“O que é que andas a fazer?” pergunto

“Isto é uma trança, estou a fazer um desfile, pareço a Rapunzel, está ali a minha janela (aponta para ofantocheiro)”. Responde-me a FA.

A FA. continua a andar pela sala, abanando a sua trança. Depois, regressa a área da imaginação, pousa o cordel e diz “vou para o desenho”.

Ao observar o comentário e a fotografia da FA., compreendemos que utilizou um cordel para fazer de trança da Rapunzel. Ou seja, atribuiu um novo significado ao objeto.

De seguida, afirmou que o fantocheiro se trava da sua janela. Ou seja também atribuiu uma nova funcionalidade ao objeto.

No entanto, apenas divagou pela sala enquanto segurava na traça, sem falar e/ou exprimir qualquer outra coisa, pelo que se pode concluir que se trata de uma situação à qual apenas atribuiu novos significados aos objetos que selecionou.

20 de dezembro de 2017

B. e AP.

- As crianças utilizaram: fantocheiro, molas de madeira, garrafas de plástico.



“Olha aqui a nossa casinha!” diz-me o AP.
A B. olha para mim e sorri.

O AP. espreita por entre duas garrafas de plástico “estou no telhado!” diz-me.

“Então e o que é que esta casinha tem mais?” pergunto.

“Hmm, é a nossa casinha, tem telhado e tijolo” responde o AP.

“E podemos viver lá!” diz a B., colocando-se atrás do fantocheiro”.

“E o que há dentro da casinha?” questiono.

“hmm... há princesas!” diz o AP.
“Quais?” digo

“A Elsa” responde a B.


“Ah, do frozen..então deve estar gelado aí dentro!” concludo.

A B. ri-se-

“Sim, por isso a casa não tem janela...” diz o AP. apontando para o fantocheiro.

Analisando os comentários e a produção das crianças, concluímos que atribuíram uma nova funcionalidade aos dois objetos principais que utilizaram.

O fantocheiro transformou-se na estrutura de uma casa. Utilizaram, ainda, duas garrafas apoiadas de forma inclinada em molas, para realizar a estrutura do telhado (ou seja, a posição em que colocaram as garrafas fazia uma espécie de triângulo, forma tradicional através da qual as crianças representam/desenham telhados).

			<p><i>“Ah, foi por isso que não fizeram janelas?” você são inteligentes, pensaram em tudo!” digo.</i></p> <p><i>“vamos fazer reunião para comer a fruta” ouve-se.</i></p>	
<p>21 de dezembro de 2017</p>	<p>E. (A ME. juntou-se à E., movida pela curiosidade face ao que se estava a suceder)</p> <p>- A criança utilizou: tubos de cartão, rolos de papel higiênico, paus de médico.</p>		<p><i>“O que é isso E.?” pergunto, pois observo paus de médico, rolos de papel higiênico e um tubo de cartão dispostos, no chão, junto à área da imaginação.</i></p> <p><i>“É um jogo” diz a E., enquanto parece ajeitar a posição dos objetos.</i></p> <p><i>“E como é que se joga? Quais são as regras? Pergunto</i></p>	<p>Ao observar a fotografia, em conjunto com o comentário da E., compreendemos que estamos perante a criação de um jogo que parece ter partido totalmente, do imaginário da criança.</p> <p>Assim, a E. utilizou rolos de papel higiênico, paus de médico e um tubo de cartão, posicionados estrategicamente no chão.</p> <p>Criou, ainda, regras para o jogo: os jogadores deverfiam passar por entre os materiais sem, porém, lhes tocar. Caso isso acontecesse, perderiam (que foi o que aconteceu à E., no momento em que se</p>



“Tens de atravessar sem pisar” diz-me a E.,
começando a passar, cuidadosamente, por
entre os materiais.

Chega o fim e diz “toquei...sabes porquê?”
diz-me.

“Não...porquê? Porque é difícil?” digo.

“Não, porque não tenho <voadores>” diz-me
enquanto sorri.

“O que é que são <voadores>?” pergunto

encontrava a explicar o jogo)

De seguida, explicou que
havia mais uma regra (e que
foi por não a ter cumprido que
perdeu).

Só se conseguiria superar o
jogo/ganhar se fossem
utilizados “voadores” (rolos
de papel higiénico) que
deveriam ser colocados no
pulso. Este objeto é também
criado, assim sendo, a partir
do imaginário da criança, tal
como a sua funcionalidade.



“É isto” diz a E., enquanto coloca um rolo de papel higiénico em cada pulso.

“E isso faz com que consigas atravessar sem pisar nada? Dá-te poderes? Uau” digo

“Sim!” responde a E.

“Então mostra-me lá!” proponho.

A E. coloca-se à frente dos materiais e realiza santos longos por entre os mesmos, fazendo movimentos oscilantes com os braços.

“viste?” diz-me

“Vi! Resulta mesmo!” digo


“Pois, vou jogar mais! Diz a E.

“Também quero!” diz a ME. que observa.


A E. passa-me os “voadores” e diz “agora joga”.

(...)

O FO. coloca o cartão na área da imaginação.

			<p><i>A E. começa a arrumar os materiais com os quais construiu o jogo e diz ao FO. “vamos brincar os dois? Vamos fazer o quê?”.</i></p>	
<p>21 de dezembro de 2017</p>	<p>E. e FO. - As crianças utilizaram: tubos de cartão</p>		<p><i>A E. o FO. andam pela sala apoiados em tubos de cartão. Têm as costas encurvadas.</i></p> <p><i>“ai ai ai” vai dizendo o FO. com uma voz grave.</i></p> <p><i>“somos ve...ve..velinhos” diz a E.</i></p> <p><i>E assim andam pela sala, mostrando as suas “bengalas” aos amigos que brincam pelas diferentes áreas</i></p>	<p>Podemos concluir, ao analisar a fotografia e o comentário da E., que as crianças se encontram a reproduzir, interpretativamente, uma situação por elas já observada, mas nunca vivenciadas (pessoas idosas a utilizar bengalas).</p> <p>Assim, as crianças curvam as costas e, apoiadas em tubos de cartão (bengalas), andam de forma vagarosa, explicando que são velinhos (o seu discurso é também efetuado em câmara lenta)</p>

<p>8 de janeiro de 2018</p>	<p>E. e S.</p> <p>- As crianças utilizaram: tecido, esponjas, pedaços de papel esponja</p>		<p>“Olha Vanessa, vem cá ver o que nós fizemos. “Mas toma isto – estica-me uma esponja – é o teu bilhete” diz-me a S.</p> <p><i>De mão dada comigo, a S. encaminha-me para a área da imaginação.</i></p> <p>“Bem-Vinda à prancelândia!” diz a E. a apontar para os vários objetos pelas duas dispostos.</p> <p>“Isto aqui é a piscina” diz a S., a apontar para o papel esponja espalhado pelo chão.</p> <p>“Isto aqui é um sabão para cada uma (aponta para as esponjas), um para mim e outro para a S., se quiseres tens para ti na caixa Vanessa” diz a E.</p> <p>“Pois, e estendes ali a tua toalha!” diz a S. a apontar para o pedaço de tecido que penduraram no cordel.</p> <p><i>“Uau, e o que é que se pode fazer aqui?” pergunto</i></p> <p>“É um salão de beleza....podes fazer tudo!” responde a S.</p> <p>“<i>Posso pintar as unhas?” pergunto.</i></p>	<p>Aqui, reflito sobre a importância de o investigador conhecer, bastante bem, o meio e os atores do seu estudo.</p> <p>Sabendo que as crianças foram a uma festa de aniversário num spa, compreendo que se encontram a reproduzir interpretativamente uma experiência por elas já vivenciada!</p> <p>Assim, penduram um tecido num cordel (que se transforma numa toalha) e colocam duas esponjas (que se transformam em sabão) em cima de dois pedaços de tronco de árvore (que se transformam em bancos).</p> <p>À frente destes utensílios temos, ainda, pedaços de papel esponja estrategicamente dispostos</p>
-----------------------------	--	---	--	--

			<p>“Podes!” diz a E. “mas agora só construímos a parte da piscina!” acrescenta.</p> <p><i>“É de água quente? É que hoje está frio!” digo</i></p> <p>“Sim é, é de spa, nós agora vamos arrumar porque eu vou fazer desenho!” diz a S.</p>	<p>pelo chão – pois estão todos juntos e formam uma espécie de forma triangular (trata-se da piscina, pois encontramos-nos perante um spa).</p>
9 de janeiro de 2018	<p>RI.</p> <p>- A criança utilizou: esponjas, cesta, tubo de cartão</p>		<p><i>A RI. tem uma esponja pendurada em cada orelha. Leva, também, um cesto na mão. No seu interior tem tampas de plástico e um pequeno pedaço de esponja. E é assim que vai passeando junto à área da imaginação.</i></p> <p><i>“O que andas a fazer?” pergunto-lhe.</i></p> <p>“Estou a brincar às mães, <bou> à festa da minha filha” responde-me.</p> <p><i>“E o que levas aí no cesto?!” questiono.</i></p> <p><i>“É pinturas...” diz-me</i></p> <p><i>“Pinturas? Vais fazer desenhos na festa?” digo</i></p>	<p>Observando a fotografia da RI., em concordância com o seu comentário, podemos concluir que se encontra a realizar uma representação interpretativa de uma situação por ela já observada, mas não vivenciada (ser mãe, maquilhar-se e ir à festa dos filhos).</p> <p>Assim, a RI. utiliza um cesto como de uma mala se tratasse e, no seu interior, leva esponjas (maquilhagem).</p> <p>Para representar os utensílios de maquilhagem, a RI. utiliza um tubo de cartão, que vai</p>



“Não, pinturas da cara. Olha Vanessa!!” diz-me.

Antes de me demonstrar ao que se refere, braceja e ri-se, por eu não ter entendido à primeira.

Depois, entra dentro da área da imaginação e traz um grande rolo de cartão consigo. De seguida, passa a extremidade do rolo no pedaço de esponja e faz gestos de quem se maquilha.

“ahhh, maquilhagem?” pergunto

passando pela boca e cara (como se de um pincel se tratasse).

Passa, ainda, com o tubo (pincel), pela esponja (maquilhagem), realizando interpretativamente os movimentos de quem, realmente, se maquilha.




“Sim, dos lábios, da cara..e dos olhos!” diz-me, enquanto passa com o tubo de cartão pela cara, sem tocar na mesma.

“uau, e resulta mesmo que eu já estou a ver!” digo. “Também quero experimentar” acrescento.

“Sim!!!” diz-me a RI. “Já está!” Acrescenta enquanto pisca os olhos.

Larga o tubo de cartão na área da imaginação e circula pela sala de esponjas nas orelhas e cesta na mão, como se estivesse a desfilar – abana o tronco e coloca uma das mãos na cintura.

<p>10 de janeiro de 2018</p>	<p>FA. e D. - A criança utilizou: copo de plástico de iogurte líquido, palhinha</p>		<p>A FA. pega numa embalagem de iogurte com uma palhinha que colocou no seu interior e encosta-a às dobradiças da área da imaginação.</p> <p>“O que estás a fazer?” pergunto-lhe.</p> <p>“Estou a encher o meu copo. Olha (coloca a embalagem junto à dobradiça do lado esquerdo) deste lado sai água e....(coloca a embalagem junto à dobradiça do lado direito) deste lado sai ice tea!”</p> <p>“E olha ali em baixo Vanessa (dobradiças abaixo destas) ali sai açúcar e sal que podes usar nas outras comidas!”</p> <p>“Parece o McDonalds” digo</p> <p>“Sim e é, acertaste, é aquela coisa de lá!” responde a FA.</p> <p>(O D. observa-a)</p> <p>“é para arrumar, já aí vem a fruta.” ouve-se.</p>	<p>Observando cuidadosamente o comentário da FA., em conjunto com a fotografia retirada, pode-se concluir que a FA. se encontra a reproduzir interpretativamente um objeto já existente (não se trata de uma situação em si, pois foca-se apenas na construção e utilização do objeto).</p> <p>Assim, utiliza uma garrafa de plástico de iogurte (como copo), e coloca uma palhinha no seu interior (que faz disso mesmo, de palhinha...).</p> <p>De seguida, coloca este objeto por ela “criado”, junto à dobradiça da porta, e aguarda uns segundos nesta posição.</p> <p>Questionada, a FA., explica que dali sai água ou ice tea (é o refill dos restaurantes de fast food).</p>
------------------------------	---	---	--	--

10 de
janeiro de
2018

D.

- A criança
utilizou: tubo de
cartão; papel
esponja



O D. anda pela sala de atividades, a alta velocidade, com um rolo de cartão cujas extremidades têm “papel” esponja. E dá a impressão de que está a guiar, pois vai virando aquele novo objeto que construiu, enquanto realiza um “vrum vrum”

Analisando a fotografia e os comentários do D., compreendemos que se encontra a representar interpretativamente uma situação por ele já observada mas não experienciada/vivenciada (conduzir uma moto).

Assim, o D. transforma um tubo de cartão num volante. Nas extremidades coloca, ainda, papel esponja, aproximando ainda mais esta representação do real.

De seguida, manipulando este



“Tens de me explicar o que isso é! Parece muito interessante!” digo-lhe

“Não vês? É uma mota!!” responde-me o D

“Tens razão, nem sei como é que não percebi, claro que é uma mota!” digo-lhe.

“Olha para mim a andar!” diz o D., começando a andar, novamente, rapidamente pela sala de atividades, enquanto vai movendo estrategicamente os dedos sobre o rolo de cartão.

“Posso ver como isso funciona de perto? Esse volante?” pergunto

“Sim, é assim com os dedos, para andar e parar” diz o D., exemplificando.

volante, circula rapidamente pela sala. Faz, ainda, movimentos com os dedos, como se estivesse de facto a controlar uma moto.

11 de janeiro de 2017

MA. e FO.

- As crianças utilizaram: cordel, tecido, esponjas, rolha



A MA. está na área da imaginação com o FO. Observo e reparo que o FO. está sentado de pernas cruzadas, com as mãos apoiadas num tecido. Ao pescoço tem um cordel (anteriormente tinha alertado para que tivessem atenção com isso).

Na mão, a MA. segura uma esponja e uma rolha. Passa a rolha na esponja e, de seguida, faz movimentos com a rolha junto à cara do FO.

*“O que é que vocês estão a fazer?”
Pergunto*

“O FO. está na maquilhagem, tem as unhas a secar (aponta para o tecido) e agora eu estou a pintar os olhos e a cara e a boca” diz a MA.

Com foco nas fotografias e comentários das crianças, compreende-se que as mesmas se encontram a representar interpretativamente uma situação por elas já observada mas não vivenciada (ser maquilhado (FO.) e maquilhar (MA.).

A MA. encontra-se a maquilhar o FO. que, ao pescoço, tem um cordel (colares).

As mãos do FO. estão ainda pousadas sobre uma toalha (pedaço de tecido), pois a MA. refere que as suas unhas se encontram a secar.

Para proceder ao processo de maquilhagem, a MA. segura num pedaço de esponja (maquilhagem), que vai aplicando com uma rolha



SEM REGISTO FOTOGRÁFICO DA “BATALHA”, POIS ENCONTAVA-ME ENVOLVIDA NUMA OUTRA ATIVIDADE/MOMENTO.

O FO. reage e responde “ehhh, mas eu não quero maquilhagem!”

“Queres...ele quer Vanessa” diz a MA.

O FO. sorri mas, depois, deita a cabeça sobre a mão, pelo que compreendo que apenas está envergonhado.

“E o que é que o FO. tem ao pescoço?”
pergunto

“É fios...colares! Responde a MA.


(...)


Passado alguns minutos, a “maquilhagem” é guardada e o FO. e a MA. correm pela sala com dois rolos de cartão na mão, chocando-os entre si.

Olham para mim e o FO. diz “estamos a fazer uma batalha de piratas!”.

(pincel de maquilhagem) nos lábios e cara do FO.

De seguida, as crianças debatem-se numa situação imaginária (luta/combate de piratas), na qual tubos de papel fazem de espadas.

<p>15 de janeiro de 2018</p>	<p>E. - A criança utilizou: tronco, palhinhas</p>		<p><i>“O que é isto aqui com as palhinhas no meio?” pergunto à E., observando o que construiu na área a imaginação.</i></p> <p><i>“é água de coco...é para beber!” diz a E.</i></p> <p><i>“Então e mais, o que é que fizeste mais aqui?” questiono</i></p> <p><i>“É só isso...prova!” diz a E.</i></p>	<p>Ao analisar a fotografia para aqui convocada, em concordância com o comentário da E., podemos comprovar que a mesma reproduziu (interpretativamente) um objeto/algo já existente.</p> <p>Assim, um pedaço de tronco foi utilizado como coco e, no meio do mesmo, coloco palhinhas, explicando que se trata de “água de coco”.</p>
------------------------------	---	---	--	--

<p>16 de janeiro de 2018</p>	<p>L. e RI. (LU. junta-se a estas, observando)</p> <p>- As crianças utilizaram: tecido, palhinha, cápsula de café, molas de madeira</p>		<p><i>A RI. a LU. e L. estão na área da imaginação. No cordel penduraram várias molas e, ainda, uma espécie de tecido que se assemelha a um napperon. Depois, sentam-se lado a lado. A L., coloca uma palhinha dentro de uma cápsula de café, sucessivamente, e vai realizando movimentos junto à cara da RI.</i></p> <p><i>“o que estão a fazer?” pergunto.</i></p> <p><i>“Estou a fazer maquilhagem à RI., enquanto a roupa seca...somos as donas da casa!” responde a L.</i></p> <p><i>A LU. sorri e bate com a mão na própria testa, parecendo envergonhada.</i></p>	<p>Com foco nas fotografias e comentários das crianças, compreende-se que as mesmas se encontram a representar interpretativamente uma situação por elas já observada mas não vivenciada (ser donas de cada).</p> <p>Como maquilhagem, a L. utiliza uma cápsula de café, na qual vai colocando uma palhinha (como se do pincel da maquilhagem se tratasse). Depois, vai passando com a palhinha, cuidadosamente e sem tocar, perto da cara da RI.</p> <p>Num cordel, e com molas de madeira penduraram, ainda, um tecido (roupa estendida).</p> <p>A LU. observa, sentada junto à LA. e à RI., pois a área é restrita a duas crianças.</p>
------------------------------	---	---	--	--

Nota. Elaboração própria (2017/2018).

Anexo L. Guião do inquérito por questionário realizado às famílias das crianças

Caras Famílias,

Encontro-me, de momento, a realizar uma investigação na sala dos vossos educandos (que se iniciou em termos práticos em finais de outubro e se estenderá até janeiro) relacionada com materiais não estruturados/materiais de desperdício e as diferentes possibilidades atribuídas, aos mesmos, por parte das crianças.

Para tal, introduzi alguns materiais numa das áreas da sala de atividades nas quais as crianças costumam brincar – “área da imaginação” - e tenho registado o que fazem com eles.

Materiais não estruturados e semiestruturados – de uma forma simplificada, o que são?
São objetos como: rolhas de plástico, tubos de cartão, rolos de papel, botões, cápsulas de café, pedrinhas, caixas de cartão, copos de iogurte, entre outros, que colocamos à disposição das crianças para que elas criem e construam a suas próprias brincadeiras.

Assim sendo, solicito a vossa colaboração neste processo, através do preenchimento de um curto questionário que, na parte de trás da presente folha, se apresenta.

Mais informo que se trata de um questionário anónimo, sendo as respostas apenas utilizadas com o propósito de enriquecer e contextualizar a minha investigação.

Muito obrigada pela vossa atenção e possível colaboração!

A estagiária,
Vanessa Pereira

Vanessa Pereira

(Assinatura)

1. Tendo em conta a definição de materiais não estruturados aqui apresentada, qual o seu nível de conhecimentos, no que ao contexto educativo diz respeito, acerca dos mesmos? (**colocar um “X” à frente da opção pretendida**)

Nunca ouvi falar Sei algumas coisas acerca do tema Sei muito acerca do tema

Caso tenha assinalado a opção “nunca ouvi falar”, passe de imediato para a questão 3.

2. Como/onde obteve esse/s conhecimento/s? _____

3. Qual o grau de importância que atribui, pessoalmente, aos materiais não estruturados (caixas de papel/ovos; rolhas; tampas de plástico...) em contexto de sala de atividades? (**colocar um “X” à frente da opção pretendida**)

Muito importante Importante Pouco importante
Nada importante

Porquê?

4. O/a seu/seu filho/a costuma utilizar este tipo de materiais em casa? (**colocar um “X” à frente da opção pretendida**)

Sim Não

Se sim, em que situações e que utilidades lhes dá?

Anexo M. Plano de intervenção da investigação realizada

Tabela M1

Plano de ação da investigação realizada

DATA INÍCIO E DATA DE FIM²⁸	TAREFAS A REALIZAR	FASES DE ACORDO COM KUHNE E QUIGLEY (1997)
23 de outubro de 2017 - 5 de novembro de 2017	Problematização e fundamentação do tema (revisão bibliográfica para possíveis pontes com outros estudos já realizados)	Fase de planificação (definição do problema)
23 de outubro de 2017 – sem data de fim pois estendeu-se para um segundo ciclo	Observação e registos diários sobre interações na área da imaginação	Fase de ação (implementação do “projeto” e processo de observação)
25 de outubro de 2017 – 25 de outubro de 2017	Questionamento informal das crianças “o que fazem nesta área, que materiais utilizam e porquê?”	
PRIMEIRO CICLO		
30 de outubro de 2017	Introdução de um objeto/material “indutor” na área da imaginação	
10 de novembro de 2017	Introdução de novos materiais (diversos e diversificados) na área da imaginação.	
20 de novembro de 2017	Análise urgente dos dados devido à continuação do problema identificado: registos de observação direta sistemática; reflexão sobre a investigação.	Fase de reflexão (fase que visa encontrar a solução para o problema identificado)
SEGUNDO CICLO		Fase de planificação (redefinição do “projeto”)
21 de novembro de 2017	Definição de uma nova estratégia face ao problema ainda identificado	
22 de novembro	Retirada dos panos/tecidos da área da imaginação e introdução de mais	

²⁸ Se verificável

	materiais não estruturados e semiestruturados	Fase de ação (implementação da redefinição do “projeto” e processo de observação)
22 de novembro de 2017 – 14 de janeiro de 2018	Observação e registos diários sobre interações na área da imaginação	
08 de janeiro de 2018	Entrega de questionários às famílias	
15 de janeiro de 2018	Realização de uma questão aberta às crianças	
18 de janeiro de 2018	Devolução dos questionários entregues às famílias	
18 de janeiro de 2018	Análise dos dados: questionários; questão aberta colocada às crianças; registos de observação e pesquisa por fundamentação. Reflexão sobre a investigação.	Fase de reflexão

Nota. Elaboração própria (2017).

Tabela M2

Matriz de triangulação dos dados

MATRIZ DE TRIANGULAÇÃO DOS DADOS		
Questões da investigação	Fonte de recolha de dados	
	Técnica	Instrumento
Quais as reações das crianças face aos desafios que lhes são colocados (introdução de novos materiais na “área da imaginação”)?	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de bordo da investigação (que inclui grelha de observação sistemática, notas de campo e registos fotográficos);
Que possibilidades e significados são atribuídos, pelas crianças, aos materiais não estruturados e semiestruturados colocados à sua disposição?	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática • Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de bordo da investigação (que inclui grelha de observação sistemática, notas de

		<p>campo e registos fotográficos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário realizado às famílias das crianças; • Questão abertacolocada, às crianças, no fim da investigação.
<p>Que contributos poderão advir, para as crianças, da exploração de materiais não estruturados e semiestruturados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta sistemática • Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de bordo da investigação (que inclui grelha de observação sistemática, notas de campo e registos fotográficos); • Inquérito por questionário realizado às famílias das crianças.

Nota. Elaboração própria (2017).

Anexo N. Notas de campo demonstrativas da implementação do 1º ciclo investigativo

No final da história digo às crianças <agora vou fazer uma pergunta malandra! Estão preparados?>

As crianças riem-se e respondem que sim.

<O que é isto?!> E coloco a caixa de cartão em cima da mesa.

“É uma caixa!” dizem as crianças.

<Oh!> profiro.

“aiai, uma caixa? Então que história é que tivemos a ouvir?” Intervém a educadora S.

“Ah, pois...” dizem as crianças.

<eu bem avisei que era uma pergunta malandra!> digo.

Entretanto, as crianças começam a colocar hipóteses: é... “uma arca do tesouro”; “uma ostra”; “uma televisão” (Excerto da NC 309, 30 de outubro de 2017, sala de atividades)

Note-se que a NC abaixo apresentada reflete, novamente, um dos problemas identificados (ponto 3.3.1. do corpo do texto do presente relatório) – substituição da designação “área da imaginação” por “área das tendas”

<Bem, nós estivemos a ver que para transformar esta caixa noutras coisas precisávamos de muita...> digo

“imaginação!” dizem todas as crianças.

Então, em que área é que vocês acham que podíamos colocar esta “não-caixa”?>

“No faz de conta!” responde a S.

<Não, no faz de conta nós podemos imaginar coisas, é verdade, mas já temos uma ideia do que podemos fazer porque já temos ali uma casa, não é? Temos mesas, armários, essas coisas... >

“Nas tendas!” acabam por dizer várias crianças ao mesmo tempo.

<Não há aqui nenhuma área chamada área das tendas...> digo.

“Na área da imaginação!” diz o AM.

(Excerto da NC 310, 30 de outubro de 2017, sala de atividades)

Anexo O. Roteiro Ético na investigação

Tabela O1

Roteiro Ético na investigação

PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS (Tomás, 2011)	COMO? (alguns exemplos práticos)	PRINCÍPIOS PARA UMA ÉTICA PROFISSIONAL (APEI, 2011)
<p>1º PRINCÍPIO OBJETIVOS DO TRABALHO</p>	<p>CRIANÇAS</p> <p>“Enquanto retiro notas de campo, o AP. diz-me “o que estás a escrever?” “Estou a apontar as coisas importantes que acontecem porque, como vocês sabem, eu ainda estou a aprender a ser professora, e preciso de estudar para depois conseguir fazer um bom trabalho!” explico. “Para seres professora a sério?” pergunta ainda o AP. “Sim, como a S.” explico” (Nota de campo 313, 30 de outubro de 2017, sala de atividades)</p> <p>“Sabem porquê? Eu sei que alguns meninos já sabem, mas agora ficam todos a saber...a Vanessa está a fazer um trabalho para a escola sobre o que vocês conseguem fazer com aquelas coisas todas que eu lá vou colocando, é por isso que estou sempre a trazer coisas novas e que vos pergunto o que andam a fazer. E eu sei que vocês percebem porque há momentos em que até são vocês que me vêm mostrar o que imaginaram e construíram. Posso fazer este trabalho convosco?” pergunto “siiiiim” dizem todos. (Nota de campo 449, 22 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>EQUIPA EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2) - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)

	<p>“Por fim, e depois de ter falado com a Professora R., acerca do meu interesse para uma possível investigação relacionada com a área da imaginação. . . decidi partilhá-lo com a Educadora. A ideia foi bem aceite e a Educadora S. deu-me, ainda, algumas ideias para possíveis explorações” (Excerto da reflexão diária do dia 4 de outubro de 2017, sala de atividades)</p> <p>FAMÍLIAS</p> <p>Caras Famílias,</p> <p>Encontro-me, de momento, a realizar uma investigação na sala dos vossos educandos (que se iniciou em termos práticos em finais de outubro e se estenderá até janeiro) relacionada com materiais não estruturados/materiais de desperdício e as diferentes possibilidades atribuídas, aos mesmos, por parte das crianças. Para tal, introduzi alguns materiais numa das áreas da sala de atividades nas quais as crianças costumam brincar – “área da imaginação” - e tenho registado o que fazem com eles.</p> <p><i>Materiais não estruturados – de uma forma simplificada, o que são?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2) - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2) - “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)
--	---	---

	<p><i>São objetos como: rolhas de plástico, tubos de cartão, rolos de papel, botões, cápsulas de café, pedrinhas, caixas de cartão, copos de iogurte, entre outros, que colocamos à disposição das crianças para que elas criem e construam a suas próprias brincadeiras.</i></p> <p>COMENTÁRIO: ao analisar todas as notas de campo para este princípio convocadas, podemos concluir que foi minha preocupação explicitar, a todos os intervenientes, qual a investigação a realizar, bem como os meus objetivos e intenções para a mesma.</p> <p>Note-se, também e ainda, que adaptei a minha linguagem aos envolvidos, de forma a que não existissem equívocos e/ou mal-entendidos face ao pretendido (por exemplo, preocupei-me em explicar às famílias o que se entendia por materiais não estruturados, pois estas não têm obrigação de o saber).</p>	
<p>2º PRINCÍPIO CUSTOS E BENEFÍCIOS</p>	<p>Retiro os panos da área da imaginação e a MAR. e a RI. ficam sem saber como reagir. “Vanessa, podes dar-nos os panos?”.</p> <p>“Respondo que não e proponho que arranjem soluções com os materiais que têm disponíveis. A RI. ri-se, corando, mas a MAR., embora também se ria diz “nãooo, Vanessa, por favor!”</p> <p>Respondo “vocês podem fazer muitas outras coisas com os materiais que aí têm, é sempre tendas tendas, metam a cabeça a pensar e surpreendam-me, é um desafio!”</p> <p>“está bem” acabam por concordar”</p> <p>(Nota de campo 411, 16 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>“tenho aqui mais materiais para vocês” digo ao DI. e à RI. que se encontram na área da imaginação.</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à</p>

	<p>A RI. abre a boca de espanto e sorri, enquanto vai remexendo nos novos materiais que coloco à disposição das duas crianças. O DI. dá pulos e diz “<bigada vanessa”. De Seguida, agarra-me e dá-me vários beijos pela cara toda. A RI. junta-se a ela e diz “obrigada Vanessa, és querida!” (Nota de campo 450, 22 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>COMENTÁRIO: foi minha intenção, também e em concordância com as notas de campo acima apresentadas, compreender quais as reações das crianças face às propostas e mudanças que a investigação implicava, de forma a verificar os custos/benefícios da mesma. Pois de nada me valia desenvolver uma investigação que apenas acarretasse custos para as crianças e para os seus grupos próximos. Assim, e tal como acima evidenciado, podemos compreender que apesar de algumas mudanças terem causado algum transtorno às crianças (embora sempre negociadas), os benéficos da investigação foram ainda maiores, pois aos poucos as crianças foram apreciando e compreendendo esta mudança! (tal como também poderá ser comprovado no 9º Princípio aqui ilustrado). Ainda, através do questionário realizado às famílias, consegui compreender que todas consideravam a exploração deste tipo de materiais como algo “importante” e “muito importante” tendo em conta o processo educativo dos seus educandos.</p>	<p>criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p> <p>- “Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais.” (p.2)</p>
<p>3º PRINCÍPIO</p>	<p>“Posso tirar fotografias ao vosso oceanário para um trabalho que tenho de fazer para a minha escola?” pergunto à S., à C. e ao DP. A C. e a S. dizem que sim e o DP. acena afirmativamente com a cabeça. “Podes fazer muitas filmagens também se quiseres!” diz a C.</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu</p>

<p>RESPEITO PELA PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE</p>	<p>“Obrigada, sabem...isto é para mostrar aos meus professores todas as coisas fantásticas que vocês aqui fazem!” informo. “Pois, tira muitas fotografias, Vanessa!” diz a C. (Nota de campo 354, 6 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>“Posso tirar uma fotografia da tua construção?” pergunto. “sim, podes!” diz a MAR. enquanto continua a organizar os materiais segundo o critério criado pela mesma. (Nota de campo 496, 29 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>“solicito a vossa colaboração neste processo, através do preenchimento de um curto questionário que, na parte de trás da presente folha, se apresenta. Mais informo que se trata de um questionário anónimo, sendo as respostas apenas utilizadas com o propósito de enriquecer e contextualizar a minha investigação” (Excerto de informação adicional ao questionário, com fins investigativos, realizado às famílias)</p> <p>COMENTÁRIO: Antes de mais, importa referir que este princípio foi desde logo cumprido através da utilização das iniciais das crianças e restantes envolvidos na investigação (equipa educativa e famílias), ao invés dos seus nomes. A instituição também não foi relevada, havendo o cuidado, da minha parte, de não utilizar ou mover, para os meus registos, qualquer elemento que, de forma direta, a identificasse</p>	<p>desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - 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> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2) - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2) - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) - “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)
---	--	--

	<p>Além disso, todas as fotografias foram desfocadas e foi solicitada, ainda, uma autorização às famílias para que fossem retirados registos fotográficos às crianças.</p> <p>De seguida, e já com essas autorizações em mão, apenas foram utilizados registos dos momentos em que as crianças permitiram que fossem retiradas fotografias, tal como comprovado pelas notas de campo acima apresentadas.</p>	
<p>4º PRINCÍPIO DECISÕES ACERCA DE QUAIS AS CRIANÇAS A ENVOLVER E A EXCLUIR</p>	<p>Este princípio não se aplica na totalidade à investigação realizada, pois, tal como explicitado através de uma nota de campo convocada para o 1º Princípio aqui justificado, todas as crianças participaram neste processo investigativo.</p>	
<p>5º PRINCÍPIO FUNDAMENTOS</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>6º PRINCÍPIO PLANIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO DOS</p>	<p>“Antes de trocar de lugar com a educadora S., para que esta pudesse contar a história às crianças, aproveitei para conversar um pouco mais, com o grupo, sobre a minha investigação e a próxima etapa da mesma – fazendo uma nova avaliação tendo em conta o desenvolvimento da mesma, conclui que era necessário retirar os panos que as crianças têm disponíveis na área, uma vez que condicionam o pensamento, as escolhas e as decisões das crianças” (Excerto da reflexão diária do dia 22 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>“Meninas, posso propor um desafio?” pergunto à M. e À E. que estão na área da imaginação.</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - Encarar as suas funções educativas de modo</p>

<p>OBJETIVOS E MÉTODOS DA INVESTIGAÇÃO</p>	<p>“Podes!” dizem as duas a sorrir. “Hoje não vão usar os panos, ficam comigo, tentam fazer uma coisa diferente, o que acham?!” proponho. “Pode ser” diz a E. “Toma, podes ficar com os panos” diz a M. (Nota de campo 407, 16 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>“Como tal expliquei-lhes, primeiro que tudo e numa linguagem que pelas crianças fosse perceptível, os meus objetivos face à investigação (consentimento informado - grande grupo). Depois, propus retirar os panos e, em forma de contribuição, acrescentar outros materiais à área. As crianças estavam atentas e reagiram às minhas propostas, aceitando que os panos deixassem de existir na área e permitindo-me dar continuidade à minha investigação” (Excerto da reflexão diária do dia 22 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>“Antes das crianças começarem a escolher as áreas dou-lhes uma nova informação tendo em conta a minha investigação. “Como vamos fazer o presépio lá fora, a S. disse que a área do fantocheiro ia acabar durante uns tempos. Por isso...eu pensei que podíamos colocar o fantocheiro na área da imaginação...e vocês podem utilizá-lo da forma como quiserem e com os materiais dessa área. Boa?” pergunto “Siiiiim” dizem as crianças” (Nota de campo 515, 30 de novembro de 2017, sala de atividades)</p>	<p>amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.2) - Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de “desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.2) - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2)
---	---	---

	<p>COMENTÁRIO: refletindo acerca das notas de campo para este princípio movidas, podemos comprovar que foi minha intenção envolver todos os intervenientes na investigação, pelo que me preocupei em informá-los sobre as decisões e rumos inerentes à mesma. Além disso, e antes de avançar com as várias etapas/momentos da investigação, solicitei a opinião das crianças, de forma a não desenvolver nada que não fosse ao encontro dos seus interesses e necessidades!</p>	<p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>
<p>7º PRINCÍPIO CONSENTIMENTO INFORMADO</p>	<p>“Também no recreio aconteceu algo interessante para a minha investigação. A H. dirigiu-se autonomamente para mim e disse que tinha feito o “não é uma caixa”, transformando-a num foguetão (Ver nota de campo 378). Como tal, confirmei com a auxiliar I. – pois a educadora não estava presente – se, de facto, a H. tinha estado na área da imaginação. A I. confirmou-me que sim, o que mostra que a H. já percebeu que naquela área se está a passar algo relacionado comigo – investigação” (Excerto da reflexão diária do dia 13 de novembro de 2017, jardim dos pinheiros)</p> <p>“Vanessa, vem aqui tirar uma fotografia!” diz-me a C. apontando para a área da imaginação, na qual se encontra com o V. (Nota de campo 611, 14 de dezembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>“Olha Vanessa, vem cá ver o que nós fizemos. “Mas toma isto – estica-me uma esponja – é o teu bilhete” diz-me a S. De mão dada comigo, a S. encaminha-me para a área da imaginação” (Nota de campo 647, 08 de janeiro de 2018, sala de atividades)</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - 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> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança,</p>

	<p>COMENTÁRIO: em concordância com as notas de campo acima, podemos comprovar que, com o decorrer da investigação, aconteceu algo interessante – as crianças passaram, realmente, do assentimento informado para o consentimento informando. Isto é, compreendidos os objetivos da investigação, começaram a ser as crianças a chamar-me a atenção para aquilo que consideravam interessante/que podia interessar à investigação desenvolvida, pelo que concluo que este princípio também foi respeitado e implementado.</p>	<p>reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.2)</p>
<p>8º PRINCÍPIO USO E RELATO DAS CONCLUSÕES</p> <p>+</p> <p>10º PRINCÍPIO INFORMAÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADULTOS ENVOLVIDOS</p>	<p>“Por fim, na reunião da tarde, propus um pequeno momento individual, com as criança, e com o término da minha investigação relacionado. Como tal, comecei por dizer, ao grande grupo: “você sabem que a Vanessa está a fazer um trabalho da escola sobre a área da imaginação, não sabem?”, pelo que todos responderam que “sim” e a E. acrescentou, ainda, “e meteste lá coisas!”.</p> <p>Desta forma, expliquei-lhes que para terminar o meu trabalho, precisava de lhes fazer uma pergunta “surpresa” (de caráter individual) sobre aquela área. Assim, e depois de lhes ter pedido autorização para tal, fui chamando as crianças, uma a uma, enquanto se encontravam a brincar nas diferentes áreas da sala, para responde a uma questão por mim pensada e delineada – é de referir que só participou quem quis e nenhuma criança foi, ainda, forçada a ter de apresentar uma resposta, pelo que os “não sei”, também foram validados, tendo valor igual a qualquer outra resposta!</p> <p>Assim, questioneei as crianças em relação ao estabelecimento de um novo nome para esta área (pós intervenção) – “então...com aqueles materiais novos e as brincadeiras todas que fizeste...se tivesses de</p>	<p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - 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> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso</p>

	<p>escolher um novo nome para esta área, que nome achas que ficava bem? Lembra-te do que lá imaginaste...das brincadeiras criadas...". (...)</p> <p>No final de todas as crianças terem sido questionadas, as respostas e justificações foram lidas em grande grupo!" (Excerto da reflexão diária do dia 15 de janeiro de 2018, sala de atividades)</p> <p>COMENTÁRIO: embora os resultados ainda não tenham sido comunicados às crianças, equipa educativa e famílias (uma vez que ainda se encontravam em fase de análise durante o decorrer da elaboração do presente relatório), é minha intenção executá-lo: em relação às crianças, pretendo realizá-lo através de uma breve explicação oral em conjunto com as fotografias que lhes foram retiradas ao longo do processo. Já para as famílias e equipa educativa, é minha intenção redigir um pequeno texto crítico que aborde as dimensões mais significativas em relação à investigação. No entanto, e através das notas de campo para este princípio convocadas, é perceptível a preocupação e cuidado da minha parte em, ao longo do processo, ir relevando e partilhando os resultados de algumas etapas/momentos da investigação.</p>	<p>todas as condições que estiverem ao seu alcance." (p.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Garantir a troca de informações entre a instituição e a família" (p.2) - "Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade". (p.2) - "Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional." (p.2)
<p>9º PRINCÍPIO POSSÍVEL IMPACTO DA INVESTIGAÇÃO</p>	<p>"Vanessa, isto vai ser fantástico com as tralhas todas que trouxeste para nós!" diz-me a M. (Nota de campo 369, 10 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>"Sala 6...vamos começar a arrumar, está bem?" diz a educadora S. "Vanessa...amanhã podemos escolher esta área? É que nós queremos usar estes materiais..." pergunta a C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - "Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e

	<p>(Nota de campo 453, 22 de novembro de 2017, sala de atividades)</p> <p>COMENTÁRIO: foi minha preocupação, não só no fim da investigação como, também, ao longo da mesma (cf. o 2º Princípio aqui explicitado), compreender o impacto que a investigação pudesse ter nos seus intervenientes. Como tal, e visto que os resultados ainda não foram comunicados (crianças, equipa educativa e famílias), e só terei um real entendimento face aos comentários relacionados com o que apresentar, foco-me nas reações das crianças ao longo da investigação.</p> <p>Assim, e em concordância com as notas de campo acima apresentadas, podemos comprovar que o impacto foi positivo e que, realmente, foi ao encontro não só de uma necessidade do grupo (problemática identificada - cf. ponto 3.1. do presente relatório - como, também, dos seus interesses.</p>	<p>divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. - 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> <p>- “Responder com qualidade às necessidades 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>- “Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais.” (p.2)</p>
--	---	--

Nota. Elaboração própria (2018).

Anexo P. Análise de conteúdo do diário de bordo da investigação

Tabela P1

Análise de conteúdo do diário de bordo da investigação

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
AS POSSIBILIDADES, ATRIBUÍDAS PELAS CRIANÇAS, AOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS	MATERIAIS	Formas de utilização dos materiais	Um ou dois materiais em simultâneo	<p>“A criança utilizou: caixa de cartão”</p> <p>“As crianças utilizaram: rolo de papel higiénico, copo de plástico de iogurte sólido”.</p> <p>“A criança utilizou: caixa de cartão”</p> <p>“A criança utilizou: tampas de plástico”</p> <p>“A criança utilizou: copo de iogurte líquido”</p> <p>“A criança utilizou: caixa de ovos”</p> <p>“A criança utilizou: uma caixa de ovos”</p>	15

				<p>“A criança utilizou: um tubo de cartão”</p> <p>“As crianças utilizaram: cordel”</p> <p>“As crianças utilizaram: dois tubos de cartão”</p> <p>“A criança utilizou: um cordel”</p> <p>“As crianças utilizaram: tubos de cartão”</p> <p>“A criança utilizou: copo de plástico de iogurte líquido, palhinha”</p> <p>“A criança utilizou: tubo de cartão; papel esponja”</p> <p>“A criança utilizou: tronco, palhinhas”</p>	
			<p>Mais de dois materiais em simultâneo</p>	<p>“As crianças utilizaram: caixa de cartão, tubos de cartão, tampas médias de plástico, copos de plástico de café”</p> <p>“As crianças utilizaram: panos/tecidos, molas de madeira, rolos de cartão, tubos e papel higiénico, rolo de fita”</p>	<p>27</p>

				<p>adesiva, cano, tronco de árvore”</p> <p>“A criança utilizou: caixa de cartão, tampas de dimensão média de plástico, copos de café de plástico”</p> <p>“As crianças utilizaram: copos de café, copos de plástico de iogurte líquido, cano, tronco de árvore”</p> <p>“As crianças utilizaram: cordel, garrafa de plástico, copos de plástico de queijo fresco, tudo de cartão. Copos de plástico de iogurte líquido, caixas de plástico de cotonetes”</p> <p>“As crianças utilizaram: caixa de cartão, rolos de papel higiénico, pedaços de cartão, panos/tecidos, molas de madeira, copo de plástico de iogurte líquido”</p> <p>“A crianças utilizou: copos de plástico de iogurte líquido, copos de plástico de café,</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>tampas de plástico de dimensões médias”</p> <p>“A criança utilizou: base de caixa de ovos em cartão, tampas de plástico”</p> <p>“As crianças utilizaram: recipientes/caixas retangulares de plástico, paus de médico”</p> <p>“As crianças utilizaram: tubo de cartão, cana e tapete”</p> <p>“A criança utilizou: recipientes retangulares de plástico, copos de plástico de iogurte sólido, copos de plástico de iogurte líquido, copos de plástico de café de médias e pequenas dimensões”</p> <p>“As crianças utilizaram: cesta, rolos de papel higiénico, caixas de ovos, garrafas de plástico, tampas de plástico, caixas de plástico e de esferovite, todos os tipos de copos de plástico de iogurte, todas as dimensões e formatos de copos de café”</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>“A criança utilizou: base de caixa de ovos em cartão, pau de médico”</p> <p>“As crianças utilizaram: garrafa de plástico, cordel, tubo de cartão.”</p> <p>“As crianças utilizaram: fantocheiro, rolos de papel higiênico, cesta, molas de madeira, palhinhas”</p> <p>“As crianças utilizaram: caixas de ovos de diversos formatos e dimensões, copos de plástico de iogurte líquido, garrafas de plástico, paus de médico”</p> <p>“A crianças utilizou: garrafa de plástico, palhinha, tampa de plástico de dimensão média.”</p> <p>“As crianças utilizaram: caixa de cartão e vários panos/tecidos”</p> <p>“As crianças utilizaram: caixas de ovos, fantocheiro, rolos e papel higiênico, tubos de cartão, cordel, palhinhas,</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>copos de plástico de café, molas de madeira, recipiente de plástico de média dimensão”</p> <p>“As crianças utilizaram: fantocheiro, molas de madeira, cordel, palhinhas, pau de médico”</p> <p>“As crianças utilizaram: fantocheiro, cesta, tampas de plástico de dimensão média, cordel”</p> <p>“As crianças utilizaram: fantocheiro, molas de madeira, garrafas de plástico”</p> <p>“A criança utilizou: tubos de cartão, rolos de papel higiénico, paus de médico”</p> <p>“As crianças utilizaram: tecido, esponjas, pedaços de papel esponja”</p> <p>“A criança utilizou: esponjas, cesta, tubo de cartão”</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>“As crianças utilizaram: cordel, esponjas, rolha”</p> <p>“As crianças utilizaram: tecido, palhinha, cápsula de café, molas de madeira”</p>	
		Tipo de materiais utilizados	Papel/cartão	<p>“A criança utilizou: caixa de cartão”</p> <p>“A criança utilizou: caixa de cartão”</p> <p>“A criança utilizou: caixa de ovos”</p> <p>“A criança utilizou: uma caixa de ovos”</p> <p>“A criança utilizou: um tubo de cartão”</p> <p>“As crianças utilizaram: dois tubos de cartão”</p> <p>“As crianças utilizaram: tubos de cartão”</p>	7
			Plástico	<p>“A criança utilizou: tampas de plástico”</p>	6

			<p>“A crianças utilizou: copos de plástico de iogurte líquido, copos de plástico de café, tampas de plástico de dimensões médias.”</p> <p>“A criança utilizou: copo de iogurte líquido”</p> <p>“A criança utilizou: recipientes retangulares de plástico, copos de plástico de iogurte sólido, copos de plástico de iogurte líquido, copos de plástico de café de médias e pequenas dimensões”</p> <p>“A crianças utilizou: garrafa de plástico, palhinha, tampa de plástico de dimensão média”</p> <p>“A criança utilizou: copo de plástico de iogurte líquido, palhinha”</p>		
			Tecidos/esponjas	<p>“As crianças utilizaram: tecido, esponjas, pedaços de papel esponja”</p>	1
			Madeiras/cordéis/cortiças/materiais da natureza	<p>“As crianças utilizaram: cordel”</p> <p>“A criança utilizou: um cordel”</p>	3

				“As crianças utilizaram: cordel, esponjas, rolha”	
			Vários tipos de materiais em simultâneo	<p>“As crianças utilizaram: caixa de cartão, tubos de cartão, tampas médias de plástico, copos de plástico de café”</p> <p>“As crianças utilizaram: panos/tecidos, molas de madeira, rolos de cartão, tubos e papel higiénico, rolo de fita adesiva, cano, tronco de árvore”</p> <p>“As crianças utilizaram: caixa de cartão e panos/tecidos”</p> <p>“A criança utilizou: caixa de cartão, tampas de dimensão média de plástico, copos de café de plástico”</p> <p>“As crianças utilizaram: copos de café, copos de plástico de iogurte líquido, cana, tronco de árvore”</p> <p>“As crianças utilizaram: rolo de papel higiénico, copo de plástico de iogurte sólido.”</p>	25

				<p>“As crianças utilizaram: cordel, garrafa de plástico, copos de plástico de queijo fresco, tudo de cartão. Copos de plástico de iogurte líquido, caixas de plástico de cotonetes”</p> <p>“As crianças utilizaram: caixa de cartão, rolos de papel higiénico, pedaços de cartão, panos/tecidos, molas de madeira, copo de plástico de iogurte líquido”</p> <p>“A criança utilizou: base de caixa de ovos em cartão, tampas de plástico”</p> <p>“As crianças utilizaram: recipientes/caixas retangulares de plástico, paus de médico”</p> <p>“As crianças utilizaram: tubo de cartão, cana e tapete”</p> <p>“As crianças utilizaram: cesta, rolos de papel higiénico, caixas de ovos, garrafas de plástico, tampas de plástico, caixas de plástico e de esferovite, todos</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>os tipos de copos de plástico de iogurte, todas as dimensões e formatos de copos de café.”</p> <p>“A criança utilizou: base de caixa de ovos em cartão, pau de médico”</p> <p>“As crianças utilizaram: garrafa de plástico, cordel, tubo de cartão.”</p> <p>“As crianças utilizaram: fantocheiro, rolos de papel higiénico, cesta, molas de madeira, palhinhas”</p> <p>“As crianças utilizaram: caixas de ovos de diversos formatos e dimensões, copos de plástico de iogurte líquido, garrafas de plástico, paus de médico.”</p> <p>“As crianças utilizaram: caixas de ovos, fantocheiro, rolos e papel higiénico, tubos de cartão, cordel, palhinhas, copos de plástico de café, molas de madeira, recipiente de plástico de média dimensão.”</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>“As crianças utilizaram: fantocheiro, molas de madeira, cordel, palhinhas, pau de médico”</p> <p>“As crianças utilizaram: fantocheiro, cesta, tampas de plástico de dimensão média, cordel”</p> <p>“As crianças utilizaram: fantocheiro, molas de madeira, garrafas de plástico”</p> <p>“A criança utilizou: tubos de cartão, rolos de papel higiénico, paus de médico”</p> <p>“A criança utilizou: esponjas, cesta, tubo de cartão”</p> <p>“A criança utilizou: tubo de cartão; papel esponja”</p> <p>“A criança utilizou: tronco, palhinhas”</p> <p>“As crianças utilizaram: tecido, palhinha, cápsula de café, molas de madeira”</p>	
--	--	--	--	--	--

	INTERAÇÕES	Criança-criança	Jogo paralelo	“(A H. também se encontra na área da imaginação, no entanto, encontra-se a realizar uma outra exploração, em nada relacionada com a do AP.)”	1
			Jogo cooperativo	<p>“Isto é um oceanário” diz a C., enquanto abre os braços ao redor da área da imaginação. “E a caixa é um aquário de onde saem todos os peixes!” acrescenta a S., explicando-me a nova possibilidade atribuída à caixa.</p> <p>“O VIC. e a MARG. fecham a caixa e voltam a cobri-la com o pano . . . abrem-na juntos, a MARG. ri-se e o VIC. dirige-se para junto da educadora com a caixa aberta.”</p> <p>“De seguida, a M. dá-lhe pequenos toques e as duas riem-se, pois o copo de iogurte faz contacto com a cana, produzindo uma espécie de ruído”.</p>	18

				<p>“é uma cobra! Cuidado” responde a MAR. e a RI. acena afirmativamente com a cabeça, confirmando a informação”</p> <p>“Depois abre-a, os dois ajoelham-se junto da mesma e a B. exclama “tem coisas muito valiosas”. (no interior da caixa estão rolos de papel e tampas de plástico)”</p> <p>“Olho para a área da imaginação e observo a M. e o FO., ambos com um pau de médico na mão e recipientes de plástico na mão contrária”</p> <p>“ A L. e a MA. reproduziram, interpretativamente, a história da bela adormecida”</p> <p>“ A M. senta-se e a MA. diz “que tralha queres?” A M. aponta para uma garrafa de iogurte (escolhendo o objeto que quer como “desejo”). A M. levanta-se e troca de lugar com a MA</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>“O VIC. e a B. andam pela sala com um cordel cuja ponta se encontra dentro de uma garrafa de plástico”</p> <p>“A C. e a B. começam a dançar no meio das várias palhinhas que espalharam pelo chão”</p> <p>“É uma cozinha” diz a S. “Sim, vamos fazer uma pizza!” diz o VIC.”</p> <p>“Está com febre, queres ver?” pergunta a M. “Pois estou” responde o RO. A M. coloca uma palhinha de baixo do braço do RO. e, passado uns segundos, tira-a e mostra-me “vês? Tem febre!”</p> <p><i>“O que é que andam aqui a fazer?” pergunto. “Somos piratas” diz o V.</i></p> <p>“Olha” diz o DI., que se dirige para junto da cesta. A ME. esconde-se atrás do fantocheiro. O DI. bate no fantocheiro e a ME.entrega-lhe uma “bolacha”</p>	
--	--	--	--	---	--

			<p>“Hmm, é a nossa casinha, tem telhado e tijolo” responde o AP. “E podemos viver lá!” diz a B., colocando-se atrás do fantocheiro”.</p> <p>“A E. o FO. andam pela sala apoiados em tubos de cartão. Têm as costas encurvadas”</p> <p>“Bem-Vinda à prancelândia!” diz a E. a apontar para os vários objetos pelas duas dispostos. “Isto aqui é a piscina” diz a S., a apontar para o papel esponja espalhado pelo chão”</p> <p>“Na mão, a MA. segura uma esponja e uma rolha. Passa a rolha na esponja e, de seguida, faz movimentos com a rolha junto à cara do FO.</p>	
			<p>Comunicação/envolvimento de situações e produções com outras crianças exteriores à área</p> <p>“(apesar de a área ser restrita a duas crianças, o DP., motivado pela curiosidade, junta-se à situação)”</p> <p>“(moveu para a exploração/</p>	12

				<p>brincadeira outras crianças que se encontravam a explorar as restantes áreas da sala)”</p> <p>“(A ME. juntou-se à E., movida pela curiosidade face ao que se estava a suceder)”</p> <p>“A LU. observa, sentada junto à LA. e RI., pois a área é restrita a duas crianças”</p> <p>“A S. coloca a caixa de cartão na cabeça, posiciona-a ficando com os olhos na abertura das abas da caixa e grita para os amigos que se encontram nas mesas de trabalho: “grrrrr, sou um monstroooo” exclama. Depois, retira a caixa da cabeça, mostrando-se, e rindo-se à gargalhada . . .Vai passando pelas crianças que se encontram a brincar nas diferentes áreas e refere sempre o mesmo “sou um monstro!” De seguida, retira a caixa e mostra a sua cara aos amigos, que se riem. “Posso experimentar?” diz o DP”</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>“Passado uns minutos, vejo-as a andarem pela sala com uma garrafa cheia de molas, no fundo, e um cordel que vai saindo pela mesma. Riem-se e tocam com a garrafa nos amigos”</p> <p>“O AP. vem ter connosco. Na mão traz uma caixa de ovos com tapas em todas as suas partes individuais (locais em que ficam os ovos), como se de uma forma se tratasse..“Quem quer um queque?” diz o AP.”</p> <p>“Observo-a, ao longe, e vejo que vai aproximando a caixa dos amigos enquanto diz “olhem a caixa malvada”</p> <p>“E nisto, a RI. circula pela sala de atividades, dando um “pedaço de bolo” a cada amigo.”</p> <p>“Cuidado!” vão dizendo ao passar rapidamente pelas crianças que se encontram a</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>brincar livremente pelas áreas da sala.</p> <p>”De seguida, circula pelas diferentes áreas, perguntando, com o objeto construído na mão, se querem beber água.”</p> <p>“Nisto a MA. começa a circular pela sala, faz movimentos de quem está a carregar num botão existente no rolo e aponta para as restantes crianças que se encontram a brincar livremente pelas áreas da sala”</p>	
		Criança - adulto	Pedido de auxílio para estruturamento do pensamento	<p>“Vanessaaaa” chama-me o DP. colocando a caixa de cartão da área da imaginação em cima da mesa na qual estou a construir a história sobre aviões com as crianças.</p> <p>“DP. estás a interromper-nos!” exclama o AM. levantando-se da cadeira. “Os peixes não mordem, afinal eram a fingir...” diz-me.</p> <p>“Podem estar a dormir...” digo</p> <p>“Não, eu abanei e meti a mão” diz o DP. Depois, fecha bruscamente a tampa, bate</p>	2

				<p>na mesma fazendo alguns sons e exclama “isto dá para outra coisa”. “Para o que é que achas que dá?” pergunto “não sei...” responde “Olha, a forma como bateste na caixa fez-me lembrar um instrumento musical!” digo de forma entusiasta.</p> <p>“Vanessa, podes dar-nos os panos?”..proponho que arranjem soluções com os materiais que têm disponíveis. A RI. ri-se, corando, mas a MAR., embora também se ria diz “nãooo, Vanessa...”</p> <p>“você podem fazer muitas outras coisas com os materiais que aí têm, é sempre tendas, metam a cabeça a pensar e surpreendam-me, é um desafio! Pode ser?” “está bem” acabam por concordar.”</p>	
			<p>Comunicação das suas explorações/do desenvolvido ao adulto</p>	<p>“. . . a MARG. ri-se e o VIC. dirige-se para junto da educadora com a caixa aberta.</p>	<p>12</p>

				<p>“hmm...uma caixa que transforma coisas em...panos?” diz a educadora”</p> <p>olha o nosso sino Vanessa!” chama-me a S, mostrando-me um copo de iogurte pendurado na cana da área da imaginação”</p> <p>“Vanessa, eu estive a fazer o “não é uma caixa” diz a H”</p> <p>“Vanessa, isto é uma caixa malvada!” diz-me a C. que se chega ao pé de mim com uma caixa de ovos na mão”</p> <p>“Vanessa, olha aqui, isto é uma caixa falante!” diz a C. abrindo e fechado uma caixa de ovos”</p> <p>“A RI. chega perto de mim com uma base de uma caixa de ovos e com um pau de médico. “Vanessa, é um bolo de anos de mim” diz.</p> <p>“Vanessa, anda aqui ver a nossa festa das palhinhas e tirar uma fotografia” diz a C.”</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>“Queres beber água Vanessa?” pergunta-me a S. com uma garrafa de plástico na mão, na qual colocou uma tampa e uma palhinha”.</p> <p>“Olha Vanessa, sou um polícia” diz-me a MA. esticando o braço, no qual tem um grande rolo de cartão com várias aberturas”</p> <p>“Vanessa, vem aqui tirar uma fotografia!” diz-me a C. apontando para a área da imaginação, na qual se encontra com o V”</p> <p>“Olha aqui a nossa casinha!” diz-me o AP.A B. olha para mim e sorri”</p> <p>“Olha Vanessa, vem cá ver o que nós fizemos. “Mas toma isto – estica-me uma esponja – é o teu bilhete” diz-me a S. De mão dada comigo, a S. encaminha-me para a área da imaginação”</p>	
--	--	--	--	--	--

	POSSIBILIDADES DE EXPLORAÇÃO	Representação interpretativa de experiências da vida quotidiana	Situações já vivenciadas pelas crianças	<p>“ Observando o produto realizado pela M. – uma vela para rezar ao Jesus – construída com um rolo de papel higiênico industrial e um copo de plástico de iogurte sólido na sua extremidade – podemos comprovar, novamente, a influência do contexto nas representações das crianças, pois trata-se de uma instituição de caráter religioso”</p> <p>“ Mais uma vez, estamos perante a criação de um objeto (um bolo), que a criança associa a uma situação específica (o seu aniversário). Como tal, A.R. apresenta-nos um bolo (base de caixa de ovos em cartão virada ao contrário), que pode ser cortado às fatias com, claro está, uma faca (pau de médico). Então podem comer” diz a R.I., reproduzindo interpretativamente o</p>	6

				<p>procedimento de comer o bolo nos dias de aniversário em contexto de sala de atividades”</p> <p>“Ao dispor vários materiais pelo chão, as crianças criaram a bancada de uma cozinha (essencialmente composta por caixas de ovos). Embora tenham verbalizado que iriam fazer uma pizza, a verdade é que acabaram apenas por criar o contexto (cozinha e a sua bancada), não representando nenhuma situação associada ao mesmo/à cozinha por eles idealizada”</p> <p>“Aqui estamos, sem dúvida alguma, perante a concretização de uma situação do quotidiano das crianças – saltar à corda. . . . esta situação exigiu algum pensamento e equacionar de problema/soluções por parte das crianças. As crianças utilizaram um cordel (que se transformou numa corda de saltar), que prenderam, com molas de madeira, ao</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>fantocheiro. No entanto, para que conseguissem saltar, só prenderam uma extremidade do cordel ao fantocheiro, ficando o RO. a segurar na outra ponta da corda”</p> <p>“A M. e o RO. estavam, agora, a reproduzir interpretativamente uma situação do cotidiano e que, por eles, já tinha sido experienciada/vivenciada – medir a febre”</p> <p>“Aqui, reflito sobre a importância de o investigador conhecer, bastante bem, o meio e os atores do seu estudo, pois sabendo que as crianças foram a uma festa de aniversário num spa, compreendo que se encontram a reproduzir interpretativamente uma experiência por elas já vivenciada!”</p>	
			<p>Situações observadas, mas ainda não vivenciadas pelas crianças</p>	<p>“Vejo o RO. “amarrado” à calha da área da imaginação e o D. a segurar o cordel/a</p>	<p>5</p>

				<p>corda. (Utilizaram apenas um cordel, no qual prenderam o RO. ao pilar). O RO. encontra-se encostado à parede, sentado, a tocar com as mãos no cordel).</p> <p>“o que se passa aqui?” pergunto. “Estou preso” diz o RO. “Eu sou o polícia!” diz o D. “Então e o que é que o RO. fez para ser prisioneiro?” pergunto. “hmm...não fez nada, nós é que gostamos de brincar aos polícias e aos presos” diz o D. Com base na fotografia e explicação das duas crianças, conseguimos concluir que se trata da representação interpretativa de uma situação já observada pelas crianças (embora não vivenciada pelas mesmas)”</p> <p>“Podemos concluir, ao analisar a fotografia e o comentário da E., que as crianças se encontram a reproduzir, interpretativamente, uma situação por elas já observada, mas nunca vivenciadas</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>(pessoas idosas a utilizar bengalas).</p> <p>Assim, as crianças curvam as costas e, apoiadas em tubos de cartão (bengalas), andam de forma vagarosa, explicando que são velhinhos (o seu discurso é também efetuado em câmara lenta)”</p> <p>“Observando a fotografia da RI., em concordância com o seu comentário, podemos concluir que se encontra a realizar uma representação interpretativa de uma situação por ela já observada, mas não vivenciada (ser mãe, maquilhar-se e ir à festa dos filhos).”</p> <p>“Analisando a fotografia e os comentários do D., compreendemos que se encontra a representar interpretativamente uma situação por ele já observada</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>mas não experienciada/vivenciada (conduzir uma moto)”</p> <p>“Com foco nas fotografias e comentários das crianças, compreende-se que as mesmas se encontram a representar interpretativamente uma situação por elas já observada mas não vivenciada (ser maquilhado (FO.) e maquilhar (MA.)”</p>	
		<p>Situações aliadas ao imaginário da criança</p>	<p>Contexto real e situação imaginária</p>	<p>“Ao analisar a seguinte situação, podemos comprovar que as crianças transformam toda a área da imaginação num cenário/contexto específico – o oceanário. Já a caixa de cartão, foi “transformada” pelas crianças, num aquário (“de ondem saem todos peixes”). Os peixes também não faltaram, pelo que as crianças atribuíram, a algumas tampas de plástico e copos de plástico</p>	<p>3</p>

				<p>de café, esse mesmo papel – serem peixes. Para ouvir os peixes as crianças utilizaram, ainda, um tubo de cartão/de rolo de papel de cozinha, chegando à conclusão de que estes faziam alguns ruídos que indicavam que tinham fome. “eles estão com fome que eu estive a ouvir. Por último, e como o DP., queria colocar a mão no interior da caixa/aquário, as crianças avisaram-no de que teria de usar luvas invisíveis pois, claro está e como já referido, os peixes mordiam. Luvas essas que a C. e a S. já estavam a utilizar.</p> <p>Assim, sendo, conclui-se que estamos perante um contexto real (oceanário), mas emergidos numa situação imaginária – peixes tubarão que mordem.</p> <p>“A L. e a MA. reproduziram, interpretativamente, a história da bela adormecida. Para tal, fizeram da cana a roca na qual a bela adormecida picou o</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>dedo.</p> <p>De seguida, a L. puxou o tapete que forra o chão da área para fazer de cobertor. E deitou, ainda, a cabeça sobre um tubo de cartão (que fez de travesseiro).”</p> <p>“ Ao analisar os comentários das crianças, compreendemos que se trata de um contexto real (uma festa), mas de uma situação imaginária (festa das palhinhas). Assim, pelo chão as crianças dispuseram várias palhinhas (o que, a seu ver, daria a entender que era a festa das palhinhas). O fantocheiro correspondia à porta. Junto à qual se encontrava um cesto no qual era necessário depositar “uma moedinha”. De seguida, as crianças espreitavam por um telescópio (construído com vários rolos de papel higiénico empilhados e presos sobre molas), para verificar se a moeda estava mesmo lá. Caso estivesse, a porta (fantocheiro)</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>abria, e tinha-se acesso à “festa das palhinhas”.</p> <p>Em primeiro lugar, estamos perante um contexto real (a páscoa), e uma situação imaginária (festa da páscoa inventada pelas crianças), na qual temos um coelho (fantocheiro - sendo que as crianças penduraram rolos de papel higiénico, na estrutura do fantocheiro para fazer de orelhas)”</p>	
			<p>Contexto e situação imaginária</p>	<p>“Ao analisar a fotografia e os comentários da criança, podemos comprovar que se trata de um contexto imaginário e de uma situação também ela imaginária (encontram-se a transformar objetos através da utilização de uma caixa mágica)”</p> <p>“Ao analisar a situação aqui apresentada, podemos constatar que a S. conseguiu atribuir duas novas possibilidades à caixa de cartão, Num primeiro momento</p>	<p>8</p>

				<p>serviu para se esconder e fazer de monstro e, num segundo momento, já poderia ser a cabeça de um robot, sendo esta uma proposta apresentada, pela S., ao DP”</p> <p>“Através do seu discurso percebemos que atribuiu uma nova funcionalidade à caixa de cartão, utilizando-a como um foguetão.</p> <p>“Assim, utilizaram uma garrafa de plástico e, no seu interior, colocaram um cordel, deixando apenas uns cm de fora. Explicarem, ao circular pela sala de atividades e ao mostrar a sua produção às outras crianças, que se tratava de uma garrafa da qual saia uma cobra”</p> <p>“Estamos perante uma situação imaginária. As crianças criam um cenário e imaginam, ainda, uma situação para o mesmo. Como tal, criam uma chaminé (rolos de papel higiénico), que vai dar a um poço dos desejos</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>(cesto estrategicamente pendurado sobre um pedaço de cana e cordel). A ideia é, então, que se atire moedas (molas), pela chaminé (rolos de papel higiênico). De seguida, já com a moeda (mola), no poço (cesto), podemos pedir um desejo (que se trata de um objeto à nossa escolha, tenho em conta os materiais que as crianças dispuseram, aleatoriamente, pelo chão). Os objetos não apresentam significado, sendo apenas o processo que parece importar às crianças”</p> <p>“Ao observar a imagem e a explicação da C., compreendemos que estamos perante a criação de um objeto que adveio do imaginário da criança. Uma caixa malvada (caixa de ovos, com a aba para o exterior), que, como a C. refere, apresenta esta característica por lhe parecer ter uns dentes muito afiados. Esta caixa conta piadas”</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>“Tal como na situação anterior, ao observar a imagem e a explicação da C., compreendemos que estamos perante a criação de um objeto que adveio do imaginário da criança. Desta vez não se trata de uma caixa malvada, mas sim de uma caixa falante (caixa de ovos com aba para o exterior). Esta caixa, tal como a C., referiu, tem características especiais e que rondam o lado humano, pois fala...e tanto pode dizer coisas assustadoras, como também pode dizer piadas”.</p> <p>“Ao analisar a imagem e os comentários das crianças, compreendemos que se trata de uma situação e contexto imaginário (tudo decorre do imaginário da criança) Em primeiro lugar temos uma cesta que é pendurada a uma porta (fantocheiro), cujo interior tem bolachas (tampas de plástico de dimensões médias). As pessoas devem,</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>então, bater à porta (fantocheiro), para de seguida serem autotizadas a retirar uma bolacha (tampa de plástico) da cesta”</p> <p>“Isto é uma trança, estou a fazer um desfile, pareço a Rapunzel, está ali a minha janela (aponta para ofantocheiro)”. Responde-me a FA.”</p>	
		<p>Produções materiais (sem um contexto/situação associada)</p>	<p>Construção de objetos com o intuito de representar algo real/já existente</p>	<p>“Ao analisar a fotografia, em conjunto com o comentário da C, compreendemos que utilizou um tubo de cartão, um rolo de papel higiénico e um rolo de fita adesiva para construir uma chaminé”</p> <p>“Ao analisar toda a situação, percebe-se que, tal, como a H. referiu, criou a sua própria caixa de música. Para tal, juntou todas as tampas de plástico de cor azul e organizou-as segundo uma forma específica”</p> <p>“E olha aqui a nossa janela...aquela coisa para</p>	<p>11</p>

				<p>espreitar nos barcos...” diz a B. a apontar para a garrafa de iogurte que colocaram na parte superior da cana.”</p> <p>“Aqui não nos encontramos perante a representação interpretativa de uma situação, mas sim perante a criação de dois objetos: a forma para fazer os queques e, claro está, os queques”</p> <p>“Tal como na situação anterior, estamos perante a representação de um objeto já existente (um telescópio) ao qual, posteriormente, a H. atribuiu um significado específico.”</p> <p>“Ao observar a imagem, em conjunto com o comentário da S., compreendemos que estamos perante a representação de um objeto já existente. Ou seja, através de uma garrafa de plástico, de uma tampa de plástico e de uma palhinha, a S. recriou uma</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>garrafa que se vende em lojas (as tais garrafas de vidro personalizadas que, hoje em dia, se vendem em lojas de decoração)”</p> <p>“As crianças recorrem, unicamente, a tubos de cartão, atribuindo-lhes diferentes possibilidades. Em primeiro lugar estamos perante um telescópio (Um tubo de cartão com outro tubo, de dimensões mais pequenas, no seu interior, o que nos dá a ideia de lente). De seguida, os tubos de cartão transformam-se em espadas de piratas. Mais tarde, os mesmos tubos de cartão transformam-se novamente mas, desta vez, em remos (as duas crianças referem estar a andar de barco) E por último, e como estão a fazer de piratas, voltam novamente a transformar-se em espadas”</p> <p>“Analisando os comentários e a produção das crianças, concluímos que atribuíram</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>uma nova funcionalidade aos dois objetos principais que utilizaram.</p> <p>O fantocheiro transformou-se na estrutura de uma casa. Utilizaram, ainda, duas garrafas apoiadas de forma inclinada em molas, para realizar a estrutura do telhado (ou seja, a posição em que colocaram as garrafas fazia uma espécie de triângulo, forma tradicional através da qual as crianças representam/desenham telhados)”</p> <p>“Assim, o D. transforma um tubo de cartão num volante. Nas extremidades coloca, ainda, papel esponja, aproximando ainda mais esta representação do real”</p> <p>“Ao analisar a fotografia para aqui convocada, em concordância com o comentário da E., podemos comprovar que a mesma reproduziu (interpretativamente) um</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>objeto/algo já existente. Assim, um pedaço de tronco foi utilizado como coco e, no meio do mesmo, coloco palhinhas, explicando que se trata de “água de coco”.</p> <p>“Observando cuidadosamente o comentário da FA., em conjunto com a fotografia retirada, pode-se concluir que a FA. se encontra a reproduzir interpretativamente um objeto já existente (não se trata de uma situação em si, pois foca-se apenas na construção e utilização do objeto). Assim, utiliza uma garrafa de plástico de iogurte (como copo), e coloca uma palhinha no seu interior (que faz disso mesmo, de palhinha...). De seguida, coloca este objeto por ela “criado”, junto à dobradiça da porta, e aguarda uns segundos nesta posição. Questionada, a FA., explica que dali sai água ou ice tea (é o refill dos restaurantes de fast food)”</p>	
--	--	--	--	--	--

			Jogos/sequências	<p>“Reparo que o DI. está bastante concentrado. Chego-me junto dele e vejo que realizou uma sequência utilizando copos de plástico e recipientes de iogurte”</p> <p>“Ao observar a fotografia retirada, em conjunto com a observação descrita, compreendemos que a MAR. se encontra a realizar uma sequência. Como tal, selecionou alguns materiais de plástico e organizou-os por dimensões e cores, tal como visível através da imagem para aqui convocada”</p> <p>“Ao observar a fotografia, em conjunto com o comentário da E., compreendemos que estamos perante a criação de um jogo que parece ter partido totalmente, do imaginário da criança. Assim, a E. utilizou rolos de papel higiénico, paus de</p>	3

				<p>médico e um tubo de cartão, posicionados estrategicamente no chão.</p> <p>Criou, ainda, regras para o jogo: os jogadores deveriam passar por entre os materiais sem, porém, lhes tocar. Caso isso acontecesse, perderiam (que foi o que aconteceu à E., no momento em que se encontrava a explicar o jogo)</p> <p>De seguida, explicou que havia mais uma regra (e que foi por não a ter cumprido que perdeu).</p> <p>Só se conseguiria superar o jogo/ganhar se fossem utilizados “voadores” (rolos de papel higiénico) que deveriam ser colocados no pulso. Este objeto é também criado, assim sendo, a partir do imaginário da criança, tal como a sua funcionalidade”</p>	
--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Nota. Elaboração própria (2018).

Anexo Q. Análise de conteúdo das respostas dadas, pelas famílias, às questões abertas contidas nos inquéritos por questionário por estas preenchidos.

Tabela Q1

Análise de conteúdo das respostas dadas, pelas famílias, às questões abertas contidas nos inquéritos por questionário por estas preenchidos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO (Número de sujeitos)
VISÃO/POSIÇÃO DAS FAMÍLIAS ACERCA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS	Forma de obtenção de conhecimentos sobre materiais não estruturados e semiestruturados	Palestras/sessões	"...sessões "a par" (Q3)	1
		Conhecimentos advindos da experiência profissional	"A mãe P. é professora e também faz "objetos" com os alunos" (Q13) "Sou educadora e estudei na faculdade a importância de proporcionar o contacto com estes materiais" (Q11) "...tenho familiares que trabalham na área da educação de infância" (Q7) "Através das escolas onde trabalhei..." (Q4)	4
			"Temos esses conhecimentos porque esses tipos de materiais são também utilizados por nós em casa..." (Q14)	3

		<p>Conhecimentos relacionados com interesses/competências pessoais</p>	<p>“Através do interesse sobre o assunto, assim como habilidade manual” (Q13)</p> <p>“Sempre tive gosto por artes manuais e foi a área que segui” (Q12)</p>	
		<p>Conhecimentos adquiridos através da escola/conversa com outros pais e/ou pessoas com conhecimentos sobre este assunto</p>	<p>“obtive esses conhecimentos através de conversas por já ter um outro filho na escola” (Q17)</p> <p>“...também estando junto de pessoas que dominam muito sobre o tema da reciclagem” (Q15)</p> <p>“Experiência de vida, ouvindo aqui e ali em conversas de pais...transmitidos pela comunidade educativa do colégio” (Q9)</p> <p>“Experiências de anos anteriores na (nome da instituição ocultado)” (Q8)</p> <p>“Em conversa com as professoras e o nosso filho ao longo dos últimos anos” (Q7)</p> <p>“Interação com as atividades da escola, trabalhos efetuados ao longo do ano letivo” (Q6)</p> <p>“Conversas com a educadora...” (Q3)</p>	<p>7</p>

			<p>“Através de familiares e amigos por também terem filhos e já utilizarem estes materiais” (Q2)</p>	
		<p>Conhecimentos adquiridos através da Internet (blogs, sites de educação) e TV</p>	<p>“... informações na internet e tv” (Q4)</p> <p>“nas redes sociais/blogs direcionados às mães” (Q1)</p>	<p>2</p>
	<p>Importância atribuída aos materiais não estruturados e semiestruturados em contexto de sala de atividades</p>	<p>Questões relacionados com a preservação meio ambiente/planeta</p>	<p>“...para além de que as despertam para a importância de problemas como a reutilização de materiais e reciclagem” (Q7)</p> <p>“Educador para um mundo onde esses valores – proteger - são fundamentais” (Q17)</p> <p>“Ensina aos nossos pequenos a importância e consciência da reutilização...” (Q15)</p> <p>“Com os problemas ambientais, as crianças devem ser cada vez mais sensibilizadas para o não desperdício e para a reutilização” (Q14)</p> <p>“...para explorarem as várias formas de transformar produtos que por norma mandamos para o lixo e perceberem a importância de dar nova vida aos produtos que por norma não vemos grande utilidade” (Q12)</p>	<p>10</p>

		<p>“Consideramos urgente refletir sobre o “lixo” ou materiais não estruturados. A política dos 4 R’S (reduzir, reciclar, reutilizar e recriar) é emergente para salvarmos o nosso planeta terra” (Q13)</p> <p>“Reutilização de materiais” (Q6)</p> <p>“...ajuda a dar valor aos materiais e a reciclar” (Q3)</p> <p>“As crianças têm que ter conhecimento da importância da reutilização destes materiais ou da sua reciclagem para desenvolverem uma atitude mais ecológica” (Q2)</p> <p>“...mostra-lhes o valor e importância da reciclagem e reaproveitamento de materiais” (Q4)</p>	
		<p>“Porque para além de permitirem à criança o desenvolvimento da sua criatividade...” (Q9)</p> <p>“Estimula a criatividade de brincar “sem” brinquedos, de construir objetos” (Q8)</p>	12

		<p>Questões relacionadas com o desenvolvimento da criança</p>	<p>“Pensamos que potenciam a criatividade e imaginação das crianças...” (Q7)</p> <p>“Porque é fundamental para mim nos trabalhos manuais para a criatividade” (Q16)</p> <p>“...e a criatividade é explorada nas tarefas” (Q15)</p> <p>“Acho muito importante, é ótimo para o desenvolvimento da criança...” (Q12)</p> <p>“Permitem uma exploração pessoal e estimulam a imaginação e criatividade” (Q10)</p> <p>“Ajuda, sobretudo, a estimular a criatividade e a imaginação” (Q11)</p> <p>“Acho importante para os “obrigar” a trabalhar a sua imaginação/criatividade” (Q5)</p> <p>“Desenvolve a criatividade” (Q3)</p> <p>“Para além de ajudar a desenvolver a imaginação e a criatividade...” (Q4)</p>	
--	--	---	--	--

			“Porque estimula mais a imaginação das crianças, permitindo-lhes brincar como quiserem sem estarem presos às “regras” dos jogos/brinquedos” (Q1)	
		Questões relacionadas com a acessibilidade e custo dos materiais não estruturados e semiestruturados	“...são materiais acessíveis a todos, não é necessário um investimento em brinquedos, com estes materiais tudo é possível” (Q9)	1
UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS EM CASA	Utilidades atribuídas, em casa, aos materiais não estruturados e semiestruturados	Situações <i>faz de conta</i>	“Nas brincadeiras <i>faz de conta</i> . E as utilidades são as mais variadas, desde fazer de conta que é comida, que é dinheiro...” (Q5)	1
		Brincadeiras/explorações	<p>“Quando encontra esses materiais brincar com eles de forma espontânea e como lhe apetece no momento” (Q1)</p> <p>“Por norma, eles próprios desenvolvem as suas brincadeiras com esses materiais. Por exemplo: rolos de cozinha (luneta dos piratas ou mesmo o gesso do doente do hospital que partiu a perna); garrafas de água (instrumentos musicais); tampas e rolhas (bonecos, fantoches)” (Q4)</p> <p>“A caixa a árvores de natal dava para brincar às escondidas. Caixas pequenas são barcos ou comboios. Dos papeis grossos que vinham com</p>	8

			<p>os bodies do mano deu para fazer telemóveis. Os rolos de papel transformaram-se em binóculos” (Q11)</p> <p>“Brincadeiras no jardim (animais, comida, dinheiro...)” (Q10)</p> <p>“Reutilizamos para construir “brinquedos” e dar novas funcionalidades aos materiais não estruturados/lixo” (Q13)</p> <p>“Na formação de brinquedos, temos como exemplo: cilindro de papel higiénico se transforma numa mandala; sachê de iogurte se transforma em fantoche; copinhos de iogurte se transformam em instrumentos musicais” (Q15)</p> <p>“Costumamos fazer binóculos com os rolos de cozinha...” (Q12)</p> <p>“...ou como “peças” para as brincadeiras diárias com outros brinquedos, por exemplo, uma caixa de cartão que se transfere numa casa ou numa garagem” (Q9)</p>	
--	--	--	---	--

		Realização de trabalhos manuais	<p>“Gosta de pintar rolinhos e rolos de papel higiênico para oferecer ou decorar o quarto” (Q2)</p> <p>“Presentes de natal, frascos para pintar, organizadores de brinquedos” (Q3)</p> <p>“...em casa para fazer trabalhos manuais para se entreter ou fazer presentes para familiares” (Q10)</p> <p>“... a ME. adora reaproveitar as caixas dos cotonetes e decorá-las e fazer maracas com as caixas de iogurte” (Q12)</p> <p>“Quando fazemos trabalhos manuais, reaproveitamos sempre materiais” (Q17)</p> <p>“Essencialmente para fazer trabalhos manuais” (Q7)</p> <p>“Utilização na elaboração de trabalhos temáticos (natal, páscoa...)...” (Q9)</p>	7
		Recriação de jogos tradicionais	<p>“...com pedras fizemos o jogo do galo” (Q11)</p> <p>“Por vezes criamos os jogos tradicionais utilizando este tipo de</p>	2

			materiais (jogo do galo, atira latas, peças de dominós...)” (Q9)	
		Substituição de mobiliário	“Para dar um exemplo apenas: uma caixa de cartão (que eu ia deitar para o lixo) está agora a servir-lhe de mesa de cabeceira” (Q8)	1

Nota. Elaboração própria (2018).

Anexo R. Análise de conteúdo das respostas dadas, pelas crianças, a uma questão colocada no fim da investigação – “Se pudessem atribuir uma nova designação à área da imaginação, qual seria e porque?”

Tabela R1

Análise de conteúdo das respostas dadas, pelas crianças, a uma questão colocada no fim da investigação

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO (Número de sujeitos)
PROPOSTA	Relacionadas com o concreto	Associação a objetos/elementos e pessoas	“área do brinquedo” (r1)	11
			“área do arco íris” (r4)	
			"área dos barcos" (r10)	
			"área da casinha" (r13)	
			"área dos dinossauros" (r12)	
			“área do moranguinho” (r15)	
			“área dos carros” (r17)	
			“área das carrinhas” (r18)	
			“área mãe e gato” (r20)	
			“área da natureza” (r22)	
			“área das tralhas” (r23)	
			“área do desarrumado” (r2)	
	“área das brincadeiras” (r3)			
"área bonita" (r11)				

		Associação a características específicas/ações	“área das trapalhadas” (r6)		
			“área do tudo” (r21)		
			“área divertida” (r24)		
			“área do faz de tudo” (r25)		
		Associação a uma outra área da sala	“área do faz de conta” (r7)		5
			“área do eu” (r14)		
			“área do faz de conta” (r16)		
			“área dos jogos de chão” (r19)		
	Imaginário da criança	Nome inventado pela criança	“área do desafio (para pensar) r8)		1
			“área do <pik>” (r5)		
FUNDAMENTOS	Materiais disponíveis na área	Funções dos materiais	“Porque tem coisas que para mim são brinquedos” (R1)	5	
			“tem os materiais que são o que eu quiser” (R7)		
			“Porque as coisas que estão lá são para brincar a tudo” (R16)		
			“coisas para brincar da natureza, que são brinquedos” (R22)		
			“Porque tem tudo o que pode ser divertido e eu gosto” (24)		
		Quantidade de materiais	“Porque tem lá muitas coisas, todas juntas...” (R2)		7
			“Porque tem muitos brinquedos..” (R6)		
			“Porque tem muitas coisas, como se fosse uma casa...” (R13)		
			“Porque tem muitas coisas lindas” (R15)		
			“Porque tem muitas coisas para nós brincarmos” (R23)		
			“Porque tem muitas coisas para brincar da natureza...” (R22)		

			“Porque tem muitas coisas especiais e giras! (R24)	5	
		Interesse pelos materiais	“Porque as coisas que lá estão são bonitas para brincar e eu gosto de ir para lá” (R4)		
			“gosto daquelas coisas (aponta para a área)” (R5)		
			“...coisas lindas como morangos...” (R15)		
			“e eu gosto muito disso! (dos materiais)” (R13)		
	“Porque eu gosto sempre de ir para lá porque tem coisas bonitas” (R11)				
	Atividades desenvolvidas na área	Interesses/gostos das crianças pelas atividades desenvolvidas		“Porque eu adoro brincar lá..” (R9)	5
				“...eu gosto para brincar” (R2)	
				“eu gosto de lá estar a brincar” (R6)	
				“Porque eu gosto de carros e gosto da área, é giro brincar lá” (R17)	
Multiplicidade de oportunidades			“É o que eu mais gosto de fazer lá aos carros” (R18)	8	
			“mas também dá mais coisas, muiiitas coisas” (R18)		
			“Porque eu faço tudo e podemos fazer de todas as maneiras para brincar...as brincadeiras” (R7)		
			“Porque tem muita coisa para fazer lá” (R3)		
		“...na área da imaginação eu penso para fazer tudo” (R9)			

			<p>“Porque eu gosto de barcos e imagino lá barcos..que é um barco, pode ser muitas coisas” (R10)</p>	
			<p>“Porque cabe tudo lá dentro...até lá conseguimos fazer uma carrinha! Eu fiz com o RO.” (R12)</p>	
			<p>“Porque gosto, sou eu que faço...as coisas” (R14)</p>	
			<p>“...e eu gosto das coisas que dá para fazer lá. Eu até já fiz carne, tu lembras-te, Vanessa?” (R15)</p>	

Nota. Elaboração própria (2018).

Anexo S. Tratamento estatístico das respostas dadas, pelas famílias, às questões fechadas dos inquéritos por questionário por estas preenchidos.

Tabela S1

Contextualização dos dados obtidos

CONTEXTUALIZAÇÃO	
Número de questionários entregues	Número de questionários preenchidos e devolvidos
25 questionários	17 questionários

Nota. Elaboração própria (2018).

Tabela S2

Utilização de materiais não estruturados e semiestruturados em contexto familiar

Utilização de materiais não estruturados e semiestruturados em contexto familiar		
OPÇÕES	RESPOSTAS	TOTAL/FREQUÊNCIA
“Utiliza”	(Q1); (Q2); (Q3); (Q4); (Q5); (Q7); (Q8); (Q9); (Q10); (Q11); (Q12); (Q13); (Q14); (Q15); (Q17)	15 sujeitos/famílias
“Não utiliza”	(Q6); (Q16)	2 sujeitos/famílias

Nota. Elaboração própria (2018).

Tabela S3

Conhecimentos, por parte das famílias, sobre materiais não estruturados e semiestruturados

Conhecimentos, por parte das famílias, sobre materiais não estruturados e semiestruturados		
OPÇÕES	RESPOSTAS	TOTAL/FREQUÊNCIA
“Nunca ouvi falar”	(Q5); (Q10); (Q17)	3 sujeitos/famílias
“Sei algumas coisas sobre o tema”	(Q1); (Q2); (Q3); (Q6); (Q7); (Q8); (Q9); (Q12); (Q15); (Q16)	10 sujeitos/famílias
“Sei muito acerca do tema”	(Q4); (Q11); (Q13); (Q14)	4 sujeitos/famílias

Nota. Elaboração própria (2018).

Tabela S4

Grau de importância atribuído, pelas famílias, aos materiais não estruturados e semiestruturados em contexto de sala de atividades

Grau de importância atribuído, pelas famílias, aos materiais não estruturados e semiestruturados em contexto de sala de atividades		
OPÇÕES	RESPOSTAS	TOTAL/FREQUÊNCIA
“Muito importante”	(Q1); (Q2); (Q5); (Q10); (Q11) (Q12); (Q13); (Q14); (Q15); (Q17); (Q8); (Q9)	13 sujeitos/famílias
“Importante”	(Q4); (Q3); (Q6); (Q16)	4 sujeitos/famílias
“Pouco importante”	Sem registos	0 sujeitos/famílias
“Nada importante”	Sem registos	0 sujeitos/famílias

Nota. Elaboração própria (2018).