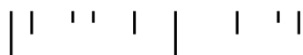


AS CRIANÇAS PRECISAM DE TÉDIO: A
DESCOBERTA DAS POTENCIALIDADES DOS
MATERIAIS DE FIM ABERTO EM CONTEXTO
DE PRÉ-ESCOLAR

André Filipe Azevedo de Oliveira

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

2024-2025



AS CRIANÇAS PRECISAM DE TÉDIO: A DESCOBERTA DAS POTENCIALIDADES DOS MATERIAIS DE FIM ABERTO EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

André Filipe Azevedo de Oliveira

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

Orientador: Joana Dias

Júri

Presidente: Tiago Tempera

Arguente: Rita Friães

Orientador: Joana Dias

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Após todo este percurso, não posso deixar de agradecer a todos os que me acompanharam. Agradeço, por isso, **à minha família** pelo apoio, paciência e confiança que demonstraram em todos os momentos: os bons e os menos bons.

Agradeço, ainda, **à minha namorada** que demonstrou durante esta etapa ser um porto seguro nos momentos em que me senti mais desorientado, demonstrando uma compreensão e companheirismo inigualável. Não esquecendo, também **a sua família** que esteve sempre presente quando mais necessitei.

Para mim, é imperativo mencionar a minha orientadora, **Professora Doutora Joana Dias**, que demonstrou em todos os momentos um profissionalismo e brio, tanto ao nível do acompanhamento académico e pedagógico, como emocional.

Quero, ainda, agradecer ao **Professor Doutor André Pombo** pelo interesse que demonstrou, pelas conversas e partilhas e pelos documentos que me disponibilizou.

Resta-me agradecer **às educadoras cooperantes** pela passagem de conhecimentos, estratégias e pela confiança que depositaram em mim.

Por último, mas não menos importante, **a todas as crianças** com quem tive o privilégio de contactar durante os estágios, pois também eu aprendi muito com eles.

RESUMO

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, inserida no último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Considerado um documento reflexivo, caracterizador da prática pedagógica desenvolvida, numa sala de jardim de infância de 30 setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025, pretendo descrever, fundamentar, e analisar a minha prática desenvolvida neste contexto educativo, especificamente, a caracterização do contexto educativo e dos respetivos intervenientes, as intenções definidas para a prática, a investigação desenvolvida e, conseqüentemente, a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

O contacto das crianças com materiais com um único propósito, como é o caso dos brinquedos, mostra-se muito presente no dia a dia das crianças. A utilização de materiais de fim aberto é considerada, por muitos, uma potencial alternativa para este uso, por vezes excessivo. O presente estudo procura (i) compreender as concepções dos adultos acerca dos materiais de fim aberto, da sua importância, das suas potencialidades e fragilidades; (ii) identificar as diferentes formas de exploração e manipulação de materiais de fim aberto, nas brincadeiras das crianças; (iii) compreender o impacto dos materiais de fim aberto no desenvolvimento da criatividade da criança. Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, especificamente um estudo de caso num grupo de pré-escolar com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Como técnicas e processos de recolha de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada à educadora e à auxiliar de ação educativa, à entrevista em grupo focal (*focus grupo*) e à observação direta do grupo de crianças, retratada através de notas de campo e grelhas de observação.

Após a análise dos dados, compreendeu-se que a utilização de materiais de fim aberto contribui de forma significativa para o desenvolvimento holístico da criança, destacando-se a capacidade criativa, contrariando os efeitos prejudiciais dos materiais com um propósito único. Enquanto principais intervenientes no dia-a-dia de cada criança,

o adulto apresenta um papel único na criação de ambientes propícios à manipulação, por parte das crianças, de materiais de fim aberto.

Palavras-chave: criatividade; desenvolvimento holístico; materiais de fim aberto; papel do adulto

ABSTRACT

This final report emerges within the scope of the Supervised Professional Practice II Curricular Unit, included in the last semester of the Master's Degree in Preschool Education at the Lisbon School of Education.

Considered a reflective document, characterizing the pedagogical practice developed, in a kindergarten classroom from September 30, 2024 to January 24, 2025, I intend to describe, substantiate, and analyze my practice developed in this educational context, specifically, the characterization of the educational context and its intervenients, the intentions defined for the practice, the research developed and, consequently, the construction of my professionalism as a future kindergarten teacher.

Children's contact with materials with a single purpose, such as toys, is very present in children's daily lives. The use of open-ended materials is considered by many to be a potential alternative to this sometimes excessive use. The present study seeks to (i) understand adults' conceptions about open-ended materials, their importance, their strengths and weaknesses; (ii) identify the different ways of exploring and manipulating open-ended materials in children's play; (iii) understand the impact of open-ended materials on the development of children's creativity. To meet the defined objectives, a qualitative study was carried out, specifically a case study in a preschool group aged between four and six years. As data collection techniques and processes, semi-structured interviews with the teacher and the educational action assistant, focus group interviews and direct observation of the group of children, portrayed through field notes and observation grids, were used.

After analyzing the data, it was understood that the use of open-ended materials contributes significantly to the holistic development of the child, highlighting creative capacity, counteracting the harmful effects of materials with a single purpose. As the main actors in each child's daily life, adults play a unique role in creating environments that are conducive to children's handling of open-ended materials.

Keywords: adult role; creativity; holistic development; open-ended materials;

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
2.1. Meio envolvente	4
2.2. Organização socioeducativa	5
2.3. Ambiente educativo	8
2.3.1. Sala e espaços.....	8
2.3.2. Rotina	12
2.4. Grupo de crianças.....	12
2.5. Famílias	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	17
3.1. Intencionalidades para com a equipa educativa	18
3.2. Intencionalidades para com o grupo de crianças	20
3.3. Intencionalidades para com as famílias.....	22
3.4. Intencionalidades para a investigação.....	24
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	25
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	26
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	28
4.3. Roteiro metodológico e ético	39
4.4. Apresentação e discussão dos dados	43
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS.....	75
Anexo A - Portfólio Individual.....	76
1. INTRODUÇÃO	80
2. NOTAS DE CAMPO.....	82
2.1. Notas de campo da semana n.º 1.....	83

2.2. Notas de campo da semana n.º 2	99
2.3. Notas de campo da semana n.º 3	112
2.4. Notas de campo da semana n.º 4	121
2.5. Notas de campo da semana n.º 5	128
2.6. Notas de campo da semana n.º 6	138
2.7. Notas de campo da semana n.º 7	144
2.8. Notas de campo da semana n.º 8	151
2.9. Notas de campo da semana n.º 9	159
2.10. Notas de campo da semana n.º 10	166
2.11. Notas de campo da semana n.º 11	181
2.12. Notas de campo da semana n.º 12	197
2.13. Notas de campo da semana n.º 13	200
2.14. Notas de campo da semana n.º 14	218
2.15. Notas de campo da semana n.º 15	238
3. REFLEXÕES INDIVIDUAIS	243
3.1. Semana n.º 1 (04/11/2024 a 08/11/2024)	244
3.2. Semana n.º 2 (11/11/2024 a 15/11/2024)	249
3.3. Semana n.º 3 (18/11/2024 a 22/11/2024)	254
3.4. Semana n.º 4 (25/11/2024 a 29/11/2024)	257
3.5. Semana n.º 5 (02/12/2024 a 06/12/2024)	262
3.6. Semana n.º 6 (09/12/2024 a 13/12/2024)	265
3.7. Semana n.º 7 (16/12/2024 a 20/12/2024)	268
3.8. Semana n.º 8 (06/01/2025 a 10/01/2025)	272
3.9. Semana n.º 9 (13/01/2025 a 17/01/2025)	275
3.10. Reflexão final	279
4. PLANIFICAÇÕES SEMANAIS	284

4.1. Planificação da atividade da semana de 14/10/2024 a 18/10/2024 (atividade n.º 1) ...	285
4.2. Planificação da atividade da semana de 21/10/2024 a 25/10/2024 (atividade n.º 2) ...	287
4.3. Planificação da atividade da semana de 28/10/2024 a 01/11/2024 (atividade n.º 3) ...	289
4.4. Planificação da atividade da semana de 04/11/2024 a 08/11/2024 (atividade n.º 4) ...	291
4.5. Planificação da atividade da semana de 04/11/2024 a 08/11/2024 (atividade n.º 5) ...	295
4.6. Planificação da atividade da semana de 18/11/2024 a 22/11/2024 (atividade n.º 6) ...	297
4.7. Planificação da atividade da semana de 25/11/2024 a 29/11/2024 (atividade n.º 7) ...	300
4.8. Planificação da atividade da semana de 02/12/2024 a 06/12/2024 (atividade n.º 8) ...	303
4.9. Planificação da atividade da semana de 18/11/2024 a 22/11/2024 (atividade n.º 9) ...	307
4.10. Planificação da atividade da semana de 16/12/2024 a 20/12/2024 (atividade n.º 10)	309
4.11. Divulgação	311
4.12. Avaliação	312
5. PORTFÓLIO DA CRIANÇA	314
Anexo B – Guião da entrevista à Educadora Cooperante (I).....	330
Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante (I).....	334
Anexo D – Planta da sala	341
Anexo E – Rotina do grupo	344
Anexo F – Dados relativos ao grupo	348
Anexo G – Dados relativos à família	350
Anexo H – Carta de apresentação às famílias.....	352
Anexo I – Consentimento informado para a recolha de imagens das crianças	354
Anexo J – Grelhas de observação	357
Anexo K – Guião da entrevista à Educadora Cooperante (II).....	364
Anexo L – Transcrição da entrevista à educadora cooperante (II).....	367
Anexo M – Guião da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa	372
Anexo N – Transcrição da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa	375
Anexo O – Guião da entrevista de Grupo Focal.....	381
Anexo P – Transcrição da entrevista de Grupo Focal	384

Anexo Q – Análise categorial das entrevistas.....	392
Anexo R – Análise categorial dos documentos bibliográficos	397
Anexo S – Roteiro ético e deontológico	408
Anexo T – Dimensões da criatividade.....	420

INDÍCE DE FIGURAS

Tabela 1 - Análise da avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 1 (materiais têxteis)	51
Tabela 2 - Análise da avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 2 (materiais de cartão)	53
Tabela 3 - Análise da avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 3 (materiais de borracha)	54
Tabela 4 - Análise da avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 4 (materiais de plástico).....	55
Tabela 5 - Taxa de sucesso das atividades	56

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CP	Crianças Participantes
EC	Educadora Cooperante
EE	Equipa Educativa
MFA	Materiais de Fim Aberto
NC	Nota de Campo
OS	Organização socioeducativa
PSS	Prática Profissional Supervisionada
TS	Taxa de Sucesso

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. A elaboração deste relatório permitiu-me refletir de forma crítica e fundamentada sobre a minha PPS enquanto estagiário em contexto de Jardim de Infância (JI), assim como, desenvolver uma atitude investigativa decorrente da PPS nesse mesmo contexto. A PPS II decorreu numa Organização Socioeducativa (OS) na Área Metropolitana de Lisboa, no período compreendido entre os dias 30 de setembro e 24 de janeiro. Durante este período assumi o papel de educador-estagiário de uma sala de pré-escolar, com um grupo constituído por 23 crianças com idades entre os quatro e os seis anos. Relativamente à estrutura do relatório, este está organizado em seis capítulos, para além da presente introdução. No segundo capítulo – Caracterização de uma ação educativa contextualizada – é feita a caracterização do meio envolvente, da OS, do ambiente educativo, da sala e dos espaços, das rotinas, da Equipa Educativa (EE), da família das crianças e do grupo de crianças. No terceiro capítulo (b) – Análise reflexiva da intervenção em JI – encontram-se descritas as intencionalidades educativas, bem como a sua avaliação e pertinência para a identificação e posterior estudo da problemática em questão. No quarto capítulo – Investigação em JI – apresenta-se a identificação e fundamentação da problemática, a revisão da literatura, o roteiro metodológico e ético e a apresentação dos dados. No quinto capítulo – Construção da Profissionalidade Docente – é realizada uma reflexão acerca do meu percurso académico, ao longo dos últimos cinco anos, com destaque nos momentos de PPS I e PPS II. No sexto e último capítulo – Considerações finais – apresenta-se um balanço global relativo ao Estudo de Caso em questão e à minha intervenção. Incluem-se, também, as referências bibliográficas dos documentos consultados e os anexos.

Por fim, mas igualmente significativo, no decorrer da PPS II elaborei um Portfólio Individual (cf. Anexo A), que consiste na junção das notas de campo (NC) realizadas ao longo da PPS II, reflexões semanais, planificação de atividades desenvolvidas com o grupo de crianças e o portfólio individual de uma criança.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

Com o intuito de caracterizar a situação educativa – meio envolvente, a OS, ambiente educativo (sala e espaços, rotina), EE, famílias das crianças e grupo de crianças – procedi à recolha e posterior análise de informação. Tal como afirma Rodrigues (2011), “facilmente compreendemos que o tratamento e a análise de dados se revelam de extrema importância para qualquer tipo de investigação, (...) [permitindo-nos] aferir a veracidade das hipóteses definidas” (p. 171). Assim, recolhi informação através de diversas técnicas, das quais uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (EC) (cf. Anexos B e C) de modo a compor-se um retrato de uma mesma situação através de múltiplas perspetivas.

2.1. Meio envolvente

De acordo com Marques (2024), o aproveitamento do meio envolvente é visto como uma mais-valia para a criação de novas experiências na vida das crianças, visto que “na comunidade, as crianças podem ter acesso a experiências, atividades, equipamentos e espaços de que uma creche não dispõe, bem como a um conjunto ampliado de relações sociais” (p.92). Para tal, revela-se indispensável o conhecimento do meio local, a fim de se identificarem possíveis locais propícios à criação das referidas novas experiências.

Neste sentido, OS na qual recorreu a PPS II encontra-se situada no concelho de Oeiras, na união de freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias. A localidade de Paço de Arcos, onde se encontra a OS, apresenta uma área de, aproximadamente, 3,39 km² e uma densidade populacional de cerca de 4515 km². De acordo com o *Website City Population* (2018) a localidade de Paço de Arcos apresenta 15315 habitantes, dos quais 6977 homens (45,6%), 8338 mulheres (54,4%). Deste conjunto populacional 2856 são crianças (entre os 0 e os 19 anos).

No sentido de responder às necessidades básicas e aos momentos de lazer dos habitantes da localidade de Paço de Arcos, e de acordo com o observado, a localidade em questão conta com um diverso conjunto de serviços e espaços públicos: estabelecimentos de ensino (Jardins de Infância e Escolas Básicas e Secundárias), serviços de proteção e segurança (quartel de bombeiros e um departamento da polícia), comércio e saúde (mercearias, cafés, farmácias, centro de saúde.) Por fim, no que concerne aos espaços destinados ao lazer e património cultural existe um vasto conjunto de locais disponíveis

para usufruto. Compreende-se através da distância a que se encontram os espaços da OS, que para alguns destes locais a deslocação pode ser realizada de modo pedestre, sendo que para outros é necessário a utilização de transportes.

2.2. Organização socioeducativa

Para a elaboração deste subcapítulo, consultou-se apenas o *Website* da organização socioeducativa (2024), na qual se realizou a PPS II, visto que ainda não se encontra finalizado o Projeto Educativo de Escola, dada a recente inauguração da OS.

De acordo com a informação recolhida e observada, a OS de cariz privado foi inaugurada em setembro de 2024, no sentido de dar continuidade ao trabalho de outra OS, presente no mesmo concelho e inaugurada em 2006 (*Website* da organização socioeducativa anterior, 2024). Neste sentido, não só a equipa EE da atual OS inclui, de um modo geral, os mesmos profissionais existentes na antiga OS, mantendo, também, o propósito a que se propõe, a saber: “desenvolvimento das crianças, num ambiente caloroso e apoiante, e que desde sempre apostou em relações genuínas, de confiança e de respeito com adultos e crianças” (*Website* da organização socioeducativa, 2024). Desta forma, em concordância com o propósito apresentado, surge, por parte da OS, a missão de formar indivíduos equilibrados, dotados de respeito e confiança, tendo em conta as suas necessidades e a sua unicidade, através de um ensino ativo.

A fim de garantir o cumprimento do propósito e da missão acima mencionados, a OS apresenta cinco pilares fundamentais para a aprendizagem: (i) abordagem pedagógica *High Scope*; (ii) ensino bilingue; (iii) práticas de inteligência emocional e atenção plena; (iv) ensino integrado de música (a partir do 3.º ano); (v) atitude sustentável e ecológica.

Em relação à (i) abordagem pedagógica *High Scope*, Epstein e Hohmann, (2019) referem que este modelo surgiu da *High/Scope Educational Research Foundation*. Segundo o *Website* da organização socioeducativa (2024), este modelo ativo¹ apresenta duas ideias importantes: o (a) papel ativo da criança na sua aprendizagem e o (b) papel do adulto. No que concerne ao (a) papel ativo da criança na aprendizagem e na construção do

¹ Entende-se modelo ativo como um modelo curricular que centra o processo de ensino-aprendizagem na criança

conhecimento, considera-se que se trata de uma aprendizagem baseada na ação, isto é, na concretização do real, pelo que são assumidos como imprescindíveis nas atividades diárias quatro elementos: ação direta sobre os objetos (manipulação de objetos reais), reflexão sobre as ações; motivação, invenção e generatividade intrínsecas (construção de hipóteses e invenções); resolução de problemas. Estes elementos postulam a necessidade de proporcionar à criança “quer um ambiente físico estimulante para trabalhar e brincar, quer uma rotina diária consistente que comporte o processo de planejar-fazer-rever” (*Website* da organização socioeducativa, 2024). Em relação ao (b) papel do adulto, destaca-se uma postura exclusivamente orientadora (*Website* da organização socioeducativa, 2024) e de escuta (Epstein & Hohmann, 2019), para que seja proporcionado a cada criança um ambiente motivador e seguro.

Para além disso, a fim de garantir um eficaz processo de ensino-aprendizagem, a OS opta por incluir na sua abordagem pedagógica a metodologia ativa *flipped classroom*, através da qual “os alunos são incluídos [nas aulas] de forma autónoma, em pares ou em pequenos grupos e com recurso a materiais manipulativos ou recursos tecnológicos na resolução e colocação de problemas, construindo o conhecimento com o apoio dos professores” (*Website* da organização socioeducativa, 2024). Recorrendo a estas abordagens ativas a OS prevê distinguir-se do designado “ensino tradicional”, em aspetos como o papel do adulto e da criança em sala e aula, a interação adulto/criança, a rotina de aprendizagens, o ambiente de trabalho e a avaliação. Em relação a este último ponto, o modelo *High Scope* recorre a Indicadores-chave de Desenvolvimento (KDIs) (cf. Anexo C) para realizar a avaliação das aprendizagens das crianças (Epstein & Hohmann, 2019).

Relativamente ao (ii) ensino bilingue português-inglês, todos os níveis de ensino, incluindo o pré-escolar têm aulas de inglês. Para além disso, as aulas que não se encontram à responsabilidade da EC, como educação física, formação musical, *mindfulness*, entre outras, são lecionadas em inglês. A OS disponibiliza, ainda, (iii) práticas de inteligência emocional e atenção plena, através da inclusão de uma aula de *mindfulness* no plano de aprendizagem das crianças. De acordo com o *Website* da organização socioeducativa (2024), a atenção plena das crianças nos vários momentos do dia-a-dia tem um forte impacto “na autonomia emocional das crianças, na capacidade de

concentração e na comunicação com os outros que se pretende pacífica e orientada para a harmonia”.

No que diz respeito ao (iv) ensino integrado de música, a partir do pré-escolar os alunos estão em regular contacto com um ambiente musical, através aprendizagem de um instrumento musical e da participação num coro e num *atelier* musical de uma orquestra com um profissional da área em questão (*Website* da organização socioeducativa, 2024).

Por fim, em relação à (v) atitude sustentável e ecológica é de referir a preocupação da OS em “dotar os alunos de consciência ecológica e qualificá-los com competências e conhecimentos que lhes permitam atuar enquanto cidadãos (...)” (*Website* da organização socioeducativa, 2024). Assim sendo, a OS conta com um vasto conjunto de parcerias associadas ao pilar em questão, a saber: Eco-escolas, Escola Azul e Erasmus+, *World Ocean Day e Pellets watch Portugal*.

Tendo em conta os propósitos a que se predispõe, a OS dá resposta às necessidades das cerca de 125 crianças que acolhe, distribuídas pelas valências de creche, pré-escolar e 1.º ano do ensino básico. Na valência de creche existe uma sala berçário composta por 4 bebés, uma sala de 1 ano composta por 17 crianças e uma sala de 2 anos com 18 crianças. No que diz respeito à valência de pré-escolar existem três grupos de organização vertical: um grupo com 20 crianças, um grupo com 24 crianças e um último grupo com 23 crianças. Finalmente, a turma de 1.º ano é composta por 17 alunos. É de referir que estes dados foram recolhidos através de uma conversa informal com a EC.

Perante os vários níveis de ensino que a OS apresenta, os vários espaços da mesma encontram-se distribuídos por dois andares. No piso térreo encontra-se, à entrada da OS, um balcão de receção, junto ao qual se encontra uma sala destinada ao convívio e à alimentação da EE da OS. Ainda neste piso, encontram-se, cinco salas – uma sala de berçário, uma sala de 1 ano, uma sala de 2 anos e duas salas de JI. Perto das salas destinadas aos grupos do JI localiza-se o refeitório que presta serviço a todas as crianças da OS, junto ao qual se encontra uma casa de banho para os adultos. Ao lado do refeitório, existe um ginásio. Para além disso, o piso térreo conta, também, com mais duas casas de banho. No piso 1 encontram-se as salas dos restantes grupos presentes na OS: uma sala

referente ao grupo do JI e outra sala referente ao grupo do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Concomitantemente, este piso contém uma biblioteca, que tem vindo a ser organizada com a ajuda das crianças, e duas outras salas disponíveis para a aula de música (sala com um piano) e para reuniões com as crianças. À semelhança do que se verifica no piso térreo, também este piso inclui duas casas de banho. Por fim, é de referir que a OS conta, também, com um vasto espaço exterior, o qual será apresentado de modo mais detalhado no capítulo que se segue.

Para além do espaço que a OS encerra a mesma conta ainda com uma EE formada por elementos que fazem parte de vários departamentos. Neste conjunto de elementos estão incluídas as seis educadoras presentes na organização e a professora de primeiro ciclo do ensino básico. No que concerne ao pessoal não docente, segundo o observado e referido pela EC numa conversa informal, a OS dispõe de dois colaboradores de serviços gerais, três colaboradoras dos serviços de limpeza, uma cozinheira, sete auxiliares de ação educativa, estando cada uma afeta a uma sala.

2.3. Ambiente educativo

De acordo com Silva et al. (2016), o ambiente educativo deve ser visto como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5), devendo, para tal, apresentar-se como um ambiente de segurança, de aprendizagem e social. Neste sentido, e tal como referem os vários autores referidos, é imprescindível a adequabilidade do ambiente educativo (espaço, materiais, rotinas, entre outros aspetos) ao grupo e a cada criança. Para tal, a organização do ambiente educativo deve ser intencional e planeada, podendo sofrer alterações ao longo do ano, mediante as necessidades apresentadas pelo grupo ou por alguma criança em particular.

2.3.1. Sala e espaços

Segundo o Website da organização socioeducativa (2024) e a informação referida pela EC na entrevista (cf. Anexo C), a OS e a EE identificam-se com o modelo pedagógico *High Scope*, razão pela qual todos os elementos desta OS idealizam a presença de um ambiente educativo em que se valoriza e privilegia a interação adulto-criança e criança-

criança. Contudo, esta interação não se resume apenas a uma relação entre duas entidades, mas também a uma apropriação da criança pelo espaço.

Neste sentido, um dos aspetos fundamentais é a acessibilidade dos materiais às mesmas, como é o caso das garrafas de água que, para além de se encontrarem à disposição das crianças, apresentam uma etiqueta com o nome da respetiva criança, para que a mesma seja capaz de a identificar. Desta forma, é possível que as crianças desenvolvam a sua capacidade de autonomia, bem como de responsabilidade, uma vez que lhes é pedido que arrumem os materiais depois de os utilizarem no respetivo local,

“Depois de as crianças brincarem na área da casinha a educadora mostrou às crianças que as imagens correspondem ao sítio onde têm de arrumar os brinquedos que estiveram a usar” (NC n.º 32, cf. Anexo A).

Através desta disposição acessível dos materiais é, ainda, possível que as crianças tenham a oportunidade de perceberem os gastos dos materiais que estão a utilizar, refletindo acerca de um possível consumo excessivo dos mesmos.

No que diz respeito à divisão e organização da sala, como se observa na planta da sala (cf. Anexo D), apresenta cinco áreas principais, nomeadamente a área da biblioteca que contém uma diversidade de livros, desde livros de histórias, a álbuns, revistas científicas e ainda livros de curiosidades:

“A educadora está sentada no tapete, com alguma das crianças a ler ou ver uma história” (NC n.º 38, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n.º 25, n.º 110 e n.º 111, cf. Anexo A)

a área dos jogos que contém jogos de encaixe, puzzles, jogos de contagem, jogos de associação (cores, formas), jogos de memória e jogos didáticos:

(“A **L.R.** está a brincar com uns ursinhos de vários tamanhos e está a tentar colocá-los a todos dentro de barcos e carros” - NC n.º 40, cf. Anexo A. Para mais exemplos, consultar NC n.º 42 e N.º 113, cf. Anexo A);

a área da casinha que com uma cama, bonecos, vários disfarces e roupas para *role play* penduradas num armário, um armário de cozinha com pratos, tigelas, copos e talheres de plástico, uma mercearia com vários tipos de comida, duas mesas e quatro cadeiras:

“A **L.R.**, a **M.J.** e o **J.** que estavam a brincar na área da casinha, foram ao encontro do estagiário e perguntaram se ele não queria brincar com eles (...) - NC n.º 80, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n.º 108, cf. Anexo A);

a área dos blocos com vários carros, aviões, animais, peças de encaixe com vários tamanhos, figuras de plástico (príncipes, cavaleiros, princesas, entre outras figuras) e peças/blocos de madeira com vários tamanhos e formas:

“O estagiário deslocou-se até à área das construções, onde estavam a brincar o **M.K.** e o **G.L.** O estagiário e as duas crianças começam então a construção de um castelo, de uma ponte, da fortaleza dos maus, as defesas do castelo dos bons e as casas das pessoas” – NC n.º 39, cf. Anexo A);

a área das artes que inclui tintas, pinceis, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de carvão, várias folhas de cartolina de cores variadas, tesouras, cola branca e folhas de papel branca:

“A **M.M.**, a **A.S.** e a **L.S.** encontram-se na área das artes, e estão sentadas numa mesa a desenhar e a pintar com vários materiais (canetas, lápis e lápis de cera)” - NC n.º 94, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n.º 112, cf. Anexo A).

Para além das diversas áreas referidas, a sala dispõe, ainda, de um pequeno espelho, um quadro de ardósia, no qual as crianças podem escrever com giz, um tapete ilustrado com estradas e edifícios e gavetas/prateleiras, onde as crianças podem guardar as várias atividades que realizam durante o dia (cada criança tem uma prateleira individual). Algumas destas atividades são expostas nas várias paredes da sala.

Ao sair-se da sala, imediatamente ao lado da mesma, encontra-se um cabide destinado a cada uma das crianças do grupo, no qual podem e devem ser guardados os respetivos pertences. Perto desta zona, existem duas casas de banho. É de referir que estas casas de banho estão estruturadas, de modo que sejam utilizadas pelas crianças de forma

autónoma, visto que, devido à estatura e idade das crianças, os vários constituintes da casa de banho são menores, encontrando-se ao nível das crianças:

“As crianças antes de irem para o almoço, vão em pares à casa de banho acompanhados pelo estagiário para lavar as mãos” (NC n.º 61, cf. Anexo A).

De acordo com Zabalza (1992) a planificação, organização e gestão do espaço são aspetos que carecem de um forte poder de reflexão por parte do educador, uma vez que é necessário ter-se em conta uma série de princípios, por exemplo, desde o nível arquitetónico e estético ao nível psicológicos e de desenvolvimento das crianças, níveis estes associados às necessidades das crianças.

Em relação ao espaço exterior, este encontra-se dividido em duas partes: parte superior e parte inferior. Na parte superior estão presentes duas casas de banho, um balancé de madeira, vários triciclos, peças de construção de plástico e ainda uma casinha/torre que contém um corrimão, umas escadas e um binóculo no topo. No que diz respeito à parte inferior, a mesma é composta por um percurso de obstáculos, nos quais as crianças se devem equilibrar e por *monkey bars* (barras de ferro):

“As crianças vão brincando com triciclos: fazem corridas ou fingem que são carros. É possível ver crianças penduradas nas barras de metal tentando fazer o percurso até ao fim, outras utilizam peças de puzzle (encaixe) de plástico grandes para fazer construções como casas, pontes e mesmo torres. É ainda possível, ver crianças a brincar na terra escavando e criando tuneis” (NC n.º 62, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n.º 58 e n.º 77, cf. Anexo A).

Ao lado da parte inferior do espaço exterior, existe um campo de futebol:

“O P.A. pede ao estagiário para ir jogar a bola com ele” (NC n.º 76, cf. Anexo A).

Importa referir que o piso, tanto da parte inferior como da parte superior do espaço, é de tartan. Contudo, a rodear este piso existe um pequeno terreno, onde, com a ajuda das crianças, se tem vindo a plantar várias árvores e arbustos.

Por fim, no que diz respeito ao refeitório, encontram-se quatro fileiras de mesas:

“As crianças deslocam-se em fila até ao refeitório, descem a escada agarrados ao corrimão. Quando chegam ao refeitório as crianças vão-se sentando na mesa e depois esperam que a sopa seja entregue pela auxiliar S ou estagiário (...)” (NC n.º 107, cf. Anexo A).

2.3.2. Rotina

Tal como referido anteriormente, são vários os aspetos que conferem ao grupo um adequado ambiente educativo. Um desses aspetos diz respeito à rotina, a qual proporcionam ao grupo um clima de segurança e estabilidade. Desta forma, Oliveira et.al (1992) citado por Bairros (2015) refere que as “rotinas concisas desde cedo permite à criança compreender o modo como as situações sociais que vivencia são, por norma, organizadas, fazendo com que esta perceba, por si, as diferenças entre as regularidades e as mudanças, ganhando assim autonomia” (p.13).

De um modo geral, ainda que possa existir alguma alteração, segundo as observações realizadas e a informação recolhida durante uma conversa informal com a EC, a rotina encontra-se organizada tendo em conta os dados presentes na tabela que se encontra em anexo (cf. Anexo E), a qual inclui NC ilustrativas de tais momentos.

Para além das atividades presentes nesta tabela, estão incluídas na rotina do grupo várias atividades curriculares (para todas as crianças do grupo) como o inglês, *mindfulness*, música, ginástica e artes. Estas atividades podem ser realizadas em grande grupo ou em pequeno grupo (o grupo grande é dividido em dois). Os pais podem, ainda, optar por inscrever os seus filhos num conjunto de outras atividades, nomeadamente capoeira, judo, dança, *rugby*, futebol, piano, violino, flauta, guitarra, *parkour*. Contudo, a participação das crianças nestas atividades, depende, nalguns casos, da sua idade.

2.4. Grupo de crianças

No que diz respeito ao grupo de crianças da sala JI3, através das observações realizadas, conversas informais, consulta de documentos oficiais e uma entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante, que o mesmo é constituído por 23

crianças. Através da observação da tabela presente no Anexo F, é possível identificar que das 23 crianças, 10 são do género feminino e 13 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos de idade. Através de conversas informais e consulta de documentação, é sabido que existem crianças com irmãos: 5 crianças têm mais que um irmão, 8 crianças têm um irmão e as restantes crianças do grupo são filhos únicos. Verifica-se ainda, ao observar a tabela, que este grupo apresenta alguma variabilidade no que toca à nacionalidade existindo 2 crianças de nacionalidade brasileira, 1 criança de nacionalidade moçambicana e 3 crianças de nacionalidade russa. Posto isto, trata-se de um grupo com uma quantidade de elementos novos atípica, quando comparada ao ocorrido em anos passados: “nós normalmente seguimos o grupo, por tanto vêm com a educadora desde que são pequeninos, isso não aconteceu neste grupo” (cf. Anexo C). O elevado número de crianças novas na sala faz com que as ligações de afetividade entre elas e entre os adultos e crianças, vão sendo criadas e fomentadas, como refere a educadora: “têm muitas crianças novas portanto ainda estamos numa fase de descobrir e de perceber quem é quem (...)” (cf. Anexo C). Contudo, apesar do grupo ser constituído por diversos elementos novos, a educadora destaca, como potencialidade, a interação positiva entre as crianças, referindo que gostam de “estar perto” umas das outras, num sentido de entreajuda (cf. Anexo C). Tal facto é visível através das seguintes NC:

“O **J** fica triste porque ficou sem o instrumento e a **A.S.** ao ver isso empresta o instrumento dela ao **J**” (NC n.º 54, cf. Anexo A);

“O **P.A.** pede ajuda para o **T** ajudar a desenhar uma abóbora, uma vez que o **P.A.** gostou muito da abóbora que o **T** tinha feito” (N.C. n.º 147, cf. Anexo A);

“A **M.C.** ajuda a **M.J.** que não estava a conseguir encontrar a garrafa de água dela” (NC n.º 153, cf. Anexo A);

O **M.K.** escreve a data, o mês e o ano com a ajuda dos amigos” (N.C. n.º 320, cf. Anexo A).

Contudo, apesar do companheirismo característico do grupo, e destacado como potencialidade, verifica-se que, genericamente, a partilha entre pares e a gestão dos conflitos associada a tais situações se revela uma fragilidade do grupo:

“A **educadora R** ajuda as crianças a resolver uma divergência. Uma vez que as crianças não estão a conseguir partilhar os autocolantes” (N.C. n.º 275, cf. Anexo A);

“As meninas não querem partilhar as peças que estão a usar na sua construção” (N.C. n.º 358, cf. Anexo A).

Não obstante a esta fragilidade, apesar da dificuldade do grupo na gestão autónoma dos conflitos associados, por exemplo, à partilha dos materiais, ao nível da realização e distribuição das tarefas, é possível afirmar-se que se mostra um grupo bastante autónomo, tal como se observa através da seguinte situação:

“É de notar que as crianças se reuniram em equipas de trabalho dividindo as várias tarefas entre si, sendo que cada equipa era responsável pela criação de uma parte da mascote” (N.C. n.º 135, cf. Anexo A).

Para além disso, tal como referido pela EC na entrevista, após algum tempo de observação verifica-se rapidamente que se trata de um grupo bastante interessado e que aborda regularmente o adulto, colocando-o a par das suas conquistas, dos seus interesses, dos seus conhecimentos e das suas questões. Como seria de prever, a maioria destas conversas centram-se em temas típicos da idade, como os super-heróis, os planetas, as profissões, os animais:

“O **T** fala que foi ver as pegadas de dinossauros. A criança demonstra um grande entusiasmo enquanto fala com os amigos. Algumas crianças também demonstram estar muito animadas com o tema da conversa” (N.C. n.º 120, cf. Anexo A).

Em concordância com o interesse por tais temáticas encontra-se, também, a realização de atividades práticas, destacando-se, neste sentido, a realização de construções, prática que se observava diariamente no grupo, tal como refere a EC na entrevista: mas é um grupo (...) com muita vontade de construir coisas e de brincar em conjunto e de estar perto (cf. Anexo C). As seguintes NC ilustram este interesse do grupo:

“O **M.K.** faz a construção e convida os amigos para brincar com ele (**M.J.** e **L.R.**)” (N.C. n.º 144, cf. Anexo A);

“O S e o G.L. colocam-se ao lado do D.A. e do V, e começam a construir uma base com os blocos de madeira, para atacar a nave dos amigos.” (N.C. n.º 341, cf. Anexo A);

“A C e a M.J. estão ao pé de uma construção que foi feita pela M.M., a A.S. e a M.C. que se encontram no interior da construção. As meninas que estão cá fora dizem: “Podemos ser vizinhas?” (N.C. n.º 358, cf. Anexo A).

2.5. Famílias

A família é imprescindível na vida das crianças, uma vez que detém um papel essencial, pois deve garantir que a criança se mantém feliz, segura, apoiada no seu processo de crescimento tanto a nível pessoal como escolar, e estar atenta a problemas do foro emocional ou psicológico. Assim sendo, fica latente que a família se deve mostrar atenta, interessada e orgulhosa das várias conquistas que as crianças vão alcançando. Para que isso se possa realizar, é necessário que apresente um ambiente onde exista uma comunicação aberta e livre entre as famílias das crianças e a EE da sala, com o intuito de se ajudarem mutuamente, possibilitando desta forma uma visão diferenciada e integral da criança nos vários meios que frequenta. Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no JI, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Silva et al., 2016, p.16).

No que diz respeito à forma como a OS e a EE veem o envolvimento das famílias, a EC realizou a seguinte afirmação:

“Nós assumimos que as famílias são essenciais neste processo, e, portanto, elas são sempre bem-vindas e têm a possibilidade de estar presentes no dia a dia, (...). Porque eles podem diariamente fazer parte da rotina da sala se assim o entenderem, e tu vês, eles vêm e trazem os filhos sentam-se e participam no quadro das mensagens ou ficam a brincar um bocadinho na sala e, portanto, eles sentem acho eu, nós gostamos que eles sintam que podem participar e estar (...). Comunicamos diariamente sempre que houver alguma coisa, o que seja conquistas e também utilizamos o telemóvel” (cf. Anexo C).

Assim, é possível afirmar-se que a relação entre a família e a organização é positiva, aspecto fundamental para o desenvolvimento adequado de cada criança.

Concluindo, as famílias demonstram uma notória preocupação e interesse pelo percurso dos filhos na OS e do grupo em que estão inseridos, uma vez que têm sempre a preocupação de perguntar como é que correu o dia, se a criança esteve bem, feliz, se comeu tudo ou mesmo se brincou/interagiu com as outras crianças. Este interesse e ligação positivos entre os pais e a educadora é uma mais-valia para o crescimento das crianças e para que as mesmas se sintam seguras e felizes no decorrer do dia

“O pai do **M.K.** fica a falar um pouco com a educadora, procurando obter informações sobre os vários momentos do filho” (NC n.º 18, cf. Anexo A).

É de referir que através de comentários realizados pelas crianças e de conversas informais, os pais demonstram um forte interesse em dar resposta às necessidades e aos interesses das suas crianças, realizando durante o fim de semana, atividades que permitam tal prática.

É, ainda, importante destacar que não existem dados relevantes acerca dos pais das crianças, encontrando-se apenas numa tabela (cf. Anexo G) as profissões de algumas mães e de alguns pais.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| | " | | " |

De facto, é imprescindível uma comunicação e relação de sucesso entre todos os membros da equipa educativa e entre estes e as famílias das crianças, a fim de proporcionar à criança o desenvolvimento necessário e adequado e promover um sentimento de segurança e bem-estar a todas as “entidades”. Silva et al. (2016) afirmam que a partilha de informação entre as famílias e os profissionais, e vice-versa, permite a ocorrência de conversas, essenciais para a criação de uma relação baseada na colaboração, a qual deve ter como base a confiança, o bem-estar e o respeito. Estas relações, ancoradas na colaboração, têm um impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

3.1. Intencionalidades para com a equipa educativa

Segundo Silva et al. (2016) o sucesso da prática interventiva presente na formação inicial dos profissionais de educação depende, em grande parte, da presença ou ausência de uma relação entre o estagiário e o EC centrada na partilha, no diálogo e no respeito. Para tal, é necessário que se verifique disponibilidade de ambas as partes, para a partilha de informações e para a escuta das mesmas. Neste sentido, no que diz respeito às intencionalidades para com a EE, revelou-se pertinente considerar a recolha e partilha de informações entre mim e a EE (e vice-versa) como ações imprescindíveis: “o trabalho em equipa [se desenvolve] em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências” (Lino, 2018, p. 135).

Assim, relativamente à EE, foi minha intenção **recolher informação acerca do grupo de crianças e das respetivas famílias, da instituição socioeducativa, da sala de aula, da rotina e da EE**, visto que, para além do aspeto anteriormente referido, a EE veio a ser a primeira entidade com a qual estabeleci contacto. Para que fosse possível cumprir esta intenção, a qual foi conseguida com sucesso, foram elaboradas várias conversas informais com a EC, através das quais foram recolhidas informações referentes às crianças, à OS, às famílias, entre outros aspetos.

Para além das conversas informais que foram surgindo ao longo da PPSII, foi, ainda, elaborada uma entrevista à EC (cf. Anexos B e C). Como é de prever, os vários elementos da EE, nomeadamente EC e a Auxiliar de Ação Educativa (AAE), não apresentam toda a informação relativa à OS, ao grupo ou ao ambiente educativo, pelo que a informação não foi partilhada apenas por um elemento da EE. De facto, Silva et al.,

(2016) e Correia, (2019) fazem referência às diferentes funções que cada elemento da EE acarreta, salientando, contudo, a importância do trabalho colaborativo entre estes dois agentes educativos: “educadoras e auxiliares a partilhar tudo quanto observam para depois se poder planear de acordo com o que as crianças precisam e também de acordo com o que nós precisamos, nós adultos” (Correia, 2019, p. 332). Neste sentido, **compreender as funções dos diversos elementos da EE, nomeadamente a EC e a AAE**, apresenta-se como uma intencionalidade importante para uma melhor compreensão da necessidade de um trabalho colaborativo entre os elementos da EE. Para tal, fui acompanhando e observando regularmente as suas, como se verifica nas seguintes NC:

“A educadora no momento reflexão, pergunta a uma criança o que mais gostou de fazer no dia de hoje, após finalizar a conversa a criança passa a vez a outro amigo” (NC n.º 84, cf. Anexo A);

“A auxiliar S tem uma conversa com as crianças para as mesmas escolherem as áreas e escolherem os amigos com quem querem ter essas brincadeiras” (NC n.º 69, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar as NC n.º 11, 25, 50, 96, 133, cf. Anexo A).

Assim, é possível afirmar-se que esta intencionalidade foi concretizada com sucesso. Não obstante, é imprescindível que a partilha de informação não ocorra apenas da EE para o estagiário, tornando-se, por isso, necessária a partilha de informação entre mim e a EE, razão pela qual se definiu a seguinte intencionalidade: **partilhar informação com a EE acerca das minhas intenções, ideias e pensamentos associados, principalmente, ao grupo e à prática interventiva**. Assim, foram realizadas regularmente conversas informais entre mim e a EE. Foram, também, partilhadas todas as NC construídas ao longo da PPS II com a EE, bem como as reflexões escritas após a concretização das atividades realizadas com o grupo (cf. Anexo A – Planificações semanais). De facto, foram várias as conversas que permitiram uma maior adequação das atividades inicialmente pensadas, as quais foram sofrendo alterações significativas, fulcrais para o sucesso das atividades. Para além disso, muitas das conversas realizadas permitiram-me esclarecer várias dúvidas e aumentar o meu repertório de conhecimentos ao nível da minha futura profissão. Assim sendo, avalia-se positivamente esta intencionalidade.

Finalmente, no que diz respeito às intencionalidades associadas à EE, ao nível da minha intervenção procurei, sempre que possível, **auxiliar e acompanhar a EE nos vários aspetos relativos ao grupo e à sala, a fim compreender e facilitar a gestão do grupo e da sala**. Para tal, estive presente, enquanto elemento auxiliador das crianças e/ou da EE, nos vários momentos da rotina do grupo. A meu ver, esta foi, sem dúvida, a intencionalidade, ao nível da EE, que considero ter sido realizada com mais sucesso:

“As crianças antes de irem para o almoço, vão em pares à casa de banho acompanhados pelo estagiário para lavar as mãos. Depois do almoço as crianças iam em pares lavar os dentes com o estagiário. A auxiliar de ação educativa diz às crianças para irem ter com o estagiário que está a espera na casa de banho para lavarem os dentes (...) (NC n.º 61, cf. Anexo A);

“As crianças fizeram o jornal da sala, separadas em 2 pequenos grupos. O estagiário ficou encarregue de ajudar o grupo do coração (NC n.º 95, cf. Anexo A).

3.2. Intencionalidades para com o grupo de crianças

Considerando a criança no centro da aprendizagem (Mesquita et al., 2014), mostrou-se necessário e importante **acompanhar as crianças nas várias atividades do dia a dia, participando nas mesmas como agente auxiliador**. A criança deve ter um papel ativo na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, o que implica, da parte do adulto, um papel de mediador e auxiliador. Silva et al. (2016) corroboram esta ideia ao afirmarem que “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo (...). Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9). Não obstante, sendo o educador uma das entidades educativas que mais acompanha a criança durante o dia, é de esperar que seja possível ao educador não só acompanhar a criança nas várias atividades, mas também acompanhar o seu desenvolvimento a todos os níveis. Neste sentido, tencionei, ainda, **acompanhar o desenvolvimento holístico das crianças**. Assim, a fim de que se identifique a minha ação perante tais intenções, apresentam-se os seguintes exemplos:

“durante o recreio, algumas crianças pediram ajuda ao estagiário para subirem para as barras de ferro. Houve ainda um grupo de crianças que pediu ajuda ao estagiário para construir um castelo com peças de encaixe de plástico” (NC n. °58, cf. Anexo A);

“O estagiário ajudou algumas crianças, após a sua solicitação, durante a realização do jornal da sala” (NC n. °60, cf. Anexo A);

“As crianças antes de irem para o almoço, vão em pares à casa de banho acompanhados pelo estagiário para lavar as mãos” (NC n. °61, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n. °95, n.° 99 e n. °167, cf. Anexo A).

Para que seja possível acompanhar a criança quer no seu desenvolvimento holístico, quer nas suas atividades diárias, inclusive, participar nas mesmas, é fundamental que se transmita à criança um sentimento de respeito, bem-estar e segurança, tornando-se, por isso, fulcral não forçar a criança para e nos momentos de interação com o adulto. Marques et al. (2024) referem que “a segurança e confiança emocional e afetiva de que a criança necessita para explorar e experienciar dependem de relações de respeito, afeto e apoio às suas iniciativas” (p. 18). Neste sentido, foi minha intencionalidade **criar uma relação com as crianças baseada no respeito, no bem-estar e na segurança**. Para tal, procurei, sempre que possível, solicitar à criança a autorização para a minha participação nos vários momentos da rotina:

“O M.K. convida o estagiário para a brincadeira dá o capacete e as luvas ao estagiário, para que este possa também construir em segurança” (NC n.° 39, cf. Anexo A).

Em relação a estas três intencionalidades, através dos exemplos referidos compreende-se que foram concretizadas com sucesso.

Por fim, tendo em conta a necessidade de realizar atividades com o grupo ao longo do estágio, e reforçando a ideia referida anteriormente por Silva et al. (2016), é, efetivamente, importante ouvir a criança e fazê-la participar o mais possível nas atividades do dia-a-dia, visto ser ela o principal sujeito do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. Assim, pretendi, enquanto intencionalidade **incluir e envolver as crianças nas atividades propostas, tendo em conta as suas necessidades e interesses**,

apelando à sua participação, preferencialmente ativa (cf. Anexo A – Planificações semanais). Paralelamente, dada a importância, por mim reconhecida e referida, também, pela EC, de realizar atividades que desenvolvessem competências associadas à matemática, optei por incluir numa das atividades um jogo relativo ao reconhecimento dos números e da operação da adição (cf. Anexo A – Planificações semanais). Assim, posso afirmar que o sucesso desta intencionalidade superou as minhas expectativas, visto considerar-me pouco confiante para assumir uma postura flexível,

3.3. Intencionalidades para com as famílias

A família e EE apresentam-se como duas importantes entidades para a criança, perspetivando um objetivo comum: contribuir para a educação e para o desenvolvimento da criança. Deste modo, deve ser estabelecida uma relação de conformidade entre estas entidades (família e EE) assente na comunicação e na partilha de ideias e informações (Silva et al., 2016): “Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos” (Mata & Pedro, 2021, p. 34).

Neste sentido, a fim de promover, desde o primeiro momento, a possibilidade de uma comunicação eficaz e adequada entre mim e a família, considerei pertinente **partilhar com a família, perante a minha presença na sala, as minhas intenções, mostrando-me sempre disponível para qualquer esclarecimento**. Segundo Marques et al. (2024), “a criação de um clima de comunicação, baseado em relações e interações de reciprocidade e de confiança mútua, permite às famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas” (p. 41). Para tal, no início da minha prática, apresentei e descrevi, através de uma carta de apresentação disponibilizada à família, as minhas intenções e os meus objetivos ao longo da PPS II (cf. Anexo H). Posteriormente, apresentei um consentimento informado para a recolha de imagens (cf. Anexo I), o qual evidenciava, também, algumas das minhas intenções, ideias e objetivos para com as crianças. Para além disso, no momento de acolhimento das crianças, de manhã, ocorreram determinadas conversas entre mim e os familiares, que permitiam a partilha de ideias. Deste modo, considero que esta intencionalidade foi, de um modo geral, concretizada com sucesso.

Perante a importância de comunicar regularmente com a família, releva-se fundamental informar a família acerca do trabalho a ser desenvolvido na sala, pelo que foi minha intenção **partilhar com a família informação acerca das atividades realizadas**. Para tal, para além da total disposição para responder a quais questões, construí um folheto digital (cf. Anexo A – Planificações semanais) que disponibilizei à família com todas as atividades realizadas para um projeto acerca do ciclo da água. Assim, é possível afirmar-se que esta intencionalidade foi conseguida com sucesso.

Ainda que se reconheça a importância da partilha de informação entre o educador e a família, é evidente que uma comunicação eficaz implica uma partilha bidirecional, visto que “um grande desequilíbrio na direção da comunicação não vai permitir a construção de relações de proximidade, que são essenciais para uma parceria entre a escola e a família” (Mata & Pedro, 2021, p. 36). Deste modo, revelou-se pertinente, com o auxílio da família, **recolher informações acerca das dinâmicas das famílias e das crianças**. Assim, para que fosse possível realizar um portfólio individual centrado numa criança (cf. Anexo A – Portfólio da criança), solicitei aos pais a partilha de informação acerca da criança em questão. Para além disso, como referido, durante o momento de acolhimento das crianças ocorreram determinadas conversas entre mim e os familiares:

“O pai da L.M. tem uma conversa com o estagiário sobre a aproximação da K e a L.M. uma vez que são vizinhos” (NC n.º184, cf. Anexo A).

Por fim, não querendo desvalorizar a importância da comunicação entre a família e a OS, nomeadamente a EE, é de referir a presença de outras práticas igualmente vantajosas para a criação de uma relação entre estas entidades, tal como a participação e o envolvimento da família em situações específicas. Mata e Pedro (2021) afirmam que a presença dos familiares em determinadas atividades contribui para um conjunto de aspetos, nomeadamente a promoção da proximidade família-criança, face aos momentos de partilha proporcionados e a valorização, por parte das crianças e da família, do espaço educativo. Assim sendo, procurei **envolver as famílias de modo interventivo em determinadas atividades**. Para tal, procurei garantir que todas as famílias se encontravam conscientes das atividades planificadas e realizadas, a fim de que pudessem,

de algum modo participar. A única participação que ocorreu foi a partilha de materiais, como livros, a serem utilizados para a exploração de vários temas.

Assim, ainda que as duas primeiras intencionalidades para com a família tenham sido concretizadas com sucesso, apesar dos vários momentos de conversa informal com os pais, referidos acima, tencionava conseguir obter mais participação dos pais nas atividades, bem como na partilha de informações acerca dos seus filhos. Desta forma, considero que está intencionalidade podia ter sido mais bem conseguida.

3.4. Intencionalidades para a investigação

“Na verdade, o ensino é mais do que uma actividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas. (...) Torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação. (...) Assim, podemos dizer que a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos [educadores] (Ponte, 2004, p. 2).

Em 1975 o educador Lawrence Stenhouse introduziu no contexto da investigação em educação o conceito “professor-investigador” (Ponte, 2004). Tal conceito encontra-se intrinsecamente associado àquela que deve ser a constante postura de um profissional de educação em sala: educar e investigar. Dias e Tempera (2023) definem a execução de uma prática constantemente reflexiva através do conceito *práxis*. Este conceito, foi, sem dúvida, o que mais me acompanhou ao longo de todo este ano. Como poderei, enquanto educador, garantir uma prática educativa de sucesso, se não permanecer em constante reflexão comigo e com as minhas ações? Não conseguirei, razão pela qual o ato de refletir e investigar se revela imprescindível para o contexto em questão: “O [educador] (sujeito), partindo do contexto em que se situa (realidade), poderá conceber a sua intervenção (ação) a partir de uma contínua reflexão crítica” (Dias & Tempera, 2023, p. 6).

Assim sendo, através da investigação realizada, a qual se apresenta de modo detalhado no próximo capítulo (cf. Capítulo 5), pretendo não só **ampliar o meu conhecimento profissional, nos domínios, didático e pedagógico**, bem como **refletir** acerca do tópico de investigação e metodologia desenvolvida.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Tal como referido anteriormente, a definição de determinadas intencionalidades foi fundamental não só para o desenvolvimento da prática profissional, mas, também para a investigação da problemática do estudo, intitulada de: *As crianças precisam de tédio: a descoberta das potencialidades dos materiais de fim aberto em contexto de pré-escolar.*

Nos dias de hoje, a maioria das crianças limitam os momentos de brincadeiras à manipulação de brinquedos que apresentam, maioritariamente, um propósito singular e limitador. Nestes objetos, encontram-se, por exemplo, atuadores que imitem sons ou movimentos repetitivos, tornando-se, a dado momento desprovidos de interesse para as crianças, visto que, para além destas funcionalidades, poucas ou nenhuma outras apresentarão. Revelam-se, portanto, limitadores do ponto de vista físico, emocional e criativo. As crianças precisam, por isso, de momentos desprovidos destes materiais. Mas o que farão as crianças sem brinquedos? Numa fase inicial, sentir-se-ão entediados, pelo que procurarão algo para fazer; serão observadores e criativos e desenvolverão diversas capacidades:

As crianças do nosso tempo necessitam com urgência de (...) confrontar-se com o desconhecido (de forma aceitável) (...). É tudo dado, tudo pronto na hora; mas o tédio e a frustração são sentimentos fundamentais no desenvolvimento humano. Só desse modo será possível desenvolver a capacidade de adaptação motora, emocional e cognitiva para ter efeitos positivos no desenvolvimento, a médio e longo prazo, no confronto com a imprevisibilidade das situações e nas suas vidas (Neto, 2020, s/pág.).

Portanto, as crianças precisam de tédio.

De facto, através do contacto diário e da interação de sucesso que foi ocorrendo entre mim e as crianças, em vários momentos - por exemplo, durante as várias atividades que as crianças realizavam, brincadeiras que tinham uns com os outros durante o recreio ou no espaço de sala e algumas conversas que as mesmas tinham tanto com os amigos como com os adultos - compreendi que o grupo de crianças, em geral, utilizava tendencialmente, materiais de fim fechado, nomeadamente brinquedos manufaturados

para os seus momentos de brincadeira. Perante tal asserção, optei por disponibilizar a uma criança uma corda, num momento de brincadeira no exterior, a fim de observar a postura da criança perante tal objetivo, a qual descrevo de seguida: após segurar durante um breve instante para a corda, a criança largou-a no chão e foi ao encontro dos colegas que se encontravam a brincar com uns bonecos de borracha e plástico manufacturados. Deste modo, após alguns dias de reflexão, transmiti à EE a minha intenção de proporcionar ao grupo um contacto regular com materiais de fim aberto (MFA), originalmente designados *Loose Parts*, e observar o impacto, a vários níveis, dessa interação.

É sabido que são desconhecidos, para a criança, uma imensurável quantidade de MFA, com os quais era hábito realizarem-se momentos de brincadeira. Esta alienação ocorre em virtude de um estilo de vida cada vez mais célere, trivial e baseado num paradigma de consumismo em massa, consequência do forte crescimento tecnológico que tem vindo a substituir certas brincadeiras espontâneas, exploratórias e livres por momentos de curto entretenimento. As crianças precisam de brincar: “Brincar não é só um direito, é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é meramente uma ideia, é uma vivência” (Neto, 2020, s/pág.).

É, neste sentido, que se revela pertinente a utilização, nos momentos de brincadeira, de materiais cuja principal finalidade não se destine ao ato de brincar, que possam ser manipulados e explorados ilimitada e livremente (Silva et al., 2016): MFA. Segundo Daly e Beloglovsky (2015), “when children interact with loose parts, they enter a world of “what if” that promotes the type of thinking that leads to problem solving and theoretical reasoning” (s/ pág.). Compreende-se que o contacto com MFA é imprescindível para o desenvolvimento das crianças, visto que estimula a capacidade de resolução de problemas, de um modo livre e criativo. Perante a presença destes objetos, as crianças entram no mundo “e se eu...”.

Deste modo, tendo o educador como principal função dar resposta às necessidades da criança, de modo a permitir o seu desenvolvimento, qualquer que seja o fator impulsionador deste desenvolvimento deve ser tido em conta pelo educador. Assim, enquanto futuro educador, é fundamental aprofundar o meu conhecimento acerca deste conceito – MFA – para que, futuramente, possa adequar o ambiente e a prática educativa,

de modo a permitir o desenvolvimento holístico de cada criança. Para tal, através do presente estudo - *“As crianças precisam de tédio: a descoberta das potencialidades dos materiais de fim aberto em contexto de pré-escolar”* – definiram-se os seguintes objetivos: (i) compreender as conceções dos adultos acerca dos materiais de fim aberto, da sua importância, das suas potencialidades e fragilidades; (ii) identificar as diferentes formas de exploração e manipulação de materiais de fim aberto, nas brincadeiras das crianças; (iii) compreender o impacto dos materiais de fim aberto no desenvolvimento da criatividade da criança.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. O ato de brincar: do passado até à atualidade

É um facto irrefutável que todos os indivíduos tiveram um momento de infância, sendo a existência dessa infância parte integrante na sua formação e crescimento. A infância é vivida por cada criança de modo diferente, pois existem fatores internos - inerentes à própria criança, de cariz físico, social e emocional - e fatores externos - relacionados com o ambiente social e pessoal ao redor da criança - que condicionam a forma como este período é vivenciado. De entre todos estes fatores destaca-se, por ser essencial e determinante para uma infância feliz, a brincadeira solitária ou acompanhada.

Efetivamente, não se pode desassociar a brincadeira da infância, uma vez que é através desta que as crianças aprendem, comunicam, socializam, exploram e se desenvolvem. De acordo com Neto (2020), brincar é algo pessoal, onde a criança se adapta ao ambiente e tem a possibilidade de escolher o que quer fazer, de explorar o meio envolvente e pôr em prática a sua capacidade interpretativa e imaginativa. No entanto, tal só ocorre se forem fornecidas às crianças oportunidades de o experimentar, sendo fundamental que o momento de brincadeira seja livre e não controlado pelo adulto. É desejável que exista supervisão, por parte dos adultos, sem que os mesmos controlem ou ditem os termos das brincadeiras e ações das crianças. Ainda assim, existem brincadeiras que são direcionadas pelos adultos, o qual impõe, muitas vezes as suas ideias, vontades e regras. Corroborando com a pertinência da brincadeira livre na infância Neto (2020) menciona que, são vários os benefícios da brincadeira livre “em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto

com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (s/ pág.). Ao ser dada a oportunidade às crianças de escolherem como, com o quê e com quem querem brincar, são fomentadas certas características que, de outro modo, seriam negligenciadas.

No passado, as crianças possuíam um tempo realmente livre onde brincavam sem intervenção direta do adulto, criando as suas próprias brincadeiras e os seus próprios brinquedos. Por conseguinte, as crianças eram “donas” de si próprias, das suas ações, bem como das consequências que destas surgissem. A longo prazo, guardavam memórias desses momentos de liberdade e de experimentação. Ora, muitos dos adultos que tiveram esta experiência de infância, associando cada uma dessas memórias a momentos positivos e negativos, constroem a sua identidade (Neto, 2020). Enquanto crianças, associavam, também, a brincadeira “à mobilidade e circulação pelo território disponível, aos jogos, brincadeiras e aventuras permitidos ou proibidos no espaço natural e construído, às dinâmicas de grupo de amigos, e à vivência entre o espaço da casa, da escola e da rua” (Neto, 2020, s/ pág.). Estas interações são fundamentais para a criança, pois é através dos vários momentos de brincadeira que são adquiridas aptidões de forma involuntária, ou seja, sem que seja esse o principal foco destes momentos. Estas aptidões servirão de base para a construção e desenvolvimento da criança ao longo da sua vida. Desta forma, o tempo de brincadeira é um direito que deve assistir todas as crianças como é referido na Parte I do n.º 2 do artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos: “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019).

Apesar disso, as brincadeiras, e particularmente os momentos de brincadeira livre, escasseiam nas vivências diárias das crianças. É notório que a forma como a sociedade encara as rotinas, os horários e as prioridades tem vindo a sofrer alterações consideráveis ao longo do tempo. Com as mudanças no paradigma atual, a brincadeira livre das crianças é, muitas vezes, ocupada em atividades dirigidas por adultos ou, na ausência destes, é estruturada em função das novas tecnologias e jogos eletrónicos. Neto (2020) refere que as crianças de hoje apresentam uma notória abstenção, muitas vezes involuntária, da ação

de brincar, sendo que, na grande parte dos casos, não é dado às crianças o tempo nem a oportunidade de brincarem. Esta impossibilidade revela-se associada ao planeamento exaustivo da vida das próprias crianças por parte dos adultos responsáveis (família e EE), sendo que a opinião e desejos das crianças são, na maioria das vezes, colocados em segundo plano. A diferença do estilo de vida que as famílias, e, conseqüentemente, as próprias crianças, levam atualmente é percebido por Neto (2018) como tendo bastantes disparidades face à vida que era percebida e vivida no passado, levando à aquisição de algumas capacidades de forma bastante diferente de como acontecia em tempos passados “nomeadamente na capacidade de construção adequada de reportórios lúdicos e motores, devido a uma diminuição progressiva de independência de mobilidade corporal e a um aumento progressivo de constrangimentos sociais” (p.12).

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, é perceptível que as brincadeiras que proporcionam interação positiva entre pares, criação e invenção de brinquedos ou mesmo a imaginação e idealização de brincadeiras e jogos estão a entrar em desuso, caindo, assim, estes formatos de brincadeira livre em esquecimento. Neto (2020) afirma que há um “declínio dramático do tempo e espaço para a atividade física e o brincar das crianças” (s/ pág.) nos contextos em que estão inseridas, especialmente no que diz respeito a espaços exteriores, visto que as crianças tendem a brincar em espaços fechados e controlados pelo adulto (Neto, 2018), tendo vindo a agravar-se desde 2020. Neste ano, consequência da doença Covid-19, as crianças ficaram privadas de brincar, principalmente no exterior, devido à superproteção das famílias. Ao ser exposta a esta privação a criança tornou-se e tem-se vindo a tornar um ser menos ativo, inquisitivo e explorador, levando a um declínio tanto a nível motor (motricidade fina e grossa) como a nível cognitivo, social, emocional tal como menciona Neto (2020) quando refere que “a privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão” (s/ pág.).

De acordo com Neto (2020) o aparecimento das mudanças drásticas no que diz respeito à forma como as crianças vivem está intimamente associado às variações que foram ocorrendo no âmago da sociedade. Paralelamente ocorreu uma violenta mudança

das edificações e disposição espacial dos espaços habitacionais e meio envolvente. Associada a esta mudança está, também, o decréscimo de tempo em que existe mobilidade ativa, com a falta ou inexistência de atividade física, os novos hábitos alimentares e ainda uma elevada dependência das novas tecnologias. Este autor afirma, ainda, que existe um controlo exagerado de como as crianças despendem as suas energias, muitas vezes sendo proibidas de se deslocarem livremente no dia-a-dia, existindo uma preferência de origem parental de coibir ou afastar a criança de espaços vigiados. Este controlo, é alimentado pelo medo “dos pais e educadores de proporcionarem às crianças situações que representem um desafio à movimentação do seu corpo no espaço natural e construído, seja no interior ou no exterior” (Neto, 2020, s/ pág.). Este panorama é prejudicial para o desenvolvimento da criança, uma vez que desta forma não está exposta às multiplicidades de acontecimentos e problemas que ocorrem no dia-a-dia e que ajudam a criança a regular as suas emoções e como estas lidam com situações adversas. Existe uma “redução considerável da margem de risco físico, cognitivo, emocional e social” (Neto, 2020, s/ pág.) que leva a uma forte dependência das crianças a vários níveis.

Assim, deve existir uma mudança na sociedade no que diz respeito ao modo de atuar e de se posicionar face à viabilização de uma infância condigna para cada criança, pois são já perceptíveis as consequências mentais e físicas presentes, bem como futuras inerentes à escassez ou até privação de momentos de brincadeira. Contudo, é necessário reajustar as agendas das crianças, uma vez que estas configuram-se como sendo extensas e desproporcionais (Neto, 2020). A criança está prisioneira de momentos curriculares e extracurriculares, sem que existam momentos para desfrutar livremente, brincar livremente. Devido a este aprisionamento o mesmo autor refere ainda que houve um aumento da “ausência de contacto com os espaços naturais exteriores e exploração destes” (Neto, 2020, s/ pág.) por parte das crianças, circunstância que se apresenta nefasta para o desenvolvimento físico e social das crianças e da sua saúde (Pires et al. 2024). Este afastamento das brincadeiras realizadas no exterior está também relacionado com o aumento das zonas de tráfego automóvel e diminuição de espaços verdes, propícios ao desenvolvimento de brincadeiras livres.

Esta mudança de comportamento das crianças relativo à forma como brincam, está relacionada com a utilização de objetos/brinquedos que privilegiam brincadeiras em espaços fechados e promovem o isolamento social das crianças. Assim sendo, as crianças preferem utilizar objetos/brinquedos que são altamente tecnológicos e, a maioria, produzidos industrialmente, ou seja, em grandes quantidades e de forma rápida, o que origina o aumento do consumismo e concretamente do consumismo infantil. A estes objetos dá-se o nome de MFA. Tal como refere Neto (2018), as crianças do presente brincam de maneira diferente, pois preferem frequentar espaços virtuais em vez de espaços reais, bem como recorrer a objetivos fechados, do ponto de vista funcional.

4.2.2. Materiais de fim fechado vs. materiais de fim aberto

Como referido anteriormente, a maioria dos brinquedos/objetos que as crianças utilizam no dia-a-dia, durante as suas brincadeiras denominam-se materiais de fim fechado ou *closed ended materials/toys*. Estes tipos de materiais/brinquedos, por exemplo carrinhos de brincar, bonecos (figuras de ação), peluches, a maioria dos brinquedos eletrónicos, apresentam características que negligenciam o crescimento da criança, uma vez que estes tipos de brinquedos na maioria das vezes apresentam um único propósito. De facto, esses objetos têm apenas uma funcionalidade o que torna o seu manuseamento e utilização monótono e pouco estimulante para o desenvolvimento de certas características das crianças. Por conseguinte, as crianças ao utilizarem este tipo de brinquedos/objetos unidimensionais, pouco estimulantes e tecnológicos alienam-se da aquisição de certas competências relevantes para o seu crescimento, como refere Pires et al. (2024) quando aludem que ao usarem este tipo de brinquedos as crianças percecionam o meio que as rodeia de forma displicente, uma vez que estes objetos não contribuem para um desenvolvimento “biopsicossocial dotado de experiências sensoriais enriquecedoras” (p.321), nem tão pouco dão lugar à imaginação e criatividade, pois estes brinquedos apresentam-se redutores das capacidades interpretativas e funcionais das crianças.

No que diz respeito a este tipo de materiais, a falta de propriedades interativas é facilmente observável como refere Daly e Beloglovsky (2015), sendo que as crianças ao manusearem e usufruírem de materiais de fim fechado seja no recreio ou em espaços interiores, rapidamente se mostram frustrados ou entediados, na medida em que os

materiais de fim fechado se tornam aborrecidos e monótonos em comparação com as *MFA*. Assim sendo, a inserção e utilização de *MFA* apresenta-se relevante para o desenvolvimento das crianças. Os materiais soltos ou *MFA*, tem um atributo muito diferente dos brinquedos/objetos que as crianças costumam brincar, uma vez que para estes materiais o uso é ilimitado, sendo a única "barreira" a capacidade imaginativa da criança (Casey & Robertson, 2019). A pertinência e relevância do uso destes brinquedos/materiais pelas crianças é corroborada por Pires et al. (2024) ao mencionarem que “os brinquedos adequados são aqueles que permitem formas mutáveis e flexíveis de uso, aplicações e simbolismo, permitindo que a criança use a imaginação e crie a sua brincadeira” (p.321). As crianças ao usufruírem destes tipos de materiais “integram vários sentidos ou se desdobram em posições, interpretações, envolvem o uso das mãos ou promovem atividade física e movimento” (Pires et al., 2024, p.321), potenciando situações benéficas para a estimulação da criança tanto a nível cognitivo, motor, social e emocional.

Concretamente acerca dos materiais soltos ou *Loose Parts*, definem-se como todos os materiais que são multifuncionais, ou seja, o mesmo material pode ser usado com várias finalidades em brincadeiras ou atividades lúdicas, sendo estes de origem natural ou manufaturada (Gull et al., 2019), propiciando às crianças crescimento das suas capacidades criativas e de resolução de problemas (Martin et al.,2023). Assim sendo, os *MFA* ao apresentarem uma multiplicidade de possibilidades de uso ou ação potenciam diferentes *affordances* inerentes ao usuário (Rooijen et al., 2023), na medida em que esse mesmo usuário irá manipular, mover e utilizar as *MFA* de forma diferente da utilizada por outro indivíduo, já que as necessidades pessoais poderão ser diferentes. Para além disso, é de frisar que as *MFA* são, na maioria das vezes, materiais sustentáveis e económicos como referem Daly e Beloglowsky (2015) quando expressam que este tipo de materiais são adquiridos, muitas vezes, gratuitamente e estimulam a capacidade de compreender a importância de se reciclar, renovar e reutilizar, transmitindo uma mensagem concisa e precisa, aumentando assim o sentido de responsabilidade e altruísmo da criança.

Tendo em conta as diversas características dos *MFA*, os mesmos podem ser agrupados em seis grupos: materiais de (i) origem natural, (ii) manufaturados, (iii) temporários, (iv) tecidos, (v) construção ou ferramentas e (vi) pequenos acessórios (Casey & Robertson, 2019).

No que diz respeito às *MFA* de (i) origem natural estas são objetos que se encontram na natureza, esses materiais podem tem várias dimensões, peso e características físicas por exemplo ramos, folhas, pedras, pinhas, terra. Também se podem considerar *MFA* materiais (ii) manufaturados, ou seja, objetos de origem sintética que foram criados em fábricas para desempenharem uma determinada tarefa ou propósito que depois são reutilizados como *MFA* nas brincadeiras das crianças como é o caso dos pneus de borracha, diferentes tipos de plástico, vários tubos e tubagens, funis, vestuário. As *MFA* podem ainda ser considerados (iii) temporários, isto é, materiais que devido às suas características ao serem usados podem gastar-se facilmente como é o caso das caixas de cartão, giz, barro, entre outros. Existem ainda *MFA* que estão incluídas no grupo dos (iv) tecidos, por exemplo, pedaços de rede, organza, lycra, ganga, plástica bolha, esferovite. Os *MFA* podem ainda estar associadas a materiais de (v) construção e ferramentas, isto é, materiais que propiciem a construção ou criação de algo idealizado pela criança, sendo exemplos desses objetos as tabuas de madeira, pregos, martelos, entre outros. Por fim, estes materiais podem ser considerados (vi) pequenos acessórios, ou seja, objetos/materiais que complementam outros *MFA* e ajudam na criação de novos instrumentos de brincadeira ou são utilizados para reparar, como é o exemplo da fita-cola, fios de diferentes tipos, velcro, cola branca. Portanto ao existir um leque amplo de *MFA* e do que podem fornecer às crianças durante as brincadeiras e previamente durante a idealização são consideradas uma ferramenta relevante na educação das crianças.

Os *MFA* apresentam-se como uma mais-valia para a idealização e criação de novas brincadeiras e interações, uma vez que além destes materiais serem considerados de fim aberto, Spencer et al. (2019) refere ainda que a grande maioria dos *MFA* se mostram uma novidade para as crianças, tanto ao nível da exploração motora como da visual e sensorial uma vez que as crianças necessitam de manusear o material para inteirar-se das características inerentes ao material. Posto isto, a inclusão deste tipo de

materiais nas brincadeiras livres amplia a possibilidade de surgirem novas experiências, aquisição de conhecimentos e competências (Spencer et al., 2019), visto que os MFA promovem momentos didáticos e práticos em que a criança fomenta a sua capacidade interpretativa, criativa (Daly & Beloglovsky, 2015) e, através dos momentos de exploração, a capacidade colaborativa (Gull et al., 2019).

Importa mencionar que as *MFA* além de propiciarem o crescimento de várias vertentes da criança são de acordo com Daly e Beloglovsky (2015) objetos com os quais as crianças preferem brincar, uma vez que “children usually prefer play that stimulates their curiosity and gives free rein to their imaginations and creativity. We believe that one of the best ways to enhance their natural curiosity is to introduce a wide variety of materials we call “loose parts” into their play settings” (s/ pág.). Ou seja, ao implementar vários tipos de *MFA* em espaços que as crianças normalmente frequentam, propicia-se momentos altamente interativos e benéficos para o crescimento das capacidades das crianças. Este tipo de objetos promovem a criatividade e capacidade de inovação das crianças e potenciam ainda a capacidade colaborativa e cooperativa, uma vez que as mesmas fomentam momentos de comunicação entre as crianças, sendo que “all of these are highly valued skills in adult life today” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/ pág.).

Com o intuito de sintetizar as várias propriedades e potencialidades dos *MFA* tomemos como exemplo as asserções de Daly e Beloglovsky (2015): os *MFA* são cativantes, ou seja, as crianças demonstram empolgação e excitação em contactar com estes tipos de materiais por não serem os mais comuns e apresentarem características disparees do que elas estão habituadas. São ainda materiais que são facilmente manipuláveis e normalmente são fáceis de transportar entre espaços, e como já foi mencionado anteriormente, são *MFA* pois este tipo de objetos apresenta uma característica díspar dos objetos de fim fechado (bonecos, puzzles, entre outros) que é a sua multifuncionalidade e propriedades que permitem às crianças combina estes materiais com outros. Os vários atributos dos *MFA* promovem, desenvolvem e reforçam capacidades e competências nas crianças, através das brincadeiras e atividades onde utilizam estes materiais. Assim sendo, Daly e Beloglovsky (2015) proferem que os *MFA* promovem aprendizagens ativas, ou seja, as crianças através das brincadeiras ou objetos

que criam, adquirem conhecimentos inerente a esses momentos, que só são adquiridos pois as crianças têm um papel ativo em todo o processo desde a idealização, criação e utilização ou benefício dessas criações e momentos. Referem, ainda, que os MFA fomentam a capacidade de pensamento crítico das crianças, pois sendo estes objetos de fim aberto permitem às crianças refletir e pensar noutras formas de utilizar os materiais, ao esgotarem as possibilidades iniciais de uso desses objetos.

É possível aferir, ainda, que estes materiais desenvolvem vários domínios ligados às crianças sendo um desses o desenvolvimento motor, visto que ao manusear este tipo de materiais as crianças deparam-se com uma multiplicidade de tamanhos, formas e texturas inerentes ao material em questão, começando a desenvolver a confiança nas suas habilidades e testando o que conseguem realizar usando as várias partes dos seus corpos treinando o “*small muscles and hand-eye coordination*” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/ pág.). Este crescimento é possível pois, de acordo com com Martin et al. (2023), este tipo de materiais permitem o desenvolvimento das crianças devido às possíveis *affordances*. Para além disso, Através do uso dos MFA existe um desenvolvimento das capacidades sócio emocionais, visto que através das várias interações as crianças fomentam as suas relações pessoais, ganham confiança das próprias ações e adquirem capacidades de colaborar, negociar e de poder argumentativo. Daly e Beloglosvky (2015) mencionam que estes objetos “increased children’s collaboration, negotiation skills, risk taking, conflict resolution, communication, and problem solving” (s/ pág.), contrariamente aos objetos de fim fechado.

Corroborando com o que foi mencionado anteriormente, os MFA, de acordo com Spencer et al. (2019) estimulam o sentimento de independência, confiança e relacionamento ao encorajar as crianças a refletirem, debaterem e trabalharem em conjunto com o intuito de completar uma determinada tarefa. Este processo favorece o desenvolvimento cognitivo (Daly & Beloglosvky, 2015), bem como o desenvolvimento de certas aptidões, destacando-se a determinação e resiliência (Martin et al., 2023). Perante a utilização de MFA nas suas brincadeiras, as crianças deparam-se, de modo mais regular, com problemas complexos, para os quais devem procurar uma resposta, refletindo, avaliando e repensando nas estratégias utilizadas, no sentido de ultrapassarem

de modo eficaz o celeridade o problema com que avistam. Esta construção da resiliência só é possível, pois os *MFA* incentivam a que haja brincadeiras funcionais, ou seja, através das brincadeiras e objetos que as crianças empregam, vão reconhecendo quais são as diferenças nos materiais, como são constituídos, como é que podem ser usados retirando o maior proveito das características dos mesmos e, ainda, como utilizar e reutilizar esse material para futuras novas brincadeiras (Daly & Beloglovsky, 2015). A idealização destas futuras novas brincadeiras é potenciada devido aos *MFA* promoverem uma grande variedade de escolha do que as crianças querem brincar, ou seja, os *MFA* por serem considerados materiais intuitivos para as crianças e de fim aberto permitem criar/inventar várias brincadeiras. Essas mesmas brincadeiras permitem que a criança escolha livremente ao que quer brincar, com quem, onde quer brincar sem que haja uma imposição ou diretrizes de um adulto (Daly & Beloglovky, 2015). Esta liberdade inspira a criança a libertar e desenvolver a sua criatividade e imaginação (Spencer et al., 2019). Por conseguinte, ao utilizar a sua criatividade e imaginação cria e desenvolve “mundos próprios” em que nesses momentos de brincadeira simbólica e dramática, desenvolve as suas competências cognitivas, emocionais e sociais aquando das interações com outras crianças, manuseamento de diferentes objetos que têm a utilidade pretendida pela criança (Daly & Beloglovsky, 2015). Quanto maior a multifuncionalidade desse objeto, maior será o proveito que as crianças vão retirar do mesmo durante este tipo de brincadeiras.

No que diz respeito à liberdade de escolhas, os *MFA* proporcionam à criança inúmeras possibilidades, tanto a nível de como querem brincar, o que querem utilizar na brincadeira e onde querem brincar, promovendo a existência de brincadeira livre, que por sua vez promove a existência de risco. Este risco é essencial para a interpretação e perceção que a criança detém dos espaços que a envolvem e dos limites a ter em conta. Esta importância é corroborada por Daly e Beloglovsky (2005) quando é possibilitado às crianças brincarem e interagirem em ambientes de risco calculado, elas futuramente estarão mais cientes dos perigos e possivelmente não terão tantos acidentes pois afastar-se-ão de problemas. Importa mencionar que momentos de brincadeiras com os *MFA* ajudam a criança a desenvolver uma conceção do risco que existe durante esses momentos, ajudando-as a “take progressively more healthy risk” (Spencer et al. 2019 p.466), sendo que a quantos mais momentos de risco calculado as crianças estiverem

expostas, maior confiança terá nas suas próprias capacidades pois perceberam melhor os seus limites e quando devem pedir auxílio (Rooijen et al., 2023).

Por fim, importa averiguar qual o papel que o educador desempenha durante a inserção dos MFA no dia-a-dia do grupo de crianças, como este se deve posicionar e comportar aquando das brincadeiras que as crianças têm e de que forma pode promover o uso destes tipos de materiais.

4.2.3. O papel do adulto na descoberta dos materiais de fim aberto

É da responsabilidade do educador de proporcionar oportunidades para as crianças interagirem com os MFA, estimulando a descoberta das mesmas através de experiências significativas para as crianças (Gull et al., 2019) ao mesmo tempo que exercem “controle, e autonomia, o que por sua vez oferece, autoconfiança e segurança” (Pires et al. 2024 p.321). Estes momentos são mais ou menos propícios para as aprendizagens das crianças, de acordo com o tipo de supervisão que o educador tem. Assim, deve-se privilegiar as brincadeiras livres das crianças e por essa mesma razão o educador deve controlar o seu ímpeto de intervir em momentos instáveis, do ponto de vista emocional, prejudicando assim a criança e o seu desenvolvimento. É, por isso, necessário mudar o paradigma da supervisão excessiva e compreender a importância de deixar as crianças brincarem livremente, proporcionando assim momentos em que as mesmas trabalham a capacidade de julgamento de riscos e incertezas (Rooijen et al., 2023). Por essa mesma razão o educador deve ser sensível aos momentos em que as crianças estão a brincar, apenas fornecendo os *MFA* e auxiliando-as se necessário, evitando submeter as suas vontades ou ideias nessas circunstâncias (Casey & Robertson, 2019). O educador apresenta, assim, um papel facilitador de momentos e interações significativas para as crianças, ou seja, os objetos devem ser implementados nos grupos de crianças e nos meios que as mesmas frequentam, sendo necessário que o educador faça uma escolha cuidada dos materiais a utilizar, tendo em conta o grupo de crianças que tem na sala. Quando essa etapa está realizada, o educador deve então pensar de que forma é que pode proporcionar esses materiais às crianças (Gull et al., 2019). Importa ainda referir que o educador pode e deve pedir a participação e contributo das famílias das crianças, quando possível, podendo as mesmas participar em alguns momentos ou mesmo contribuindo com novos *MFA* que

trazem para a sala (Daly & Beloglovsky, 2015). Para além disso, o educador deve instruir previamente as famílias das crianças acerca do conceito de *MFA*, bem como da sua importância para o desenvolvimento das crianças.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Perante a realização da investigação em questão, é fundamental a realização do roteiro metodológico, o qual permite dar a conhecer determinadas escolhas realizadas ao longo do estudo de caso, abordagem metodológica escolhida para a investigação. Coutinho (2004) afirma que “o [que] deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar” (p. 444).

Mediante a escolha de uma problemática dependente de uma multiplicidade de ações e fatores que a tornam “instável”, elegeu-se, posteriormente, a realização de um **estudo de caso**, visto que de acordo com Figueiredo e Amendoeira (2018) o estudo de caso se apresenta como uma abordagem metodológica da investigação, utilizada perante a necessidade de se compreender e descrever situações e contextos complexos associados a indivíduos e/ou grupos e dependentes de diversos fatores. Destacando-se, deste modo, a necessidade de um ambiente de compreensão e reflexão, optou-se por preferenciar a realização de um estudo qualitativo (Amado, 2014), visto inspirar-se num paradigma interpretativo (Coutinho, 2011). Para estes autores, a **investigação qualitativa** é considerada um paradigma descritivo, reflexivo e interpretativo, baseado, por isso, nos fenómenos recolhidos e observados (Coutinho, 2011), ao invés de medidos (Amado, 2014), pelo que é necessário que o investigador “esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51). Desta forma, o principal objetivo deste tipo de investigações, ao contrário do que se pode pensar, diz respeito à particularização de uma situação e não à sua generalização, na medida em que é e deve ser remetida para determinado contexto (Amado, 2014). Assim, tendo em conta a presença de uma problemática suscitada pelo comportamento e pelas ações de um determinado grupo de crianças, não seria de esperar uma outra forma de investigação se não a qualitativa, seja esta direta ou indireta.

No que respeita à observação direta, privilegiou-se a **observação naturalista participante**. De acordo com Dias (2009), este tipo de observação é definido como aquele em que o observador pode participar na atividade do observado, sendo integrado na realidade observada. As observações foram registadas através de **NC** (cf. Anexo A): "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados" (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Os mesmos autores defendem que o sucesso da observação participante vai depender de NC detalhadas, precisas e extensivas. Recorreu-se, também, ao **registo fotográfico**. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, conjuntamente com a observação participante, a fotografia é um meio importante para recordar e estudar detalhes que poderiam ser esquecidos. Outra forma de registo utilizada a par das NC, foram as **grelhas de observação** por mim construídas (cf. Anexo J), no sentido de sintetizar e organizar as informações recolhidas.

Apesar das inúmeras vantagens que surgem da observação naturalista participante (e direta), perante a mesma o observador pode deixar de “respeitar” o seu estatuto de observador, acabando por deixar influenciar pelos laços afetivo- emocionais que advêm do estabelecimento de uma relação muito próxima com o grupo de observados (Santos, 1994). Assim, a fim de que garanta que o observador não influencie, interfira ou manipule os acontecimentos observados é importante que se recorra a uma **observação naturalista indireta (e não participante)** “que se baseia em fontes documentais existentes, não tendo o observador controlo sobre o modo como estes **documentos** foram obtidos” (Santos, 1994). Desta forma, para a recolha de informações relativas ao grupo, foi utilizada a análise documental de alguns dados socioeducativos das crianças, os quais permitiram aceder à informação através de uma "perspetiva oficial". Para além disso, foi recolhida, ainda, uma quantidade significativa de informações sob a forma de conversas informais, de entrevistas semiestruturadas (cf. Anexos B, C, K, L, M e N) e de *focus group* (cf. Anexos O e P). Patton (2002) considera que as **conversas informais** (*informal conversational interview*) se baseiam em questões que surgem naturalmente, fora dos momentos estipulados para a exposição de determinados assuntos.

Em relação à **entrevista semiestruturada**, a mesma confere uma certa liberdade e flexibilidade aos entrevistados para abordarem os tópicos em questão e quiçá acrescentarem outros, sem se afastarem abruptamente do tema (Bogdan & Biklen, 1994).

De facto, o entrevistado possui, à partida um complexo acervo de conhecimentos acerca do conteúdo mobilizado ao longo da entrevista. Desta forma, “o entrevistado pode expressar espontaneamente, ao responder a uma questão aberta, e hipóteses implícitas que as complementam” (Flick, 2005, p. 83). A transição das entrevistas é realizada de forma não naturalista. Este tipo de transição “privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal” (Azevedo et al, 2017, 161).

No que diz respeito ao *focus group*, grupo de discussão, trata-se de uma técnica de recolha de dados baseada na focalização de um determinado grupo, constituído por indivíduos com alguma característica comum, acerca de um tópico apresentado pelo investigador (Silva et al, 2014). Ao contrário do que se sucedeu durante o momento de transição das entrevistas semi-estruturadas, a transição do *focus group* foi realizada de modo naturalista, definida por Azevedo et al. (2017) como uma “transcrição minuciosa do que é dito e exatamente como é dito e preconiza a preservação dos diferentes elementos da entrevista para além do conteúdo verbal, tais como a linguagem não-verbal, aspetos contextuais e de interação entre o entrevistador e o entrevistado” (p. 161).

Recolhidos os dados, procedeu-se à realização da análise dos mesmos, recorrendo-se para tal, à **análise de conteúdo** – conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida (Esteves, 2006, p. 107) – e à **análise documental** – procedimento que visa analisar e compreender documentos que diferentes tipos (Junior et al, 2021). Posto isto, privilegiou-se a execução de uma **análise categorial** às entrevistas realizadas (cf. Anexo Q), bem como aos documentos bibliográficos utilizados relativos à problemática em questão (cf. Anexo R). De acordo com Esteves (2006) a categorização diz respeito a uma “operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação” (p. 109).

Após uma fase de análise de conteúdo e de análise documental, procedeu-se à realização de um processo designado **triangulação**: “consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar”

(Coutinho, 2011, p. 208). Assim sendo, retratar-se-á a realidade da investigação da forma mais verídica possível, sendo esta uma das principais vantagens destacadas pelo autor. Das várias tipologias aplicadas ao processo de triangulação, a recolha e posterior análise do estudo de caso em questão assenta no processo de **triangulação metodológica** (Coutinho, 2011), a qual “permite realçar ou invalidar as interpretações realizadas”, durante a fase de recolha de dados e informações (Guerreiro, 2019). Compreende-se, assim, o carácter rigoroso que este processo emprega ao estudo desenvolvido, acentuando a sua fiabilidade e validade (Coutinho, 2011).

Não obstante, durante esta fase de recolha e análise dos dados e informações, foi necessário garantir, também, o respeito e o cumprimento de determinados princípios éticos. Assim sendo, durante uma investigação é imprescindível que todos os seus participantes tomem conhecimento dos assuntos a serem tratados durante a investigação, sendo sempre dada a possibilidade de retirarem a sua presença da mesma, dado o livre arbítrio garantido. Perante esta ideia, Amado (2014) afirma que em qualquer investigação qualitativa deve ter presente um consentimento informado, que diz respeito a uma “espécie de negociação estabelecida entre o investigador e os participantes sobre o que é esperado de ambas as partes durante o processo” (p.407). Desta forma, para que toda a informação fosse apresentada eficaz e corretamente, foram partilhados com os participantes determinados documentos, a saber: (i) o consentimento informado para a permissão do registo fotográfico das crianças, tendo sido garantido o respeito pelo direito de imagem (cf. Anexo I);(ii) a carta de apresentação, disponibilizada no início do estágio aos pais e familiares das crianças, carta essa que incluía informação acerca do estagiário/investigador, bem como as suas ações e intenções ao longo do momento de estágio (cf. Anexo H). Importa ainda referir que todas as estas ações e intenções foram previamente discutidas e refletidas com a EC.

No que diz respeito ao roteiro ético e deontológico, o mesmo foi realizado através de uma tabela que se encontra no Anexo S, o qual teve como base a análise do texto de Tomás (2011) e Moita et al. (2011), autores da Carta da APEI. Através da observação e análise desta tabela, apresentam-se os seguintes pontos: objetivos do trabalho, custos e benefícios, respeito pela privacidade e confidencialidade, decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, planificação e definição dos objetivos e métodos de

investigação, consentimento afirmado e assentimento informado às crianças, uso e relato das conclusões, possível impacto nas crianças, famílias ou equipa, informação às crianças e adultos e tratamento dos dados.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Este subcapítulo destina-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos ao longo do período de investigação que se desenvolveu durante a PSS II, a fim de dar resposta aos objetivos de investigação, a saber: (i) compreender as conceções dos adultos acerca dos materiais de fim aberto, da sua importância, das suas potencialidades e fragilidades; (ii) identificar as diferentes formas de exploração e manipulação de materiais de fim aberto, nas brincadeiras das crianças; (iii) compreender o impacto dos materiais de fim aberto no desenvolvimento da criatividade da criança.

Destacam-se, assim, as quatro atividades realizadas para o devido efeito da investigação, cuja rotina se manteve inalterável: antes das crianças entrarem na sala para iniciarem o seu dia, era colocado num local – interior ou exterior – um conjunto de MFA, tendo em conta uma categoria definida. Importa referir que as várias atividades ocorreram em espaços distintos, de modo a proporcionar às crianças participantes (CP) uma maior variedade e possibilidade de brincadeiras. Spencer et al. (2019) dão destaque ao espaço exterior, quando associado à manipulação de MFA, referindo que são desenvolvidas várias capacidades como a resolução de problemas, a resiliência e a criatividade, como se verá de seguida. É, ainda, de referir que em nenhum momento se levou a criança a compreender que tais objetos se encontravam disponíveis para o seu manuseamento, para que fosse a mesma a revelar espontaneamente interesse por tais objetos, utilizando-se tendo em conta a sua vontade. O adulto, neste caso o educador-estagiário, podia apenas intervir caso alguma criança solicitasse o seu auxílio para a manipulação de algum objeto. Dada a invulgaridade de alguns objetos, esta interação entre a criança e o adulto ocorreu várias vezes, visto que o adulto não se revela apenas investigador, mas acima de tudo, educador (Ponte, 2004). Ao longo das atividades foram disponibilizados, respetivamente, os seguintes materiais: (1) têxteis (tecidos, fitas, linhas, etc.); (2) cartões (cartões e caixas de cartão de variados tamanhos, formas e texturas); (3) borracha (pneus, câmaras de ar de bicicletas, elásticos); (4) plástico (tubos, copos de iogurte, garrafas, tampas de plástico, plásticos variados).

Para além disso, foi ainda realizada uma entrevista em grupo focal (*focus group*) (cf. Anexo P) a 8 das 23 crianças participantes, destacando-se os seguintes critérios para a escolha destas 8 crianças: assiduidade, participação ativa nas atividades destinadas à investigação, fortes competências comunicativas e expressivas (orais). Os dados recolhidos encontram-se apoiados por variados autores, bem como por informações presentes nas entrevistas realizadas à EC e à AAE (cf. Anexos L e N, respetivamente).

4.4.1. Conceção dos adultos acerca dos materiais de fim aberto

Antes de dar início à implementação das atividades que se revelaram um dos pontos centrais da minha investigação, foi necessário realizar um intenso período de pesquisa, estudo e reflexão. Durante este momento, apercebi-me da importância que as ideias e/ou concessões dos adultos apresentam para uma possível prática pedagógica que incluía as MFA. É, de facto, fundamental, antes de se disponibilizarem tais materiais compreender-se de que se tratam, qual a sua importância e potencialidades. Assim, pareceu-me pertinente perceber, também, as concepções dos elementos da EE – EC e AAE - que acompanhavam o grupo acerca da definição de MFA. Segundo a EC, os MFA dizem respeito a “objetos que não são estruturados, que dão possibilidade às crianças de utilizá-los de formas diferentes de acordo com aquilo que querem fazer” (cf. Anexo L), de fácil acesso, tal como acrescenta ao longo da entrevista. Apesar de não se ter obtido uma definição de MFA por parte da AAE, a mesma referiu, também, este carácter de praticidade e acessibilidade associado aos MFA, ao referir que

esses objetos são fundamentais principalmente para eles reconhecerem o objeto em si (...) sem nenhuma diretriz por trás. Eles próprios reconheceram o material e depois fizeram com eles o que queriam. Acho que é voltar um bocadinho aos tempos do antigamente, onde algumas famílias não tinham posses e as crianças construía elas próprias carrinhos e bonecas e outros brinquedos através daquilo que tinham (cf. Anexo N).

Compreende-se, assim que a praticidade e acessibilidade associada aos MFA é um dos fatores que favorecem a utilização destes objetos. Não obstante a tal facto, a EE do grupo de crianças em estudo, bem como vários autores, destacam um conjunto de variadíssimas potencialidades associadas diretamente à criança.

4.4.2. Potencialidades dos materiais de fim aberto

Para além da consciência ecológica que se desenvolve nas crianças face à utilização de *MFA*, visto que a grande maioria é de cariz natural e reciclado (Silva et al., 2016), “estes materiais podem assumir muitos papéis, funções (...) proporcionando à criança sensações de prazer e bem-estar facilitadoras de aprendizagens significativas e autênticas” (Quitério et al., 2024, p.39).

Existe assim uma vasta variedade de potencialidades associadas ao *MFA*, de índole físico, emocional ou social, que proporcionam à criança um desenvolvimento holístico. Uma das grandes vantagens que destacam os *MFA* face a outro tipo de materiais é, como mencionado anteriormente, as várias possibilidades que oferecem as crianças. As crianças idealizam e criam a partir do zero, isto é, utilizando apenas os materiais disponibilizados, sem necessidade de qualquer instrução ou regras impostas por terceiros. Desta forma, ao utilizarem este tipo de objetos, que apresentam uma elevada adaptabilidade e flexibilidade às suas brincadeiras, as crianças criam múltiplos cenários e construções, combinando um conjunto infundável de materiais (Martin et al., 2023).

Ao questionar a EC acerca das vantagens dos *MFA* obtive uma resposta que vai ao encontro do que foi retratado anteriormente: “as vantagens são sempre as várias possibilidades que têm e que não são condicionadas pelo objeto, nem por mim nem por ninguém. A única coisa que acontece é que eles utilizam e dali surgem as coisas que lhes fazem mais sentido” (cf. Anexo L). Desta forma, revela-se evidente a variabilidade de vantagens, associadas à criança, consequência da manipulação de *MFA*, entre as quais se destacam as seguintes: capacidade física, capacidade socio emocional e relacional, capacidade criativa, capacidade de resolução de problemas). De seguida, realizar-se-á uma análise mais profunda de cada uma destas capacidades.

Capacidade física

Tal como acima mencionado, foram disponibilizados várias vezes *MFA* às CP, os quais apresentavam diversos tamanhos, pesos, consistências, formas e texturas, o que implicava, por parte das crianças uma adequação da sua postura corporal, física e motora. O contacto com este tipo de materiais, leva, assim, ao aperfeiçoamento de capacidades

associadas à motricidade grossa e fina, dada a necessidade de se realizarem “diferentes combinações de elementos já conhecidos ou reinventando outras formas de utilizar os materiais” (Silva et al., 2016 p.45). Por exemplo, a manipulação de materiais pesados e de grande dimensão envolveu, por vezes, a utilização de capacidades de motricidade grossa, ao contrário do que se verificou com objetos de menor dimensão, cuja sua manipulação implicou o uso da motricidade fina. Perceciona-se, assim e como seria de esperar, uma forte presença de práticas de teor durante a manipulação dos MFA, tal como refere a AAE na sua entrevista: “por exemplo eu vi, durante a utilização de um dos pneus que havia certas crianças que se metiam lá dentro e iam rodando como se fosse estarem dentro de uma roda e isso a meu ver vão revelando assim a parte física ...” (cf. Anexo N). De facto, tal como referem Quitério et al. (2024) “o movimento é inerente ao desenvolvimento da criança. A qualidade do seu desenvolvimento vai depender da variedade das experiências motoras que lhe forem proporcionadas” (p. 14). Importa, assim, afirmar que a fomentação da capacidade física esteve presente em várias brincadeiras desenvolvidas durante a utilização de *MFA*, consequência da propensão das CP, dada a sua faixa etária, para movimentos corporais, tal como se perceciona através dos seguintes exemplos:

“O **P.T.** e a **A.S.** esticaram um dos tecidos mais compridos e começaram a jogar ao jogo da corda. Uma criança puxava para um lado e a outra para o outro” (NC n.º268, cf. Anexo A);

“O **D.J.** e o **A.B.** escolheram duas caixas mais pequenas, e cada um colocou-se dentro de uma e começaram a chocar um contra o outro” (NC n.º 299, cf. Anexo A);

“O **P.A.**, o **G.M.** e o **A.B.** colocaram-se em cima de um pneu e estão a fazer um jogo. As crianças andam em cima do pneu equilibrando-se, assim que uma criança cai do pneu, a mesma perde” (NC n.º 368, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n.ºs 302, 372, 375, 377, 384, 393, 395, 414, 420, 439, cf. Anexo A).

Compreende-se, assim, que ao contactarem com este tipo de materiais (*MFA*), as crianças desenvolvem brincadeiras variadas e progressivamente mais complexas, isto é,

desenvolvem várias *affordances*. Entenda-se o termo *affordances* como o conjunto de possibilidades que um determinado contexto, objeto ou momento oferece à criança, contribuindo para a sua estimulação motora e cognitiva (Gibson, 1979). Assim sendo, à medida que as CP iam brincando com os MFA disponibilizados, descobriam novas formas de os utilizar, tendo em conta a sua imaginação e criatividade, desenvolvendo um conjunto de vastas capacidades física e cognitivas. Tal só é possível graças à plasticidade e variabilidade inerentes aos MFA, bem como às *affordances* que cada criança desenvolve. Tais características permitem que as crianças redescubram brincadeiras, desafiando-se de forma positiva e saudável: “através do brincar, as crianças vão ensaiando progressivamente experiências novas e mais complexas quanto ao nível de risco, de acordo com o desenvolvimento da sua maturidade motora e cognitiva” (Neto, 2020, s/pág.). As seguintes situações ilustram o facto acima mencionado, tendo ocorrido ao longo das atividades destinadas à investigação:

“A **L.M.** e o **G.M.** estavam a brincar com um pneu e a **L.M.** pediu a ajuda do amigo para tentar subir para o pneu. A criança quando reparou que mesmo assim era difícil subir para o pneu, teve a ideia de usar a parede tentando usar os pés para se içar” (NC n.º428, cf. Anexo. Para mais exemplos consultar NC n.º 384 e 406, Anexo A).

Importa, ainda, referir que através das brincadeiras e das diversas *affordances* desenvolvidas, a criança, ao tentar superar-se a si mesma, expõem-se ao risco, risco este considerado saudável e fundamental (Neto, 2020). Ao tentar ultrapassar autonomamente as capacidades que se encontram na sua “zona de conforto”, a criança desenvolve-se do ponto de vista emocional, cognitivo e motor, optando por enfrentar riscos. Deste risco advém uma aprendizagem significativa associada à autorregulação e ao controlo dos seus impulsos. Esta autorregulação manifesta-se, especialmente, através do contacto com MFA que promovem brincadeiras inovadoras e ousadas, as quais contribuí para o fortalecimento do sentimento de superação (Quitério et al., 2024) e da confiança nas suas habilidades (Rooijen et al., 2023), tal como se verificou com as CP:

“A **A.S.** quando estava sentada em cima da borracha do pneu, disse que ia tentar ficar de pé em vez de ficar sentada. Para esta

criança só chegar e ficar sentada não era um desafio assim tão estimulante, por isso optou por se colocar de pé em cima da borracha e ainda passar da borracha para cima da *monkeybar*, aumentando assim consideravelmente a necessidade de equilíbrio” (NC n. °379, cf. Anexo A).

Apesar do medo que os adultos apresentam perante as situações que colocam as crianças em risco, não apenas físico, mas também emocional mental e social, o que é facto é que “o risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana (condição de natureza evolutiva) que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências e a superação e a transcendência da corporalidade” (Neto, 2020, s/pág.), tornando-se por isso vantajoso, tal como reconheceu a AAE: “As fragilidades era um bocadinho aquela coisa do risco, mas eu acho que foi uma mais-valia” (cf. Anexo N).

Capacidade socio emocional e relacional

Ao brincarem com MFA, consequência do seu cariz abstrato, as crianças ficam expostas a uma variedade de sentimentos e emoções que apresentam uma oscilação frequente e repentina entre o sentimento de frustração e o sentimento de realização pessoal. Estas emoções levam a criança a uma superação pessoal que ocorre em torno de uma competitividade saudável (consigo mesma ou com o outro), tal como mencionado pela AAE: “o mesmo aconteceu quando as crianças tentaram subir um tecido que foi colocado lá. Estavam sempre a tentar chegar mais alto do que na vez anterior” (cf. Anexo N). Esta vontade de superação intensifica, ao mesmo tempo, o sentido de perseverança e compromisso da criança face às suas produções, construções e brincadeiras, de modo a levá-las “até ao fim”. Para tal, é necessário que se ultrapassem uma diversidade de obstáculos físicos, cognitivos e emocionais, o que contribui, de modo bastante significativa para o desenvolvimento emocional e pessoal de cada criança. Para além disso, ao alcançarem os seus objetivos, isto é, ao superarem-se a si mesma, as crianças “desenvolvem a capacidade de descobrir o que são capazes de realizar, ou seja, adquirem uma perceção de competência efetiva, indispensável (...) para o sentido de segurança e autoestima” (Quitério et al., 2024 p.65). As CP reconheceram, assim, o seu valor e potencial ao observarem o que construíram a partir dos materiais disponibilizados, fruto da sua imaginação e criatividade, tal como refere a AAE: “a criança pode reconhecer isto

foi feito por mim dando-lhe mais confiança e aumentando a sua autoestima” (cf. Anexo N), proporcionando, também, uma grande vontade e responsabilidade por essas construções. Desta forma, as CP revelaram-se cuidadosas para com as suas produções e construções realizadas com recursos aos MFA disponibilizados, tal como se verifica através dos seguintes exemplos:

“Algumas crianças quiseram ajudar o estagiário a levar as caixas de cartão de volta para perto da sala. O **A.B.** ajudou o estagiário a levar uma caixa grande. A criança colocou-se por baixo da caixa e começou a andar” (NC n.º 303, cf. Anexo A).

“O **J.**, o **M.M.**, o **G.L.**, o **R.R.** e o **M.C.** quando regressam à sala querem brincar com o carro voador. As crianças decoram o carro. As crianças brincam a vez (entram a vez no carro) porque percebem se estiver muita gente dentro do carro a caixa estraga-se” (NC n.º 334, cf. Anexo A).

Não obstante, como acima referido, esta competitividade não ocorreu apenas com a própria criança, mas também entre crianças, tal como referiu a AAE: “quando foi colocado o plástico do pneu nas barras de ferro e serviu de balancé para as crianças, havia muito a competitividade para ver quem é que aguentava mais tempo, quem é que ficava lá agarrado durante mais tempo” (cf. Anexo N). Ainda assim, as interações que foram ocorrendo entre as CP não se centraram, apenas, em momentos de competitividade. Em diversas situações, estes momentos, e muitos outros ausentes de competitividade, deram lugar a momentos de apoio, visto que algumas crianças auxiliavam outras a atingirem os seus objetivos ou pediam auxílio para serem elas a atingirem os objetivos a que se proponham. Spencer (2019) afirma que, durante os momentos de brincadeira livre com MFA, as crianças tendem a colaborar e a trabalhar em equipa, a fim de alcançarem os seus objetivos, ouvindo e respeitando as opiniões de todos. Tal facto foi notório ao longo das atividades desenvolvidas, as quais promoveram um aumento da entajuda, cooperação e respeito entre as CP, tal como retratam os seguintes exemplos:

“As regras do desafio foram discutidas e aceites previamente e a medição das distâncias foi feita por todos” (NC n.º 430, cf. Anexo A);

“A **L.R.** e a **M.J.** colocam um tecido na cara (o estagiário apenas dá um nó) e vão brincar, sendo que a pessoa que tem o lenço na cara (não vê) tem de ser auxiliado pela amiga para poder se deslocar e tentar adivinhar as pessoas nas quais está a tocar” (NC n.º 269, cf. Anexo A);

“O **J** e o **G.L.** conseguem transportar uma caixa muito grande para o local onde pretendem criar uma base” (NC n.º 309, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n.ºs 297, 298, 370,371, 387, 391, 383, 400, 404, 418, 430, cf. Anexo A).

Assim sendo, à medida que as CP usufruíam deste tipo de brincadeiras, verificava-se, concomitantemente, um aumento dos momentos de relação entre pares, uma vez que as mesmas compreendiam que, muitas das vezes, necessitavam de ajuda dos colegas para manusear e utilizar os MFA, bem como para criar e usufruir dos momentos de brincadeira, os quais ficaram, diversas vezes, marcados pela partilha de ideias e inquietações entre as CP. Desta forma, assistiu-se a um reforço dos laços afetivos entre as CP, tal como mencionado pela EC e pela AAE aos longo das entrevistas, respetivamente: “acho que tiveram muitos mais momentos onde criaram novas brincadeiras, deram novos significados a muitas coisas e isso fez com que as relações entre eles obviamente também se tornassem mais fortes, ou criassem ali momentos de cumplicidade que só puderam acontecer porque houve um novo material” (cf. Anexo L); “também reparei que eles se entreajudavam imenso, agora vamos ajudar este agora vamos ajudar o outro a alcançar alguma coisa ou colocar-se em pé sobre algo” (cf. Anexo N).

Capacidade criativa

“(…) Eles usarem a criatividade, para mim é das coisas que é mais bonito de ver numa criança. Eles conseguem ter uma imaginação fantástica e muito superior à nossa. E acho que objetos que potenciam essa parte da imaginação são de usar (...)” (cf. Anexo N). Tal como se compreende através da afirmação realizada pela AAE quando questionada acerca das diferenças entre a manipulação de um MFA em comparação com materiais manufaturados ao nível do desenvolvimento da criança, o desenvolvimento da criatividade foi um dos pontos de destaque ao longo das atividades realizadas.

A criatividade das crianças na faixa etária em questão revela-se bastante evidente, tal como afirmam Vasconcelos et al. (2010) ao referir que “as crianças em idade pré-escolar são extremamente curiosas e têm uma grande vontade, e até mesmo necessidade, de descobrir e de dar sentido ao mundo à sua volta” (p. 27). Por esse motivo, é imprescindível proporcionar-lhes momentos que estimulem o seu lado criativo, sem que sejam impostos limites (Resnick, 2020). Assim sendo, a disponibilização de diversos MFA às CP ao longo das várias atividades, permitiu evidenciar a ilimitação da criatividade, situação que confere à criança um sentimento de conquista e superação inerente ao processo de criação, tal é referido pela EC: “(...) acho que primeiro lhes dá uma grande sensação de há muito mais possibilidades. Dá-lhes uma visão do mundo de que não há limites para a criação e isso é evidentemente uma grande vantagem (...). Sentem que são capazes de criar” (cf. Anexo L). Assim, e tendo em conta as afirmações realizadas pela EC e AAE, verifica-se que a criatividade se revelou uma das capacidades mais evidenciadas e desenvolvidas através da interação das CP com os MFA. Spencer et al. (2019) afirmam que os MFA se mostram, efetivamente, promotores da criatividade - “another benefit of loose parts play related to how loose parts inspire imaginative and creative play” (p. 467), manifestando-se através de várias dimensões, a saber: (1) fluência e adequação, (2) flexibilidade e perspetivação múltipla, (3) originalidade e inovação, (4) elaboração e expressividade (Bahia & Trindade, 2013). Todas estas dimensões foram tidas em conta nas grelhas de observação utilizadas em cada uma das quatro atividades (cf. Anexo J). Para melhor se compreender cada uma das dimensões, aconselha-se a leitura do Anexo T.

No que diz respeito à primeira atividade, a qual incluiu materiais têxteis, através dos dados presentes na tabela J1 (cf. Anexo J), construiu-se a seguinte tabela:

Tabela 1

Análise da avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 1 (materiais têxteis)

Valores \ Dimensão	(1) Fluência e adequação	(2) Flexibilidade e perspetivação múltipla	(3) Originalidade e inovação	(4) Elaboração e expressividade
Pontuação máxima	36	34	37	38
Pontuação obtida	42	42	42	42
Taxa de sucesso (dimensão)	85,7%	81,0%	88,1%	90,5%

Através da análise da tabela, verifica-se que na primeira atividade todas as dimensões foram bem conseguidas, destacando-se a dimensão relativa à elaboração e expressividade (taxa de sucesso (TS) de 90,5%), seguida da originalidade e inovação (TS de 88,1%), tal como se observa através das seguintes NC:

(...) “O **D.J.** e o **A.B.** estão a colocar tecido colorido por cima da construção que tinha criado, sendo que um dos meninos se dirige ao estagiário e diz “estamos a por um telhado para os animais não se constiparem” (NC n. °268, Anexo A);

“As crianças pedem ao estagiário para prender um pedaço de tecido às barras de ferro. As crianças começam a tentar trepar pelo tecido até chegar as barras de ferro, sentando-se e começando a baloiçar” (...) (NC n. °269, cf. Anexo A).

Compreende-se, assim, que as duas NC apresentadas ilustram situações, de um modo geral, pouco habituais, isto é, originais (dimensão 3). Para além disso, é possível perceber-se a concretização eficaz de ideias previamente concebidas pelas CP (dimensão 4), destacando-se, neste sentido a NC n.º 269, visto revelar-se uma ideia facilmente inexecutável se não fosse cuidadosamente idealizada e concretizada. Para além disso, toda a situação apresentada pela NC n. °268 revela, ainda, a inexistente preocupação, por parte das CP face a um possível julgamento do adulto (dimensão 1). Quanto à dimensão 2 apesar de nenhuma NC evidenciar, diretamente, a capacidade de resolução de problemas das CP, o que é facto, é que em diversas situações foram demonstradas capacidades de flexibilização face a uma determinada situação, como a troca de um tecido menor por um tecido maior após a ineficácia de um jogo, consequência da dimensão do tecido.

Em relação à segunda atividade, referente aos materiais de cartão, os dados presentes na Tabela J2 (cf. Anexo J), espelham-se através dos seguintes resultados:

Tabela 2

Análise da avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 2 (materiais de cartão)

Valores \ Dimensão	(1) Fluência e adequação	(2) Flexibilidade e perspetivação múltipla	(3) Originalidade e inovação	(4) Elaboração e expressividade
Pontuação máxima	29	29	30	32
Pontuação obtida	40	40	40	40
Taxa de sucesso (dimensão)	72,5%	72,5%	75,0%	80,0%

Tendo em conta estes resultados, observa-se que as dimensões da fluência e adequação e da flexibilidade e perspetivação múltipla apresentam a mesma TS (72,5%), seguidas da dimensão da originalidade e inovação (75%) e, por fim, a dimensão relativa à elaboração e expressividades, dimensão esta que revela a maior TS (80%) nesta atividade. Os seguintes exemplos ilustram algumas das brincadeiras realizadas pelas CP:

“(…) a **L.S.**, o **J.**, o **G.M.**, a **M.C.** e a **M.M.** juntaram duas caixas para formar uma casa onde as crianças se colocam de seguida” (NC n.º 295, Anexo A);

“O **D.J.** e o **A.B.** encontram uma caixa e colocam-se dentro dela e começam a folhear um livro” (NC n.º 296, Anexo A);

“O **M.K.**, o **G.M.**, o **G.L.**, o **A.B.**, o **P.T.** e o **J.** estão dentro a construir um carro voador com uma caixa. As crianças usam rolos para fazer o escape e ainda usam pedaços de cartão para fazer o volante. As crianças pedem ajuda ao estagiário para cortar as asas para o carro” (NC n.º 331, cf. Anexo A);

“O **J.** e o estagiário fazem um fato de robô, a criança diz que se pode usar as caixas e a fita cola, e para pôr a caixa mais pequena para a cabeça/capacete” (NC n.º 392, Anexo A).

Através dos exemplos, verifica-se que as produções realizadas pelas CP não se revelaram significativamente criativas (dimensão 3), visto que na maioria dos casos, os materiais de cartão, principalmente as caixas, foram utilizados como “local de abrigo”, tanto para as próximas CP como para os seus objetos (NC n.ºs 295 e 296, cf. Anexo A). A maioria das NC transmite brincadeiras ocorrem dentro da caixa, como ler, brincar com bonecos, não existindo uma significativa manipulação dos materiais de cartão, salvo determinadas exceções. No entanto, esses casos excepcionais mostram-se uma eficaz

idealização e conseqüente consecução (dimensão 4), destacando-se, por exemplo, à NC n.º 331 (cf. Anexo A).

Em relação às dimensões 1 e 2, as CP foram realizando as suas produções sem recorrer muito ao adulto e à sua aprovação, na medida em que se tratava de produções simples, na maioria dos casos. Como conseqüência desta simplicidade, não se observaram efetivos problemas que necessitassem de uma resposta por parte da CP. Assim sendo, a TS destas dimensões revela-se positiva, ainda que sem grande destaque.

Em relação à terceira atividade, centrada no material de borracha, apresenta-se, de seguida, os seguintes resultados, baseados nos dados presentes na tabela J3 (cf. Anexo J)

Tabela 3

Análise da avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 3 (materiais de borracha)

Valores \ Dimensão	(1) Fluência e adequação	(2) Flexibilidade e perspetivação múltipla	(3) Originalidade e inovação	(4) Elaboração e expressividade
Pontuação máxima	32	32	33	34
Pontuação obtida	40	40	40	40
Taxa de sucesso (dimensão)	80,0%	80,0%	82,5%	85,0%

Através da análise da tabela, é possível afirmar-se que todas as dimensões relativas à criatividade estiveram presentes, de forma bastante significativa, nos vários momentos em que houve manipulação dos objetos de borracha. Assim sendo, as CP revelaram ser capazes de realizar, com estes materiais, diversas produções, sem recorrer à aprovação do adulto (dimensão 1), revolvendo os seus problemas, nem sempre do modo mais convencional (dimensão 2), realizar produções diversas e originais (dimensão 3), após uma eficaz idealização e posterior consecução (dimensão 4). As seguintes NC demonstram, respetivamente estas capacidades:

“A C colocou um boneco dentro de um dos pneus e deslocou-se até ao estagiário e disse “o meu bebé está a dormir eu encontrei ali aquela caminha” apontando para o pneu” (NC N.º 369, cf. Anexo A);

“A L.M. e o G.M. estavam a brincar com um pneu e a L.M. pediu a ajuda do amigo para tentar subir para o pneu” (NC N.º 428, cf. Anexo A);

“O **J** e o **G.L.** estão na linha de partida cada um com o seu pneu. O **G.M.** dá o sinal de partida e a corrida começa, ganha quem tocar primeiro com o pneu no muro” (NC N.º 372, cf. Anexo A);

“A **L.S.** foi buscar pedaços de borracha e foi ao encontro do estagiário. Quando chegou ao pé do estagiário apontou para a “*monkeybar*” e pediu que o estagiário prende-se o pedaço de borracha numa das traves. Depois do pedaço de borracha estar preso a **L.S.** começou a experimentar maneiras de subir para se sentar em cima do pedaço de borracha, transformado- o num baloiço/assento” (NC n.ºs 374 e 375, cf. Anexo A).

Por fim, no que diz respeito à quarta atividade, associada aos objetos de plástico, apresenta-se, tendo em conta os dados da Tabela J4 (cf. Anexo J) a seguinte tabela:

Tabela 4

Análise da avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 4 (materiais de plástico)

Valores \ Dimensão	(1) Fluência e adequação	(2) Flexibilidade e perspetivação múltipla	(3) Originalidade e inovação	(4) Elaboração e expressividade
Pontuação máxima	27	25	26	26
Pontuação obtida	40	40	40	40
Taxa de sucesso (dimensão)	67,5%	62,5%	65,0%	65,0%

Mediante a observação desta tabela, compreende-se que a adesão da CP aos materiais de plástico foi reduzida, o que fez diminuir, em grande parte, a TS das dimensões. Ainda assim, tal como se observará através das NC a seguir apresentadas, as CP realizaram produções e brincadeiras bastante diversas (dimensão 1), ainda que se revelassem simples, não exigindo um grande grau de originalidade (dimensão 3), nem tão pouco de um planeamento exigente (dimensão 4). Tal como se sucedeu na atividade dois, não se observaram efetivos problemas que necessitassem de uma resposta por parte da CP (dimensão 2), consequência desta simplicidade. Posto isto, apresentam-se algumas NC ilustrativas dos momentos de brincadeiras das CP com os materiais de plástico:

“(…) A **L.R.** diz ao estagiário “estamos a festejar o aniversário do bebé da **M.M.** e fizemos um bolo (panela de comida) e agora estamos a colocar as velas (palhinhas)” (NC n.º 404, cf. Anexo A)

“O **P.T.** foi buscar uma embalagem de plástico ao monte dos materiais e usou o mesmo como uma luva de cozinha, e disse ao estagiário “tenho aqui a minha luva porque vou ali ao forno buscar uma comida para a festa do bebé e está muito quente” (NC n.º 408, cf. Anexo A);

“O **M.K.** e o **G.M.** colocaram a ponta de um tubo de plástico no garrafão de água e depois esticaram o tubo até a construção. As crianças disseram ao estagiário que aquele tubo era para dar água às pessoas que moravam no castelo” (NC n.º 413, cf. Anexo A);

“A **M.C.** foi ao encontro do estagiário e perguntou “queres beber este batido de morango e banana”, mostrando um copo de plástico com vários pedaços de palhinha (amarelos e rosas) colocados lá dentro” (NC n.º 416, cf. Anexo A).

Posto isto, analisados os dados relativos a todas as atividades realizadas, apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela 5

Taxa de sucesso das atividades

Atividade	1 (têxtil)	2 (cartão)	3 (borracha)	4 (plástico)
Taxa de sucesso	87,5%	76,3%	81,9%	66,3%

Através destes resultados, conclui-se que a atividade que incluiu a manipulação de materiais têxteis se revelou, do ponto de vista da criatividade, a mais bem conseguida, apresentando uma TS de 87,5%, seguida da atividade que incluiu os materiais de borracha, com uma TS de 81,9%. Em ambos os casos aponta-se como um dos fatores potenciadores deste sucesso a ausência deste tipo de materiais no dia a dia escolar das crianças. Já o mesmo não se pode afirmar no que diz respeito aos materiais de cartão e plástico. Diariamente, nas OS, as crianças têm ao seu dispor materiais como caixas de cartão, rolos de papel, tampas de plástico, corpos de iogurte, entre outros, pelo que a criatividade perante a manipulação destes objetos se revela mais reduzida, tal como se verificou. No entanto, é de destacar que no caso dos materiais de cartão, apesar da TS reduzida, em comparação com os materiais têxteis e de borracha, as CP demonstraram um enorme interesse sobre estes materiais, razão pela qual construíram todo o cenário da

feira de Natal recorrendo a tais materiais (NC n.º 316, cf. Anexo A). Tal entusiasmo fez-se também sentir no que diz concerne aos materiais de borracha, os quais permaneceram na OS durante toda a PPS, disponíveis para todas as crianças (NC n.º 370, cf. Anexo A). Esta maior adesão por parte das CP é reconhecida pela EC e à AAE ao longo da entrevista: “acho que as caixas tiveram grande significado porque foram utilizadas todas elas para a festa de Natal (...) Depois eu acho que os pneus tiveram também uma importância muito grande” (cf. Anexo L); “eu acho que os mais utilizados foram os pneus e as caixas (...). As caixas eu acho que foi assim o que mais se sobressaiu dos materiais. Depois os pneus também foram uma surpresa. Ainda hoje lá estão (...)” (cf. Anexo N).

Posto isto, torna-se indispensável que o espaço onde as crianças crescem se revele propício a momentos de criatividade, tal como refere Resnick (2020) ao mencionar que “o principal desafio não é “ensinar criatividade” às crianças, mas como criar um ambiente fértil para que a sua criatividade possa criar raízes, crescer e florescer” (s/ pág.). De facto, os MFA revelam-se uma ferramenta ideal para despertar a criatividade que há nas crianças, ao contrário do que se sucede com os materiais que apresentam um fim mais fechado. Através da entrevista *focus group*, foi possível perceber-se a diversidade de ideias que as CP apresentavam perante a observação de um MFA (cf. Anexo P):

O que é que vocês conseguem ver nesta imagem meninos?

Todas as crianças- São botões. (...)

Então e o que é que vocês faziam com estes botões?

Criança (D.J.) – eu ia fazer rodinhas de carros (...)

Criança (A.S.) - eu colava os botões uns aos outros e fazia um hambúrguer (...)

(...) O que é isto meninos?

Todas as crianças- são paus!

Criança (D.J.) – para fazer uma fogueira!

Criança (D.J.) - Partíamos uma parte fininha e depois tínhamos um fio à volta dessa parte e depois fazia uma seta e depois construía um arco e flexa.

Criança (A.S.) – procuramos um pau muito gordo e depois arranjamos um fio que esteja no ar e depois pomos o pau lá em cima e agarramos o pau dos dois lados e deslizamos em como no *slide*.

O mesmo não se pode afirmar no que diz respeito a materiais como um brinquedo (cf. Anexo P):

Então e que objeto é este agora?

Todas as crianças – *Pop it*

E então o que podemos fazer mais com este material?

Criança (G.L.) – tínhamos uma casa na árvore e dava para subir e depois colávamos os *pop it* na casa da árvore à volta e também ponhamos nas arvores só para vermos qual é que era a arvore onde estava a nossa casa da arvore.

Criança (M.C.) – eu brincava a apertar o *pop it*

Resolução de problemas

Através de alguns dos exemplos acima mencionados, compreendeu-se que a manipulação de MFA desenvolve na criança uma forte capacidade de resolução de problemas, muitas vezes criativa, tal como referido anteriormente, perante a dimensão flexibilidade e perspetivação múltipla, referente à criatividade. É imprescindível proporcionar momentos em que as crianças se deparem com obstáculos, uma vez que, ao tentarem resolvê-los, desenvolverão um conjunto de vastas capacidades essenciais para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos competentes e responsáveis. Assim sendo, os momentos de interação com os MFA permitiram que as CP saíssem da sua zona de conforto, confrontando-se com momentos prazerosos e estimuladores da sua capacidade emocional e de adaptação, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento da autorregulação (Quitério et al., 2024). Para além das NC já elencadas, aconselha-se, por exemplo, a consulta das seguintes NC n.ºs 300, 326, 413, 427 (cf. Anexo A).

4.4.3. Fragilidades dos materiais de fim aberto

Apesar das potencialidades até então analisadas, identificou-se, também, uma fragilidade inerente à manipulação de *MFA*. Durante a entrevista realizada à AAE a mesma referiu que os *MFA* potenciam o risco e que, no seu entender, esse risco se revelava uma fragilidade durante o processo de descoberta e manipulação destes materiais por parte das crianças: “As fragilidades era um bocadinho aquela coisa do risco” (cf. Anexo N).

Desta forma, como referido anteriormente (cf. Subcapítulo 4.2.), o papel do adulto nestes processos é fundamental para que a criança se sinta apoiada ao longo das suas descobertas, descobertas estas que devem ser incentivadas pelo adulto através da disponibilização dos materiais necessários e adequados. Importa, contudo, que as crianças estejam envolvidas, enquanto seres ativos, nas várias fases deste processo, desde a escolha dos objetos à manipulação dos mesmos: “envolver as crianças no processo de construção das aprendizagens constitui uma estratégia potenciadora do seu desenvolvimento” (Quitério et al., 2024, p. 48). Por isso, o adulto deve incentivar a procura e utilização, por parte da criança de *MFA*, tal como refere a EE: “por exemplo, quando eles chegam com alguma coisa de casa ou alguma coisa que encontraram na rua ou alguma coisa que lhes faça sentido, isso pode ser sempre utilizado” (cf. Anexo L). Neste sentido, ao permitir que as crianças tenham um papel ativo nas tomadas de decisão, o adulto promove a autorreflexão, o pensamento crítico e o sentido de responsabilidade de cada criança (Quitério et al., 2024).

Por fim, o adulto deve manter uma postura atenta e interessada, acompanhando os vários momentos deste processo, desde a idealização à concretização, e, sempre que necessário, prestar apoio. Como refere a AAE: “Mas isso lá está, entra a conversa com eles e a supervisão de um adulto” e “para isso também lá estamos nós, adultos, para conseguir ter uma visão e explicar” (cf. Anexo N).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Com a conclusão da PPS II, é imprescindível, na minha opinião, lembrar e refletir acerca daquele que foi o meu percurso ao longo destes dois anos de intervenção, seja em contexto de creche (PPS I) ou em contexto de JI (PPS II). Assim sendo, é perentório refletir acerca dos momentos de prática presentes ao longo do mestrado, ao qual me dediquei durante estes últimos dois anos.

Posto isto, é possível afirmar que durante os momentos de prática supervisionada a minha identidade pessoal, da qual faz parte a identidade social, foi sofrendo alterações, devido às múltiplas interações sociais e momentos de teor pedagógico/profissional. Como é sabido, os momentos de cariz profissional e pedagógico apresentam uma relevância acentuada no processo da criação da identidade individual de cada um, ou seja a identidade profissional é fundada de acordo com o caminho formativo e características emocionais e sociais de cada indivíduo (Nascimento, 2017), bem como do contexto organizacional em que o mesmo está inserido (Santos, 2011), através do qual se propicia a ocorrência de uma série de interações, troca de ideias e novas aprendizagens (Sarmiento, 2009).

Desta forma, posso afirmar que da minha parte houve um crescimento e amadurecimento a nível pessoal, e tudo o que o mesmo engloba, bem como profissional consequência das várias oportunidades e dos diversos momentos que foram surgindo ao longo dos estágios de PPS I e PPS II, através dos quais pude pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do meu caminho académico e ainda de desenvolver a capacidade de socialização ao contactar diariamente com as crianças, EE e famílias. É ainda possível afirmar, que houve uma evolução significativa da minha capacidade de perseverança e de resolução de problemas, aquando dos desafios que surgiram nos contextos de PPS. A importância que os momentos de estágio têm na formação de futuros profissionais e na sua identidade é corroborada por Nascimento (2017) quando a mesma afirma que “a articulação com a prática e a formação profissional no terreno, nomeadamente, os estágios, bem como o período de início da actividade profissional ou de indução profissional assumem, então, uma extrema relevância” (p.215).

Não obstante é impossível descorar o forte impacto que a orientação que me foi fornecida teve neste processo de crescimento holístico. Em ambas as práticas de estágio senti-me inteiramente seguro, acompanhado e orientado, visto ter tido a possibilidade de trabalhar com diversos profissionais com bastante experiência ao nível da educação e da supervisão pedagógica. O *feedback* que sempre me foi fornecido, os esclarecimentos que sempre me foram disponibilizados e os ensinamentos que constantemente foram comigo partilhados fizeram parte da minha transformação ao longo destes anos. Em concordância, também eu tentei sempre reter o máximo de informação possível (grupo de crianças e EE).

No que diz respeito à PPSI, que decorreu no primeiro ano de mestrado em contexto de creche, tive a oportunidade de acompanhar um grupo de crianças de um e dois anos de idade, bem como as suas vivências e rotinas diárias. Esta rotina apresentava-se bem estruturada, tendo-se tornado bastante rápida e simples, para mim, compreendê-la e, posteriormente, inserir-me na mesma. Importa ainda referir que durante todo esse estágio me senti apoiado, reconhecendo o voto de confiança que me foi proporcionado por parte da educadora e auxiliares de ação educativa, tanto nos momentos de idealização, preparação e realização dos momentos de atividade, como na participação ativa nas várias etapas da rotina. Desta forma, foi possível observar e refletir acerca de algumas estratégias fundamentais para a organização do dia-a-dia de um grupo com idades tão reduzidas. Para além disso, revelou-se fulcral para a aquisição de conhecimentos, tanto a nível teórico como prático. Compreendi, assim, a importância de, enquanto futuro educador, conhecer efetivamente o grupo de crianças, de um modo global, e cada criança. Só desta forma será possível perceber-se os gostos, medos, capacidades, dificuldades, de modo que se promova a construção de um ambiente educativo rico em momentos de exploração, de brincadeira, bem como de desenvolvimento ou aquisição de inúmeras capacidades. Desta forma, foi possível criar com as crianças fortes laços de afetividade, através do qual foi possível proporcionar-se um ambiente educativo rico e seguro.

Relativamente à PPSII, que decorreu no segundo ano do mestrado em contexto de JI, foi-me dada a oportunidade de contactar com um grupo de crianças heterogéneo do ponto de vistas etário, fator este, a meu ver, preponderante para uma das que considero

ser a característica mais importante num grupo deste nível de ensino: a curiosidade. Este foi, sem dúvida, uma das primeiras impressões que retive acerca do grupo, a qual contribuiu inteiramente para acentuar a minha motivação relativa a este estágio, a qual se encontrava, numa fase inicial, um pouco “ocultada” face ao facto de me sentir um pouco assoberbado com a quantidade de diferenças que encontrava entre os dois contextos relativos à prática. Encontrava-me um pouco inseguro relativamente ao modo como devia estar (postura), agir (interação) e orientar (auxílio) o grupo de crianças em questão. Desta forma, não posso deixar de mencionar o imprescindível papel que a EC e a AAE apresentaram neste processo, acompanhando-me ao longo de todas as minhas intervenções, demonstrando sempre um espírito crítico e colaborativo. Para além disso, a educadora cooperante demonstrou sempre uma enorme flexibilidade no que diz respeito à implementação das várias atividades desenvolvidas com as crianças, disponibilizando-se sempre para me auxiliar. Como referia várias vezes a educadora, o trabalho em corroboração com as equipas educativas da instituição, bem como com os vários elementos da própria equipa de sala é imprescindível para proporcionar ao grupo um ambiente rico e seguro, onde cada um pode crescer.

No que diz respeito a uma parte mais teórica da PPS II, os momentos de investigação, interação com o grupo de crianças e com a EE desenvolveram e reforçaram algumas das minhas capacidades, tanto a nível emocional como profissional. Ao contactar com o grupo de crianças compreendi que é fulcral fornecer à criança momentos e instrumentos (objetos) que permitam à mesma desenvolver brincadeiras livres e espontâneas e, conseqüentemente, um conjunto de outras capacidades de cariz relacional, emocional, físico, entre outros. É, efetivamente, papel do educador de infância, juntamente com a instituição socioeducativa e a família das crianças, propiciar às crianças tais momentos.

É de referir que os contextos educativos onde realizei a minha PPSI e II apresentaram modelos pedagógicos distintos, sendo que a primeira instituição adotava o modelo do Movimento da Escola Moderna e a segunda instituição o modelo *HighScope*. O contacto com estes dois modelos foi uma mais-valia para o meu crescimento enquanto

futuro educador, uma vez que me forneceu diferentes estratégias para guiar e instruir um grupo de crianças, tendo em conta as suas potencialidades, necessidades e interesses.

Por fim, considero importante referir aquela que foi a minha principal dificuldade ao longo destes dois anos de mestrado, associada, nomeadamente, aos momentos de estágio: gestão do grupo de crianças, isto é, garantir o seu conforto e segurança, não deixando de revelar uma postura assertiva, principalmente nos momentos de mais agitação. Contudo, senti que esta dificuldade se revelou mais acentuada com o grupo de crianças da PPSII, quando comparado ao grupo da PPSI. Tal facto poderá estar relacionado com as diferenças, ao nível do desenvolvimento emocional e principalmente pessoal, destes dois grupos. Efetivamente, o grupo relativo ao contexto de creche apresentava uma personalidade bastante mais vincada do que o outro grupo. Apesar desta dificuldade, penso que houve uma grande aprendizagem da minha parte, no que diz respeito à forma como me devo posicionar e agir perante as diferentes características dos grupos. Finalizo mencionando que ambas as PPS foram essenciais durante o meu percurso educativo munindo-me de instrumentos teóricos e práticos, os quais serão essenciais para a minha futura prática profissional.

Termino esta breve reflexão com uma ideia que me acompanhou ao longo destes cinco anos no ensino superior: as crianças são seres capazes e merecedores de participar ativamente na sociedade tendo, por isso, o direito de serem respeitadas tanto a nível individual como em grupo. Tal como afirma Samagaio (2016) “a criança tem vindo a assumir na sociedade moderna um protagonismo diferenciado face a outros tempos históricos ... tem vindo a ser objeto/sujeito não só de investimento científico como também de valorações sociais e culturais específicas” (p.4).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegados ao fim o período de intervenção e o presente estudo, emerge a necessidade de refletir acerca dos mesmos.

Em relação ao período de intervenção, de um modo geral, considero ter tido uma experiência bastante positiva, tendo sido muito bem acolhido na OS em que realizei a prática interventiva, bem como pela EE e pelo grupo. Foi, sem dúvida, um importante momento para compreender a importância dos estudos teóricos lidos e analisados até então, visto que muitos apoiaram o meu trabalho prático. É, por isso, muito importante que não se descarte nem se enalteça nenhuma das vertentes: teórica e prática. Para além disso, o período de estágio foi, também, fundamental para aumentar o meu conhecimento acerca do que é realmente uma sala de pré-escolar, quais os cuidados a ter, os desafios a enfrentar, entre outros aspetos. Desta forma, enquanto futuro educador, considero importante destacar alguns dos momentos da prática interventiva, nomeadamente, os (i) momentos de acompanhamento e auxílio relativos às crianças, as (ii) conversas informais com a EE e as (iii) atividades realizadas.

No que concerne aos (i) momentos de acompanhamento e auxílio relativos às crianças, estes foram, sem dúvida, os que mais ocorreram. Tal como para um educador, também para mim, as crianças são o princípio enfoque. Responder às suas necessidades e respeitá-las é, sem dúvida, a minha prioridade. Por isso, poder contactar com elas, foi, por um lado, gratificante, visto ter-me sido possível aprender uma quantidade imensa de práticas e ações pedagógicas fundamentais para o meu futuro. Pude também compreender a infinidade de acontecimentos espontâneos e inesperados que podem ocorrer ao longo de um dia. Este último aspeto, para além de ser sido, de facto gratificante, por outro lado, também foi desafiante. A nível académico, foi a primeira vez que intervimos junto de crianças com uma faixa etária tão elevada. Foi uma experiência sobre a qual não existe nenhum sentimento de arrependimento, o que não invalida certos desafios que possam ter ocorrido. De facto, a curiosidade das crianças nestas idades e a constante atenção que procuram, foi, sem dúvida, uma novidade e um desafio para mim. Ainda assim, todas as experiências – as gratificantes e as desafiantes – foram fundamentais para adquirir um conjunto significativo de práticas e pensamentos pedagógicos.

No que diz respeito às (ii) conversas informais com a EE, estes foram momentos que superaram a minha expectativa. A relação do estagiário com a EE depende sempre do conjunto de fatores, pelo que nem sempre é a mais positiva. No meu caso, a relação entre mim e a EE, foi realmente, bastante positiva. Foram vários os momentos de conversa em que pôde ocorrer uma troca de conhecimentos e experiências não só por parte da EE, como também da minha parte. No entanto, o conhecimento e as experiências que foram comigo partilhadas, mostraram-se, para mim, fundamentais não apenas para o momento concreto da prática, mas também, e principalmente, para o meu futuro.

Por fim, relativamente às (iii) atividades realizadas, para além de terem contribuído para o aumento do meu repertório, revelaram-se, também, fundamentais para compreender a reação das crianças à minha prática. Tanto o momento da explicação das atividades, como a dinamização, como da participação da criança permitiram observar as diferentes reações e os diferentes comportamentos do grupo face a estes momentos.

Como forma de finalizar este capítulo, importa destacar, também, a importância do estudo da problemática escolhida para o meu futuro, enquanto educador. Como referidas inúmeras vezes, durante os momentos de brincadeira, a manipulação de materiais de fim aberto por parte das crianças é escassa. Por isso, consciente desse aspeto, reconheci a dificuldade que as crianças apresentariam ao serem colocadas perante tais materiais, a qual se veio a confirmar. No entanto, nunca previ que, após um “choque” inicial, a adesão a estes materiais fosse tão intensa, nem tão pouco previ a quantidade de capacidades que vi serem desenvolvidas – física, socioemocional e relacional, criativa e de resolução de problemas - consequência desta manipulação. Ainda assim, dado o fator limitador do tempo, podiam ter sido disponibilizados uma maior variedade de materiais (por exemplo, materiais mais desafiantes do ponto de vista do risco), o que levaria, certamente, ao desenvolvimento de várias outras capacidades e, quiçá, ao envolvimento de outras crianças e até mesmo adultos, como é o caso dos familiares. Desta forma, destaca-se o insubstituível papel que o educador em relação à disponibilização destes materiais e de um espaço propício para a sua manipulação. O único limite é a imaginação das crianças.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis.dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, A. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(14), 159-168. <https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Bahia, S., & Trindade, J.P. (2013). Transformar o velho em novo: a integração da criatividade na educação. In Piske, F.H. R., & Bahia, S. (Eds.). *Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades e talentos* (pp. 15-32). Juruá Editora. https://www.researchgate.net/publication/260123484_Bahia_S_Trindade_JP_2013_Transformar_o_velho_em_novo_a_integracao_da_criatividade_na_educacao_In_FH_Piske_S_Bahia_Orgs_Criatividade_na_escola_o_desenvolvimento_de_potencialidades_altas_habilidades_e_t
- Bairros, A. F. O. (2015). *Organização das rotinas em contexto de creche e jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/8539>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Casey, T., & Robertson, J. (2019). *Loose parts play: A toolkit*. Thrive outdoors. <https://www.playscotland.org/resources/loose-parts-play-toolkit-2019-web-2/>
- City Population (2018). *Paço de Arcos - in Oeiras*. City Population. https://www.citypopulation.de/en/portugal/lisboa/oeiras/022579__pa%C3%A7o_d_e_arcos/
- Correia, I. M. T. (2019). Práticas pedagógicas de qualidade em creche: alguns traços identitários de um grupo de educadoras de infância. In Pires, A. R. P.; Saraiva, M.; Lourenço, R. T.; & Gonçalves, H. (Eds.), *Livro de Atas do X Encontro de Investigadores da Qualidade: Qualidade, Investigação e Desenvolvimento* (pp. 313

- 327). Rede de Investigadores da Qualidade (RIQUAL). https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2023/01/troia_x_313_327.pdf
- Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In Colóquio da ADMEE-Europa (Org.), *A avaliação de competências. Reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência* (pp. 436-448). Colóquio da ADMEE-Europa. <https://hdl.handle.net/1822/6469>
- Coutinho, C. P. (2011a). Planos qualitativos. In Coutinho, C. P. (Ed.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática* (pp. 287-310). Editora Almedina.
- Coutinho, C. P. (2011b). Validade e Fiabilidade na Investigação Qualitativa. In Coutinho, C. P. (Ed.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e prática* (pp. 201-215). Editora Almedina.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. Redleaf Press.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 175-188. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9
- Dias, A. G., & Tempera, T. (2023). Projetos de intervenção educativa na ESELx: dos problemas à problemática. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 13(2). <https://doi.org/10.25757/invep.v13i2.375>
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo Pré-Escolar Highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Eds.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Figueiredo, M.C. & Amendoeira, J. (2018). O estudo de caso como método de investigação em enfermagem. *Revista da UIIPS*, 6(2), 102-107

- Flick, U. (2005). As entrevistas semi-estruturadas. In Flick, U. (Ed.), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (pp. 77-97). Monitor.
- Guerreiro, M. (2019). *Triangulação no processo de Investigação*. Blog de metodologia de investigação-ULisboa. <https://ulisboa.school.blog/author/guerreiroariana/>
- Gibson, J. J. (1979). The Theory of Affordances. In Gibson, J. J. (Ed.), *The Ecological Approach to Visual Perception* (pp. 227-237). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of loose parts in early childhood outdoor classrooms: A scoping review. *The international journal of early childhood environmental education*, 6(7), 37-51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225658>
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagogia de Reggio Emilia para a creche. In J. O. Formosinho., & S. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto Editora.
- Martin, N. R., Cankaya, O., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool Children's Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11 (8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Direção-Geral de Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação. Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mesquita, C., Lopes, R. P., García, J. A., & Rama, M. C. R. (2014). *Dos contextos de formação aos contextos profissionais: socialização, supervisão e construção de competências*. XXIII AEDEM International Conference. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13677>

- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, L. S., Marques, C., Gil, L. Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados do APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensão da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(2), 207-218. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9
- Neto, C. (2018). *Brincar e ser ativo na Escola* [Comunicação oral]. Laboratório de Comportamento Motor, Lisboa, Portugal. <http://www.fepue2.uevora.pt/wp-content/uploads/2018/01/brincar-e-ser-ativo-na-escola-REVISTA-DIVERSIDADES-1.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira, C. S. (2022). *A importância da participação das crianças na educação de infância “É bom dar ideias e falar do que mais gostamos* [Dissertação de mestrado, Escola de Educação e Desenvolvimento Humano do Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/43404>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Reserarch & Evaluation Methods*. Sage Publications. <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluationmethods-by-michael-patton.pdf>
- Pires, S., Borges, S., & Temudo, T. (2024). A importância de brincar. *Revista científica da ordem dos médicos*, 37(5), 320-322. <https://doi.org/10.20344/amp.20641>
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66. <http://hdl.handle.net/10451/3983>
- Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A educação física na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf
- Resnick, M. (2020). Sociedade criativa. In R. Mitchel (Ed.), *Jardim de infância para a vida toda* (s.p.). Editora Penso

- Rodrigues, M. A. V. (2011). O tratamento e análise de dados. In Silvestre, H. C. & Araújo J. F. (Coords.), *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 171-210). Escolar Editora.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6563/3/O%20Tratamento%20e%20An%C3%A1lise%20de%20Dados.pdf>
- Rooijen, M.V., Martelaer, K. D., Mulders, G. L., Poel, L. V. D., & Cotterink, M. (2023). “It Is Scary, but Then I Just Do It Anyway”: Children’s Experiences and Concerns about Risk and Challenge during Loose Parts Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (22), 7032.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20227032>
- Samagaio, F. (2016). Considerações sobre a importância da família na socialização: o que dizem as crianças?. *IS Working Papers*, 21(3), 2-22.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2462>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Revista científica da Universidade Católica Portuguesa*, (2), 46-64.
<https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Santos, M. (1994). *A observação científica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>
- Santos, C. C. (2011). *Profissões e identidades profissionais*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26 (26), 175-190.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K. E., & Mclsaac, J. L. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of

childcare centres. *AIMS Public Health*, 6(4), 461-476.
https://www.researchgate.net/publication/336898249_Educator_perceptions_on_the_benefits_and_challenges_of_loose_parts_play_in_the_outdoor_environments_of_childcare_centres?enrichId=rgreq-b2e6a554421ee11bdf539b56a2d4c080-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzNjg5ODI0OTtBUzo4MjA3NzAzOTM1NzEzMjhAMTU3MjY5ODMxOTAwMw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vasconcelos, T.; Rocha, C; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Otilia, S.; Hortas, M. J.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P. F.; Mil-Homens, P. Fernandes, S. R. & Alves, S. (2010). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência (DGE). <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

WebSite da Organização Socioeducativa (2024). Por questões de segurança e privacidade, não será colocado o link, nem o nome da instituição

Zabalza, M. A. (1992). Organização dos Espaços. In Zabalza, M. A (Ed.), *Didáctica da Educação Infantil* (pp. 119-158). Edições Asa.

ANEXOS

Anexo A - Portfólio
Individual



PORTFÓLIO INDIVIDUAL

André Oliveira
(N.º 2023089)

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Prática Profissional Supervisionada II
2.º ano do Mestrado em Pré-Escolar
Docente: Joana Dias

2024-2025



ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	80
2. NOTAS DE CAMPO.....	82
2.1. Notas de campo da semana n.º 1.....	83
2.2. Notas de campo da semana n.º 2.....	99
2.3. Notas de campo da semana n.º 3.....	112
2.4. Notas de campo da semana n.º 4.....	121
2.5. Notas de campo da semana n.º 5.....	128
2.6. Notas de campo da semana n.º 6.....	138
2.7. Notas de campo da semana n.º 7.....	144
2.8. Notas de campo da semana n.º 8.....	151
2.9. Notas de campo da semana n.º 9.....	159
2.10. Notas de campo da semana n.º 10.....	166
2.11. Notas de campo da semana n.º 11.....	181
2.12. Notas de campo da semana n.º 12.....	197
2.13. Notas de campo da semana n.º 13.....	200
2.14. Notas de campo da semana n.º 14.....	218
2.15. Notas de campo da semana n.º 15.....	238
3. REFLEXÕES INDIVIDUAIS	243
3.1. Semana n.º 1 (04/11/2024 a 08/11/2024)	244
3.2. Semana n.º 2 (11/11/2024 a 15/11/2024)	249
3.3. Semana n.º 3 (18/11/2024 a 22/11/2024)	254
3.4. Semana n.º 4 (25/11/2024 a 29/11/2024)	257
3.5. Semana n.º 5 (02/12/2024 a 06/12/2024)	262
3.6. Semana n.º 6 (09/12/2024 a 13/12/2024)	265

3.7. Semana n.º 7 (16/12/2024 a 20/12/2024)	268
3.8. Semana n.º 8 (06/01/2025 a 10/01/2025)	272
3.9. Semana n.º 9 (13/01/2025 a 17/01/2025)	275
3.10. Reflexão final.....	279
4. PLANIFICAÇÕES SEMANAIS	284
4.1. Planificação da atividade da semana de 14/10/2024 a 18/10/2024 (atividade n.º 1) ...	285
4.2. Planificação da atividade da semana de 21/10/2024 a 25/10/2024 (atividade n.º 2) ...	287
<u>4.3.</u> Planificação da atividade da semana de 28/10/2024 a 01/11/2024 (atividade n.º 3) ...	289
4.4. Planificação da atividade da semana de 04/11/2024 a 08/11/2024 (atividade n.º 4) ...	291
4.5. Planificação da atividade da semana de 04/11/2024 a 08/11/2024 (atividade n.º 5) ...	295
4.6. Planificação da atividade da semana de 18/11/2024 a 22/11/2024 (atividade n.º 6) ...	297
4.7. Planificação da atividade da semana de 25/11/2024 a 29/11/2024 (atividade n.º 7) ...	300
4.8. Planificação da atividade da semana de 02/12/2024 a 06/12/2024 (atividade n.º 8) ...	303
4.9. Planificação da atividade da semana de 18/11/2024 a 22/11/2024 (atividade n.º 6) ...	307
4.10. Planificação da atividade da semana de 16/12/2024 a 20/12/2024 (atividade n.º 10)	309
4.11. Divulgação	311
4.12. Avaliação	312
5. PORTFÓLIO DA CRIANÇA	314

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |


No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, presente no segundo semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, realizou-se de 30 de setembro a 24 de janeiro um estágio de intervenção, sob orientação da docente Joana Dias.

Nesse sentido, o presente documento visa dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo deste período. Para tal, ao longo do portefólio serão apresentados os seguintes documentos: (a) notas de campo; (b) reflexões semanais individuais; (c) planificações das atividades realizadas e as respetivas reflexões; (d) portefólio da criança.

2. NOTAS DE CAMPO

| " " | | " "

2.1. Notas de campo da semana n.º 1


Semana de 30 de setembro a 4 de outubro					
Notas de campo- Dia 30 de setembro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
1	9:13h	Interior/Sala	<p>No início de cada dia as crianças reúnem com a educadora, para ver o que vão fazer no decorrer do dia.</p> 	As aulas abertas que vão ter, o que querem fazer nas áreas (fazendo desenhos ou seja mensagens).	Interação do grupo
2	9:20h	Interior/Sala	Durante a reunião matinal, em que as crianças estão com a educadora a elaborar o quadro das mensagens. Houve uma criança que quis pintar o estagiário, quando finalizou a educadora ajudou a criança a escrever o nome do estagiário no desenho.	A educadora transmite (fala) tudo o que faz com as crianças, explica ao estagiário que ao fazer isto fica mais fácil para as crianças começarem a compreender o porquê de alguma ações	Interação do grupo Interação entre pares (adulto/criança)
3	9:22h	Interior/Sala	As crianças com o auxílio da educadora vão compondo o quadro das mensagens. As crianças nas mensagens que desenham colocam o nome da atividade ou área com o com auxílio da educadora e de uma folha exemplificadora de letras (minúsculas e maiúsculas)	Existem mensagens pré-feitas. Foi definido e acordado com as crianças que uma mensagem numa folha grande iria ser realizada pelo grande grupo e as mensagens em folhas	Interação do grupo

				pequenas realizadas em pequeno grupo. Nota: os pequenos grupos já estavam previamente escolhidos sendo dois grupos (grupo do arco-íris e o grupo do coração)	
4	9:23h	Interior/Sala	O grupo termina de preencher o quadro das mensagens, sendo que as mesmas teriam música e aula de rugby.	Sendo que a aula de música todas as crianças podem participar, enquanto a aula de rugby apenas as crianças que se inscreveram para a atividade.	Interação do grupo
5	9:45h	Interior/Sala	As crianças formam uma fila indiana a porta da sala, e esperam pela educadora para irem ordeiramente e sem barulho até à sala onde decorrerá a sessão de música.		Características do grupo ou momento
6	9:50h	Interior/Sala música	As crianças chegam à sala onde a aula de música decorrerá. E é pedido às mesmas que se sentem encostados a uma das paredes.	As crianças começam a sentar-se encostadas à parede. Nota: as aulas de música são dadas em inglês e as crianças também respondem em inglês.	Características do grupo ou momento

7	9:54h	Interior/Sala música	O professor realiza exercícios para aquecer a voz. Por exemplo: o professor diz uma consoante seguida de vogal (mi mi mi ou ma ma ma) e as crianças repetem depois do professor.	As consoantes e vogais são mencionadas/ditas com diferente intensidade e ritmo.	Interação de grupo
8	10:00h	Interior/Sala música	As crianças são chamadas uma de cada vez para se sentarem em frente do professor numa mesa. O professor tocou então um dos sinos que tinha em frente dele, e as crianças tinham de descobrir pela semelhança do som qual tinha sido, para isso as mesmas experimentavam os sinos que tinham à sua frente. Primeiro apenas um sino, depois sequências.	A mesa foi preparada pelo professor previamente. A mesa continha vários sinos em linha de um lado da mesa e do outro lado da mesa. Nota: a mesa tinha uma caixa no meio para impedir que as crianças vissem qual o sino que o professor tocava. Quando as crianças não se apercebiam do som, o professor repetia. Quando mesmo assim não conseguiam o professor dizia a sequência de cores dos sinos uma vez que os mesmos tinham diferentes cores.	Interação entre pares (adulto/criança)

				(ex.red, green and blue)	
9	10:25 h	Interior/Sala música	O professor canta uma música com as crianças para se despedir		Interação de grupo
10	10:30 h	Interior/Sala	Ocorre uma votação em que as crianças dizem quem é que quer ir ao parque/recreio	É unanime a escolha de ir ao parque/recreio	Características do grupo ou momento
11	10:45 h	Exterior/Recreio	As crianças tomam o lanche da manhã sentadas em roda no chão.	As crianças esperam que a educadora as chame para se levantarem da roda e irem buscar a sua fruta, depois sentam-se de novo na roda a comer a fruta.	Características do grupo ou momento
12	11:11 h	Exterior/Recreio	Depois de terminarem de comer a fruta, a educadora propõe um jogo enquanto esperam pela aula/sessão de ginástica. A educadora realça que para se jogar ao jogo do telefone estragado as crianças tinham de estar atentas e em silêncio (menos a que passava a palavra). Depois a educadora questionou se alguma das crianças sabia as regras daquele jogo, uma criança disse que sim. A educadora pediu que a mesma mencionasse as regras aos restantes colegas.	As crianças encontram-se sentadas durante o jogo. A educadora explicou ainda que todos os jogos têm regras específicas.	Interação de grupo

13	11:20 h	Exterior/Recreio	A educadora R pediu para as crianças se levantarem da roda e irem em silêncio até a ginástica. A educadora vendo que as crianças não fizeram o que a mesma pediu, foi ter com elas e pediu que voltassem para trás. Falou com as mesmas e pediu de novo para que não fizessem barulho e fossem de forma ordeira até à ginástica	Quando a educadora terminou de falar as crianças levantaram-se e foram a correr e a gritar até à porta da sala de ginástica. As crianças da segunda vez fizeram o que a professora tinha pedido	Características do grupo ou momento
14	11:23 h	Interior/Sala ginástica	Ao chegarem as crianças foram-se sentando, quando todas já se encontravam sentadas o professor começou a explicar o que iriam fazer. Explicou o percurso onde as crianças iam ter vários obstáculos para passar. Terminada a demonstração as crianças começaram o percurso.	O professor utilizou um menino para demonstrar o percurso. As crianças faziam o percurso em fila por isso o tempo de espera era muito reduzido.	Interação de grupo
15	11:32 h	Interior/Sala ginástica	As crianças realizaram o percurso com várias variantes e em pares (estafetas).		Interação de grupo
16	11:40 h	Interior/Sala	Aquando da chegada à sala, a educadora tem uma conversa com as crianças devido às mesmas estarem muito aceleradas e distraídas o que levou a não ouvirem o que o professor de ginástica dizia/pedia	Crianças sentadas em roda no chão. A educadora mencionou ainda se as crianças não conseguissem relaxar por elas	Interação de grupo Características do grupo ou momento

				mesmas podiam pedir ajuda aos adultos da sala para ajudar	
17	11:46 h	Interior/Sala	<p>A educadora pediu que as crianças utilizassem a folha do jornal da sala (cada criança tinha uma folha) e desenhassem o que mais gostaram de fazer no fim de semana. Foi pedido às crianças que tinham de escrever o seu nome e a data. A medida que as crianças iam acabando de desenhar, a educadora R e auxiliar S escreveram um texto correspondente ao desenho feito. As crianças copiavam esse texto posteriormente.</p>	<p>As crianças encontravam-se agora separadas em dois grupos (grupo do arco-íris e do coração).</p> <p>A educadora forneceu às crianças cartões plastificados com os nomes das crianças e ainda uma folha plastificada com as letras maiúsculas e minúsculas do abecedário português.</p> <p>Mostrou ainda um calendário onde as crianças poderão ver o dia, mês e ano em que se encontravam</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
					
Notas de campo- Dia 1 de outubro de 2024					
Nr o	Hora s	Espaço	Descrição	Observações	Tema

18	9:00h	Interior/Sala	Durante o acolhimento das crianças, o M.K. entra na sala, acompanhado pelo pai. A criança tem um capacete de obras na cabeça e uma motosserra de plástico na mão, e vai ao encontro do G.M. para lhe mostrar como esta vestido. De seguida despede-se do pai e vai brincar com o amigo.	O pai do M.K. fica a falar um pouco com a educadora, procurando obter informações sobre os vários momentos do filho.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança)
19	9:15h	Interior/Sala	Existe a reunião matinal e o quadro das mensagens. Finalizada a distribuição das mensagens no quadro a educadora pede para as crianças dizerem o que querem fazer de seguida. Exemplo: quero brincar com X ou quero ir brincar com Y, tu também queres ??	Para escolherem o que queriam fazer as crianças tinham de “entrevistar” um amigo, a educadora exemplificou e depois pediu para que as crianças escolhessem um amigo para fazer o mesmo. A criança que está a ser entrevistada vai falando (o microfone é um lápis)	Características do grupo ou momento Interação entre pares (criança/criança)
20	9:46h	Interior/Sala	Existem crianças que estão a brincar na casinha, existem crianças a brincar com plasticina, existem crianças a brincar com blocos de construção no tapete e crianças na área da biblioteca a ver/ler	O estagiário reparou que depois das crianças escolherem onde queriam brincar, as mesmas encontravam-se	Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento

			livros e ainda na área das artes a desenhar.	distribuídas por todas as áreas. Sendo que a área da casa tinha mais meninos que as restantes áreas.	
21	9:53h	Interior/Sala	As crianças não queriam brincar com o J, e começaram a chatear a criança.		Interação entre pares (criança/criança)
22	10:01h	Interior/Sala	Uma criança trouxe de casa um relógio digital. Esse relógio digital tinha uns jogos e a criança começou a brincar com as amigas.	A criança consegue partilhar com as amigas o relógio, contudo as amigas demonstram uma maior dificuldade em partilhar entre elas.	Interação entre pares (criança/criança)
23	10:05h	Interior/Sala	O P.A. tem muita energia acumulada e a educadora diz para relaxar e respirar, uma vez que a criança não está a conseguir ouvir a educadora.	A educadora já tinha tido uma conversa semelhante com a criança aquando da entrada da mesma na sala	Interação entre pares (adulto/criança)
24	10:45	Interior/Sala	As crianças reúnem-se para comer a fruta, a educadora vai descascando a fruta a frente das crianças (as crianças estão todas	A educadora coloca uma música para que as crianças ouçam enquanto	Características do grupo ou momento


			<p>sentadas em roda com a educadora)</p> <p>À medida que a educadora vai descascando as crianças vão se levantando a vez para ir buscar a fruta</p> <p>Pergunta os instrumentos que vão tocando, diz que a música foi composta por Beethoven</p>	<p>comem a fruta (música clássica)</p> <p>existe uma mudança de lugar de uma criança uma vez que a mesma estava a destabilizar as crianças em volta.</p> <p>As crianças necessitam de uma maior quantidade de tempo para perceberem algumas ideias que os adultos estão a tentar passar. Os momentos de silêncio são escassos, contudo existem.</p>	<p>Interação de grupo</p>
25	10:50 h	Interior/Sala	<p>As crianças estão reunidas sentadas no tapete com a auxiliar S. A mesma diz às crianças que ia dar início a uma história e depois as crianças à vez iam continuando a narrativa. Então a história começa por:” era uma vez um gatinho que vivia numa casa que não tinha janelas ...” e as crianças vão continuando a contar a história.</p>	<p>A auxiliar S aponta para uma criança para a mesma continuar a história.</p>	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>

26	11:35 h	Interior/Sala	Início da aula com o Ki e foi pedido às crianças que quando a música começasse, podiam começar a dançar pela sala e quando a música cessasse as crianças tinham de se deslocar até um círculo e colocarem-se por de fora do círculo.	O Ki distribuiu pela sala arcos com várias cores e desviou as mesas para que houvesse espaço para a atividade.	Características do grupo ou momento Interação de grupo
27	11:45 h	Interior/Sala	Na seguinte atividade, uma das crianças encontrava-se no meio da roda com os olhos fechados e a cabeça para baixo. De seguida, o Ki tapava, com uma camisola, uma das crianças que se encontrava na roda. Seguidamente, a criança que estava no meio tentava adivinhar quem estava por de baixo da camisola, as crianças podiam ir dando pistas para ajudar, idade o que tinha vestido.	O Ki dizia para quem estava escondido dizer olá (hello), com o intuito de a criança através do timbre da voz da criança que estava escondida, obtivesse uma pista. Algum tempo de concentração da maioria das crianças mas por vezes dispersam-se.	Características do grupo ou momento Interação de grupo
28	12:08 h	Interior/Sala	As crianças com o auxílio da educadora R colaram na parede da sala, os símbolos das áreas (artes, jogos, casinha)	A educadora R antes de colocar os símbolos na parede, mostrou e explicou a associação da imagem e espaço.	Interação entre pares (adulto/criança)

29	12:14 h	Interior/Sala	<p>Iniciou-se a aula de inglês. E a professora começou por apresentar uma canção e mostrar imagens de vários animais às crianças, á medida que a canção ia decorrendo. As crianças, iam fazendo o barulho do animal e dizendo o nome do animal em inglês.</p> <p>Canção e vai mostrando imagens de animais e dizendo todo em inglês</p>		<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>
30	12:20 h	Interior/Sala	<p>De seguida, a professora canta uma música com as crianças onde existe repetição da letra e gestos.</p>	<p>O P.A. durante a atividade apresenta um comportamento que influencia o grupo, uma vez que ao fazer gracinhas as outras crianças começam-se a rir e distraem-se do que estão a fazer.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p>
31	12:34 h	Interior/Sala	<p>Durante uma atividade houve duas crianças que apresentaram um comportamento menos correto e foram-se sentar a mesa, para se acalmarem e respirarem, enquanto o restante grupo fazia o exercício no chão em roda. Passado algum tempo as crianças voltaram para ao pé do grupo para continuarem a fazer a atividade.</p>	<p>Durante algumas atividades, houve um grupo de crianças que demonstraram estar menos atentas que as restantes, ou seja, o tempo de foco na atividade a realizar era menor que outras crianças.</p>	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>

Notas de campo- Dia 2 de outubro de 2024					
32	10:33 h	Interior/Sala	Depois de as crianças brincarem na área da casinha a educadora mostrou às crianças que as imagens correspondem ao sítio onde têm de arrumar os brinquedos que estiveram a usar.		Interação entre pares (adulto/criança)
33	10:46 h	Interior/Sala	As crianças sentam se no chão em roda a comer a fruta.	As músicas que a educadora mete quando as crianças estão a comer por exemplo (normalmente música clássica) para que as crianças se acalmem e oiçam uma variedade de instrumentos	Características do grupo ou momento Interação de grupo
34	10:55 h	Interior/Sala	O estagiário pergunta a algumas crianças, se tem irmãos e se tiverem, se brincam com eles. Existem crianças que dizem que sim e outras que respondem que não tem irmãos. De seguida, as crianças perguntam ao estagiário qual o nome da mãe do mesmo, e se tem irmãos, as idades do estagiário, do irmão e da mãe, as crianças perguntaram ainda se o estagiário tinha filhos.		Interação entre pares (adulto/criança)

35	11:50h	Interior/Sala	A educadora respeita muito a liberdade das crianças, mas necessitou de intervir uma vez que as crianças estavam muito inquietas (P.A. , G.L. e T) Durante uma conversa com as crianças, a educadora teve de mudar de lugar duas crianças.	Contudo o P.A. continua a falar (sem que se aperceba que está a destabilizar os amigos)	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança)
36	12:18h	Interior/Sala	Houve um desentendimento entre o P.A. e o G.L. , foram ter com a auxiliar S para falarem, a mesma disse que as coisas não se resolvem com violência mas sim a falar		Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
Notas de campo- Dia 4 de outubro de 2024					
37	9:18h	Interior/Sala	Durante a reunião da manhã, a educadora, começa por preencher o quadro das mensagens. Depois de as crianças, com o auxílio da educadora colocarem as mensagens no quadro. Seguidamente, as mesmas vão tirando uma letra aleatória do pote das letras e após tirarem a letra e dizerem o nome da mesma, a educadora pergunta que palavras conhecem que começa com essa letra.	A educadora vai corrigindo e acentuando o início de cada palavra para que as crianças oiçam bem	Características do grupo ou momento Interação de grupo

			Quando acabam de dizer alguns nomes começados por a letra que calhou, escolhem o que querem fazer ou seja (planear a área onde vão brincar) e passam a vez a um colega.		
38	9:38h	Interior/Sala	A educadora está sentada no tapete, com alguma das crianças a ler ou ver uma história.	Após algum tempo algumas crianças deitam-se no tapete a ouvir a história.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação de grupo
39	9:47h	Interior/Sala	O estagiário deslocou-se até à área das construções, onde estavam a brincar o M.K. e o G.M. O estagiário e as duas crianças começam então a construção de um castelo, de uma ponte, da fortaleza dos maus, as defesas do castelo dos bons e as casas das pessoas.	O M.K. convida o estagiário para a brincadeira dá o capacete e as luvas ao estagiário, para que este possa também construir em segurança.	Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
40	9:59h	Interior/Sala	A L.R. está a brincar com uns ursinhos de vários tamanhos e está a tentar colocá-los a todos dentro de barcos e carros. 	A criança brinca com quantidades e preenchimento de volumes.	Características do grupo ou momento

41	10:10	Interior/Sala	O M.K. vai ao encontro da educadora, estagiário e auxiliar para mostrar que tinha um dente a abanar. O estagiário pergunta à criança, se quando o dente cair, ele vai colocá-lo debaixo da almofada e pedir um desejo. A criança diz que sim.	Houve outras crianças que ao ouvir esta conversa, começaram a dizer que também já tinham caído dentes e depois tinham recebido alguma coisa (ex.: plasticina, lego, moedas).	Interação entre pares (adulto/criança)
42	10:20 h	Interior/Sala	O estagiário e um grupo de crianças (G.M., J e a C) começaram a contruir robôs com peças de encaixe.	Quando terminada a montagem existia uma pequena “luta” entre os robôs.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança)
43	12:25 h	Interior/Sala	Ao iniciar a sessão de mindfulness, a professora começa por cantar uma música: “ola olá olá, eu sou o X olá olá e sinto-me ...” e depois a criança menciona como se sente.		Interação de grupo
44	12:27 h	Interior/Sala	o R.B. está com muita energia e não está a saber controlá-la e a professora fala para tentar ajudar a criança, dizendo para ela respirar, e ir controlando o ritmo das respirações.		Interação entre pares (adulto/criança)


45	12:32 h	Interior/Sala	De seguida, a professora fala que o grupo do coração (pequeno grupo) ajudou a construir uma árvore da calma (garrafa das sensações). Após a explicação, as crianças começaram a colocar através do gargalo da garrafa vários objetos como folhas, bagas e ramos. A medida que as crianças iam colocando o objeto iam dizendo o sentimento inerente ao mesmo.	Os objetos colocados pelas crianças simbolizavam os sentimentos, que as mesmas estavam a transpor para a garrafa das sensações.	Características do grupo ou momento Interação de grupo
46	12:40 h	Interior/Sala	A professora tenta ter um momento de calma.	As crianças aproveitam para relaxar no silêncio.	Características do grupo ou momento
47	12:43 h	Interior/Sala	A professora conta uma história “respirar”		Interação de grupo
48	12:53 h	Interior/Sala	A professora retira uma bola que abre e fecha e explica as diferentes ações utilizando esse objeto. As crianças utilizaram a bola para exemplificar a sua respiração (aumentando o ritmo ou baixando o ritmo do aperto da bola)	O R.B. utiliza a respiração muito acelerada, apertando a boça sucessivamente e rapidamente.	Interação de grupo
49	12:55 h	Interior/Sala	A educadora, promove a mesma ação (respirar) mas com cartões que correspondiam a certo animal. E as crianças tinham de imitar a respiração daquele animal, com o auxílio da professora. A K retira um cartão com uma respiração, a imagem tem um coelho e as crianças imitam a		Interação entre pares (adulto/criança)

			respiração do coelho orientados pela professora.		
--	--	--	--------------------------------------------------	--	--

2.2. Notas de campo da semana n.º 2

Semana de 7 a 11 de outubro					
Notas de campo- Dia 7 de outubro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
50	9:37h	Interior/Sala	Fazer um jogo para construir o quadro das mensagens A educadora escreveu duas palavras uma em cada papel (dança e música) a educadora disse que escreveu uma palavra que é música e outra que é dança. De seguida, perguntou às crianças onde estavam essas palavras Escreveu outras duas palavras sendo que uma era coração e outra arco-íris (nome dos pequenos grupos) e fez o mesmo jogo. A educadora diz que os pequenos grupos vão fazer o Jornal da escola e pede ao J para começar a escrever na folha.		Características do grupo ou momento Interação de grupo
51	9:50h	Interior/Sala	No início da aula/atividade de música, as crianças foram dispostas sentadas de um lado e de outro da sala, ou seja, o grupo está dividido ao meio. Em frente às crianças encontram-se diversos instrumentos musicais (pandeiretas, triângulo, ovos de chuva). O professor começa por aquecer a voz das crianças	O aquecimento foi realizado com várias intensidades e rapidez.	Interação de grupo

			cantando em sílabas átonos (nono nono, nana, zaza)		
52	9:57h	Interior/Sala Música	Posteriormente, o professor diz que as crianças vão repetir o ritmo com os instrumentos desta vez (em vez da voz). Se ele puser um dedo no ar e o grupo da direita e 2 dedos e o grupo da esquerda)	o professor começa por fazer o ritmo e só depois as crianças repetem	Interação de grupo
53	10:07h	Interior/Sala Música	O professor pede para as crianças trocarem o instrumento que têm com o colega que se encontra ao lado direito.		Interação de grupo
54	10:12h	Interior/Sala Música	O J fica triste porque ficou sem o instrumento e a A.S. ao ver isso entrega o instrumento dela ao J		Interação entre pares (criança/criança)
55	10:13h	Interior/Sala Música	O professor pede agora que algumas crianças troquem de grupo (de lado).		Interação entre pares (adulto/criança)


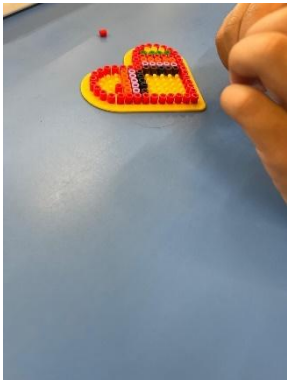
56	10:27h	Interior/Sala	<p>Existe um grupo de crianças a fazer <i>slime</i> (trouxeram de casa)</p> 	As crianças que trouxeram de casa deixaram alguns amigos fazer <i>slime</i> com elas	Interação entre pares (criança/criança)
57	11:00h	Exterior/recreio	O D.A. virou-se para o estagiário e disse que ia jantar aos avós e que era um pouco longe. Disse ainda que a avó tinha muito dinheiro e outras riquezas.	Esta conversa com a criança surgiu quando a criança ouviu o estagiário a dizer que para ir para a escola tinha de gastar um pouco de dinheiro no combustível.	Interação entre pares (adulto/criança)
58	11:25h	Exterior/recreio	Durante o recreio, algumas crianças pediram ajuda ao estagiário para subirem para as barras de ferro. Houve ainda um grupo de crianças que pediu ajuda ao estagiário para construir um castelo com peças de encaixe de plástico	Depois das crianças estarem penduradas nas barras, algumas necessitavam de ajuda para se movimentarem entre as barras, mas outras conseguiam fazer sozinhas o percurso e voltar.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento


59	11:50h	Interior/Sala	<p>As crianças quando regressaram à sala, sentaram-se em pequenos grupos (coração e arco-íris) e começaram a fazer o jornal de sala (processo semelhante ao que fizeram na semana anterior)</p> <p>A M.C. diz ao estagiário que viajou com os pais.</p> <p>A L.M. fala sobre como foi visitar os avós e como brincou muito com os cães que os avós têm em casa.</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
60	12:19h	Interior/Sala	<p>O estagiário ajudou algumas crianças, após a sua solicitação, durante a realização do jornal da sala</p> <p>Nota: existem alguns meninos que já não precisam da escrita em cima e copiar por baixo, já conseguem escrever as palavras pelo som das mesmas quando falam com o estagiário</p>	<p>Algumas crianças apresentam uma escrita bastante evoluída (P.A., G.M., T, M.C., G.L., D.J.)</p> <p>Nota: As letras devem ser diferenciadas entre grandes e pequenas para as crianças começarem a entender onde usar umas e outras.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
61	13:03h	Interior	<p>As crianças antes de irem para o almoço, vão em pares à casa de banho acompanhados pelo estagiário para lavar as mãos.</p> <p>Depois do almoço as crianças iam em pares lavar os dentes com o estagiário.</p>	<p>Sendo que a auxiliar de ação educativa diz às crianças para irem ter com o estagiário que está a espera na casa de banho para lavarem os dentes (o estagiário auxilia as crianças se assim for necessário)</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>

62	14:00h	Exterior/recreio	<p>As crianças vão brincando com triciclos fazendo corridas entre elas ou simplesmente fingindo que são carros que estão a circular normalmente numa via.</p> <p>É possível ver crianças penduradas nas barras de metal tentando fazer o percurso até ao fim, outras utilizam peças de puzzle (encaixe) de plástico grandes para fazer construções como casas, pontes e mesmo torres. É ainda possível, ver crianças a brincar na terra escavando e criando tuneis.</p>	<p>E pedido para as crianças irem para a parte de baixo do recreio, uma vez que a parte de cima está ao lado das salas onde os bebés estão a dormir.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento</p>
63	14:11h	Exterior/recreio	<p>O D.A. anda de triciclo e diz ao estagiário que te que olhar para trás por causa dos carros.</p>	<p>O D.A. percebe a utilidade dos retrovisores, ele mencionou como não tinha espelhos tinha de se virar e olhar para trás.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento</p>
64	14:26h	Exterior/recreio	<p>Uma menina encontrou um bicho (Maria Café) há entrada do recreio. A menina pegou no animal e foi por o mesmo na terra, longe da entrada para o resto dos meninos não a magoarem.</p>		<p>Características do grupo ou momento</p>
65	14:30	Exterior/recreio	<p>Resolução de conflitos entre duas crianças.</p>	<p>A auxiliar S menciona que as divergências não se resolvem com violência mas sim a conversar.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>

					Interação entre pares (criança/criança)
Notas de campo- Dia 9 de outubro de 2024					
66	9:13h	Interior/Sala	Durante a reunião em grande grupo para elaborar o quadro das mensagens, ficou definido que o pequeno grupo do arco-íris vai fazer um bilhete de identidade.	As crianças devem realizar o bilhete tendo em conta alguns aspetos tanto físicos como emocionais (ex.: como sou, o que gosto, a cor do cabelo ou dos olhos)	Características do grupo ou momento Interação de grupo
67	9:15h	Interior/Sala	Durante a elaboração do quadro, a educadora R transmite que a aula de judo será à tarde para as pessoas que estão inscritas.		Interação entre pares (adulto/criança)
68	9:17h	Interior/Sala	A educadora R pede ajuda ao grupo e questiona quem quer desenhar alguns símbolos dos quais uma guitarra ou viola (música), um violino para (prática de violino) e por fim um símbolo para rugby.	Os símbolos que estão em falta para o quadro das mensagens.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação de grupo
69	9:25h	Interior/Sala	A auxiliar S tem uma conversa com as crianças para as mesmas escolherem as áreas e escolherem os amigos com quem querem ter essas brincadeiras.		Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
70	9:37h	Interior/Sala	O J quis brincar com o M.K. e o G.M. nos blocos, contudo de início os	A educadora durante o desenrolar desta situação manteve	Interação entre pares (adulto/criança)


			<p>meninos não queriam brincar com o J nem lhe dar blocos para ele contruir. Por essa razão o J começou a chorar e ficou muito triste e nervoso (descontrolo emocional).</p> <p>Ao ver isto, a educadora R foi ao encontro das crianças e teve uma conversa calma com as mesmas para perceber as opiniões e os pontos de vista de todas as crianças e conseguiu acalmar a situação e as crianças brincaram com o J de seguida. Finalizando por dizer as crianças que “assim não é melhor estarem a brincar todos felizes e o J também em vez de estar triste)</p>	<p>sempre uma postura calma, não intervindo logo e esperando que as crianças conseguissem resolver a situação entre elas. Só interferiu quando percebeu que a situação estava a tornar-se mais significativa.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento</p>
					

					
71	10:13h	Interior/Sala	<p>O P.T. está a preencher um coração com várias peças.</p> 	A criança demonstra uma noção de sequência de cores e padrões	Características do grupo ou momento
72	11:22h	Interior/Sala	<p>O Ki joga simon says touch your nose, repetindo o processo para todo o corpo, foi passando de criança em criança a escolha da parte do corpo.</p>	Existem algumas crianças que apresentam uma melhor compreensão do que dizer no jogo.	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>
73	11:56h	Exterior/recreio	<p>Durante o recreio o J perguntou ao estagiário se queria brincar com ele. O</p>	Houve crianças que disseram que eram dinossauros voadores, outros aguias e houve	Interação entre pares (adulto/criança)

			estagiário assentiu com a cabeça, de seguida a criança subiu para um murinho e o estagiário fez o mesmo, seguidamente a criança começou a correr pelo muro e a dizer que era um dinossauro voador. O estagiário imitou a criança e disse que era um passarinho. Outras crianças ao verem a brincadeira juntaram-se e começaram a brincar.	algumas crianças que disseram animais fantásticos como dragões. Houve uma criança que disse que era uma vaca voadora.	Interação entre pares (criança/criança)
74	12:00h	Interior/sala	O pequeno grupo do arco-íris começou a realização do bilhete de identidade. 	A educadora estava atenta às necessidades das crianças quer necessitassem de ajuda ou alguma indicação.	Características do grupo ou momento Interação de grupo
75	12:14h	Interior/sala	O pequeno grupo do coração esteve a realizar atividades relacionadas com o inglês (sessão com a professora de inglês).		Interação de grupo
76	14:00h	Exterior/recreio	O P.A. pede ao estagiário para ir jogar a bola com ele	Depois de começar o jogo com a criança, apareceram mais crianças para jogar	Interação entre pares (adulto/criança)

77	14:13h	Exterior/recreio	O D.A. que estava empoleirado em cima de um tronco agarrado, a umas cordas para se equilibrar, virou-se para o estagiário que estava a passar e disse-lhe “sou um pirata, estou aqui no meu barco”. O estagiário disse para a criança “isso parece superperigoso D.A.! ”, ao que a criança respondeu “não é nada perigoso eu já fiz isto tantas vezes, olha para mim sou um pirata mau!”. Enquanto dizia aquilo a criança passou de estar em cima do tronco e passou para cima de uma das cordas (mais instável).	A criança não necessitou de ajuda em nenhuma das etapas, mesmo quando a criança sentiu a necessidade de dificultar o equilíbrio, uma vez que estava à procura de um maior desafio.	Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
Notas de campo- Dia 11 de outubro de 2024					
78	9:20h	Interior/sala	Durante a reunião da manhã, a auxiliar S diz o nome de cada área da sala e as crianças vão dizendo que querem ir para essa área ou não metendo o dedo no ar		Interação entre pares (adulto/criança)
79	9:25h	Interior/sala	A educadora R pergunta ao grupo de crianças que estava a brincar na sala “quem é que quer ir ajudar na biblioteca?”. Algumas crianças puseram o dedo no ar e foram com a educadora até à biblioteca da instituição.	A biblioteca ainda esta a ser idealizada, as crianças ajudam a agrupar/arrumar os livros que estão em caixotes	Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento

80	10:01h	Interior/sala	A L.R. , a M.J. e o J que estavam a brincar na área da casinha, foram ao encontro do estagiário e perguntaram se ele não queria brincar com eles. O estagiário disse que sim, e foi levado para a área da casinha onde se desenrolou uma história de faz de conta (role play), o estagiário era o vilão (tinha um chapéu que era uma aranha) enquanto as personagens das crianças eram os bonzinhos (polícia, princesa indefesa e super-herói).	A história que as crianças criaram era minimamente estruturada com ações para cada personagem e com um princípio, meio e fim.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
81	10:08h	Interior/sala	Durante a brincadeira as crianças começaram a vestir roupas (cozinheiro, polícia, herói, monstro) e ainda dar de comida ao estagiário que estava preso numa prisão.		Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança)
82	11:00h	Interior/sala	A professora de artes (fala em inglês) e mostra as crianças umas folhas de outono que estão pintadas e ligadas por um fio verde e explica que as crianças em mesas separadas vão pintar as folhas brancas (previamente recortadas). A professora indica que as crianças podem usar uma bola de algodão para pintar	As crianças misturam com o algodão a tinta e depois começam a carimbar (pintar) a folha branca. Existem crianças que esfregam o algodão na folha e outras que vão pousando e retirando o algodão, obtendo assim carimbagens diferentes.	Interação de grupo

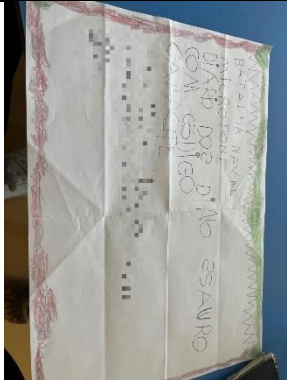

			<p>a folha, exemplificando de seguida.</p> 		
83	11:25h	Interior/sala	As crianças sentaram-se no chão a ver as folhas que tinham pintado.		Interação de grupo
84	11:30h	Interior/sala	<p>A educadora no momento de reflexão, pergunta a uma criança o que mais gostou de fazer no dia de hoje, após finalizar a conversa a criança passa a vez a outro amigo.</p> <p>As crianças vão dizendo que gostaram de brincar na área da casinha, no recreio, com o estagiário.</p>	As crianças vão passando a vez uns aos outros (as crianças em vez de dizerem logo qual a pessoa que escolhia, a mesma dava pistas da roupa ou da fisionomia da pessoa para ver se os amigos e a educadora R sabiam quem era a pessoa escolhida.	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>
85	12:10h	Interior/sala	A professora de inglês começou por cantar uma música.	Música: my name is X. Whats my name ??	Características do grupo ou momento

				My name is L. Whats my name ??	Interação de grupo
86	12:21h	Interior/sala	A professora canta outra canção com o grupo de crianças.	Exemplo da canção do Little finger : One Little finger one little finger tap tap tap, point your fingers up point your fingers down put in your ead (foi acrescentando dedos e sítios do corpo)	Interação de grupo
87	12:29h	Interior/sala	De seguida a professora canta uma música com o grupo como forma de cumprimentar as crianças.	Can i get a fist bump, Can i get a and Shake, Can i get a salut, Can i get a elbow bop, can I get a high five.	Interação de grupo
88	12:34h	Interior/sala	Seguidamente, a professora mostra uma casa de pano que se fecha e que tem lá dentro um tigre fantoche. A professora vai perguntando o que as crianças acham que está dentro da casinha (vai dizendo animais) até chegar ao ao tigre Timmy.		Características do grupo ou momento Interação de grupo
89	12:35	Interior/sala	As crianças vão dando mais cinco ao Timmy		Características do grupo ou momento
90	12:38h	Interior/sala	As crianças perguntam como está o Timmy, ele diz que está com fome. A professora vai perguntando se a criança tem alguma coisa para o Timmy comer (as crianças vão dizendo (gelado, maçãs, carne, cenoura).	Existe uma criança que diz que o Timmy só gosta de coisas salgadas . As crianças gostam muito desta interação com o fantoche Timmy.	Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento

			Quando o Timmy diz que gosta do que as crianças estão a oferecer, a criança estende a mão e o Timmy come da mão da criança.		
91	12:40h	Interior/sala	As crianças vão dançando e fazendo gestos a acompanhar uma música		Interação de grupo
92	14:26h	Interior/sala	Na sala as crianças, puseram uma almofada debaixo da roupa fingindo que estavam com um bebé dentro da barriga.		Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento

2.3. Notas de campo da semana n.º 3

Semana de 14 a 18 de outubro					
Notas de campo- Dia 14 de outubro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
93	9:37h	Interior/Sala	<p>A quando da chegada do estagiário à sala, o T foi ao encontro do mesmo e perguntou “Podes me ajudar com a carta que estou a escrever para o pai natal?”</p> <p>O estagiário assentiu com a cabeça e a criança disse o que já estava escrito na carta e perguntou se o podia ajudar a escrever algumas palavras, sendo que as palavras eram: Manto do <i>Harry Potter</i> e um boneco <i>Buzzlight</i> com asas que abrem e fecham. O estagiário foi dizendo as letras por ordem que constituíam as palavras.</p>	<p>O estagiário foi dizendo as letras de forma carregada e prolongada, para que a criança compreendesse as diferenças fonológicas/fonémicas e por vezes que descobrisse a palavra a usar pelo som</p>	Interação entre pares (adulto/criança)


					
94	9:53h	Interior/sala	<p>A M.M., a A.S. e a L.S. encontram-se na área das artes, e estão sentadas numa mesa a desenhar e a pintar com vários materiais (canetas, lápis e lápis de cera)</p> 	As crianças estão a pintar nos próprios cadernos	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
95	12:16h	Interior/sala	As crianças fizeram o jornal da sala, separadas em 2 pequenos grupos.	O estagiário ficou encarregue de ajudar o grupo do coração	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p>

					Características do grupo ou momento
96	12:45h	Interior/sala	As crianças encontram-se reunidas em grande grupo e sentadas no chão ao perto da zona da biblioteca. A auxiliar S começa a contar uma história da Bruxa.	A história da bruxa está a ser inventada e escrita pela auxiliar S , que todas as semanas leva às crianças um novo capítulo da história. Apesar da história estar escrita a auxiliar S aproveitava o que as crianças iam dizendo e incluía na história.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação de grupo
Notas de campo- Dia 15 de outubro de 2024					
97	11:57h	Interior/sala	A R.R. demonstra a respiração das 5 montanhas, depois a educadora explica como fazer a respiração (costas direitas e contar os tempos da respiração pelos dedos) As crianças fazem de seguida a respiração.		Características do grupo ou momento
98	12:00h	Interior/sala	Depois o G.L. e o R.B. fazem a respiração do foguetão	As crianças explicam ao resto dos amigos	Características do grupo ou momento
99	12:12h	Interior/sala	o estagiário faz com o pequeno grupo do coração a reflexão do que fizeram de manhã ou seja o que gostaram de brincar, onde brincaram e com quem brincaram e se queriam partilhar algo importante com o grupo	As crianças tiveram bastante dificuldade em estar em silêncio, ouvir os amigos ou seja respeitarem o tempo de falar ou seja os turnos de fala. O estagiário tentou que as crianças percebessem que tinham de respeitar quando os amigos falavam, explicou às crianças que não estavam a ouvir, que quando eles falavam	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança)

				também gostavam que os amigos os ouvissem) mesmo assim houve mudanças de lugar de algumas crianças para que as mesmas se acalmassem.	Características do grupo ou momento
100	12:19h	Interior/sala	A educadora lê um livro “o mundo cá dentro” as crianças estão sentadas em roda sentadas no chão perto da área da biblioteca.		Interação de grupo
101	12:24h	Interior/sala	A L.S. e a A.S. falam do pai Natal e da noite de Natal, em que as crianças disseram que estavam lá em cima nos quartos e o pai Natal lá em baixo com a mãe	Houve outras crianças que também quiseram partilhar algumas vivências que tiveram.	Características do grupo ou momento Interação de grupo
102	12:28h	Interior/sala <i>mindfulness</i>	De seguida na aula de <i>mindfulness</i> as crianças começam em roda no chão. A professora diz que as crianças não devem ir para a sala de <i>mindfulness</i> a correr e a gritar uma vez que é perigoso e fazem barulho para os outros meninos. Uma criança está muito agitada o T , a professora diz que para ele respirar. Sendo que não é só aquela criança uma vez que a maioria das crianças está com dificuldade em ouvir a professora.	As crianças no início demoram algum tempo a ficar quietas e em silêncio, uma vez que estão muito agitadas.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento Interação de grupo
103	12:32h	Interior/sala <i>mindfulness</i>	Com o intuito de as crianças começarem a acalmar-se a professora faz um jogo em que as crianças batem com os pés no chão e dizem corre, corre e Stop. As crianças têm de parar de bater os pés quando ouvem stop.	Exercício para as crianças perceberem que existe uma parte mais acelerada mas que depois vem o silêncio, a calma e a serenidade.	Interação entre pares (adulto/criança)


104	12:35h	Interior/sala <i>mindfulness</i>	A professora fala um pouco de como as árvores nascem, falou que o gás que nós libertamos as plantas usam para se alimentar e explica um pouco mais sobre a temática.		Interação entre pares (adulto/criança)
105	12:36h	Interior/sala <i>mindfulness</i>	A professora dá as crianças uma uva mas diz as mesmas que vão comer em <i>mindfulness</i> ou seja comer em atenção plena (diz que as crianças têm de agradecer a natureza, a terra, a água, a todo o processo) depois agradecer aos seres humanos que ajudaram a apanhar as uvas, levaram para o supermercado e venderam.	A professora conta uma história pessoal de como se apanham as uvas e explica que muitas vezes comemos as uvas e nem saboreamos em pleno.	Interação entre pares (adulto/criança)
106	12:42h	Interior/sala <i>mindfulness</i>	Por fim quando as crianças se encontram concentradas e conectadas com a uva, começam a comer a mesma.		Características do grupo ou momento
107	13:00h	Interior/refeitório	As crianças deslocam-se em fila até ao refeitório, descem a escada agarrados ao corrimão Quando chegam ao refeitório as crianças vão-se sentando na mesa e depois esperam que a sopa seja entregue pela auxiliar S ou estagiário. Depois de comerem a sopa as crianças vão por o prato para que este seja lavado. E esperam pelo segundo prato, quando acabam, fazem o mesmo processo de entrega e depois vão buscar a peça de fruta.	Uma das crianças virou-se para o estagiário e disse “Sabes uma coisa eu hoje comi tudo, se as pessoas não comerem tudo é mau para o ambiente porque existe mais lixo e restos” acrescentou ainda “a minha mãe diz que eu também não posso estar muito tempo no banho para não gastar muita água porque depois não temos água para beber”	Características do grupo ou momento
Notas de campo- Dia 16 de outubro de 2024					

108	9:32h	Interior/sala	<p>Depois de se realizar o momento do quadro das mensagens as crianças escolheram qual a área onde queriam brincar.</p> <p>O V e a rada que se encontravam na área da casinha brincavam aos restaurantes.</p> <p>Na parte do vestuário da área da casinha o V fingia que era polícia (vestindo uma farda da polícia) e o P.T. era o vilão.</p> <p>A R.R. estava na parte da mercearia a comprar produtos e a M.J. junta-se e diz que o estagiário só pode comer a fruta depois de comer todo o jantar. (Tinham convidado o estagiário e ele estava sentado à mesa)</p> <p>Na brincadeira a seguir o estagiário era o filho e a R.R. a M.J. eram as mães e o J era o pai. As crianças disseram que depois de eu comer tinha de ir para a escola. Contudo o estagiário em tom de provocação diz “não posso ficar a ver bonecos em casa e não ir à escola” ao que as crianças respondem: “só um bocadinho depois temos de ir”.</p> <p>A R.R. diz que tenho de usar chapéu porque vamos numa aventura para o deserto e lá faz muito calor. A M.J. vira-se para o estagiário e diz “tu é que precisas de usar chapéu porque és pequenino nós somos as mães”</p>	<p>As crianças interpretam o papel de adultos e o estagiário é que interpreta o papel de criança.</p> <p>O carro foi construído com cadeiras que estavam lado a lado.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
-----	-------	---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>O J vai ajudar a educadora na biblioteca (a arrumar e organizar) e a M.J. diz que o pai foi trabalhar.</p> <p>A C aparece e juntasse na brincadeira do faz de conta (<i>roll play</i>) é a terceira mãe</p> <p>Depois as mães dizem que já estão muito atrasadas e vamos para o carro.</p> 		
109	10:02h	Interior/biblioteca	<p>Durante a ida à, biblioteca da escola a educadora R e algumas crianças (as que querem) vão arrumar</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>

			os livros na biblioteca porque a mesma é recente e precisa de ser organizada.		Características do grupo ou momento
110	10:09h	Interior/sala	Algumas crianças estão na área da biblioteca a ouvir uma história que o estagiário está a contar		Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
111	10:12h	Interior/sala	Houve uma criança que se deslocou até à área da biblioteca e tirou um livro de animais e começou a ver as ilustrações.	Colocou-se ao lado do grupo que estava a ouvir a história.	Características do grupo ou momento
112	10:19h	Interior/sala	Na área das artes o S, P.T. e R.B. estão a pintar com tinta um pedaço de cartão		Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
113	10:21h	Interior/sala	Na área dos jogos a M.M. está a tentar colocar todos os ursinhos de plástico dentro de uma caixa, para ver se cabe. O T trouxe para a sala uma construção em cartão de onde vêm alguns produtos que encontramos no supermercado	A criança depois ainda separou em várias caixas os ursinhos, tendo a cor como parâmetro de seleção.	Características do grupo ou momento


					
114	10:33h	Interior/sala	Na hora de arrumar a sala, as crianças foram mais rápidas do que o costume	Uma vez que disseram as crianças que seria uma surpresa para a educadora R	Características do grupo ou momento Interação de grupo
115	11:05h	Exterior/recreio	As crianças vão para o recreio experimentar as balizas novas, pedem para as crianças levarem as garrafas e chapéus. Algumas crianças jogam a bola com o primeiro ano	As crianças fazem equipas, começando por se encostarem todos à parede e depois 2 capitães escolhem os jogadores para cada equipa	Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
116	11:13h	Exterior/recreio	O T equilibra-se nas cordas e chama o estagiário, ele diz que treinou muito A R.R. e a L.S. chamam o estagiário para ele ver as crianças a passarem por cima e por baixo do tronco e darem saltos lá de cima. Também fazem a ponte.		Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento

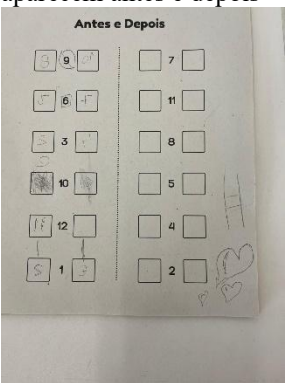
					
117	11:17h	Exterior/recreio	O J pede ao estagiário que veja a construção que está a fazer, começa a construir com a ajuda da C, L.R. e M.J.		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
118	11:19h	Exterior/recreio	A C dá umas pedrinhas ao estagiário e diz que são um presente		Interação entre pares (adulto/criança)
119	11:34h	Exterior/recreio	As crianças no recreio não estão a conseguir brincar com as peças de encaixe, pois encontraram uma abelha que está em cima das peças.		Interação de grupo


2.4. Notas de campo da semana n.º 4


Semana de 21 a 25 de outubro					
Notas de campo- Dia 21 de outubro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
120	9:37h	Interior/Sala	O T fala que foi ver as pegadas de dinossauros. A criança demonstra um grande entusiasmo enquanto fala com os amigos	Algumas crianças também demonstram estar muito animadas	Características do grupo ou momento


				com o tema da conversa	Interação de grupo
121	10:31h	Exterior/recreio	As crianças estão a comer a fruta no recreio sentados em roda		Interação de grupo
122	11:49h	Exterior/recreio	As crianças calçam as galochas para depois irem plantar árvores. As crianças vão com a educadora buscar as ferramentas para fazer os buracos para as plantas. As crianças dividem-se em pares, uma vez que tem de trabalhar em equipa na tarefa.		Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
123	12:37h	Interior/sala	Fizeram as cartas para a família		Características do grupo ou momento Interação de grupo
124	14:23h	Exterior/recreio	Espetáculo de fogo a cantar do M.K. , a criança apresenta o espetáculo ao amigo G.M.		Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança)
Notas de campo- Dia 22 de outubro de 2024					
125	9:21h	Interior/sala	As crianças estão a fazer uma construção para os ursinhos. As crianças dizem que os ursinhos têm um spa, uma mesa e ainda um escorrega.		Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento

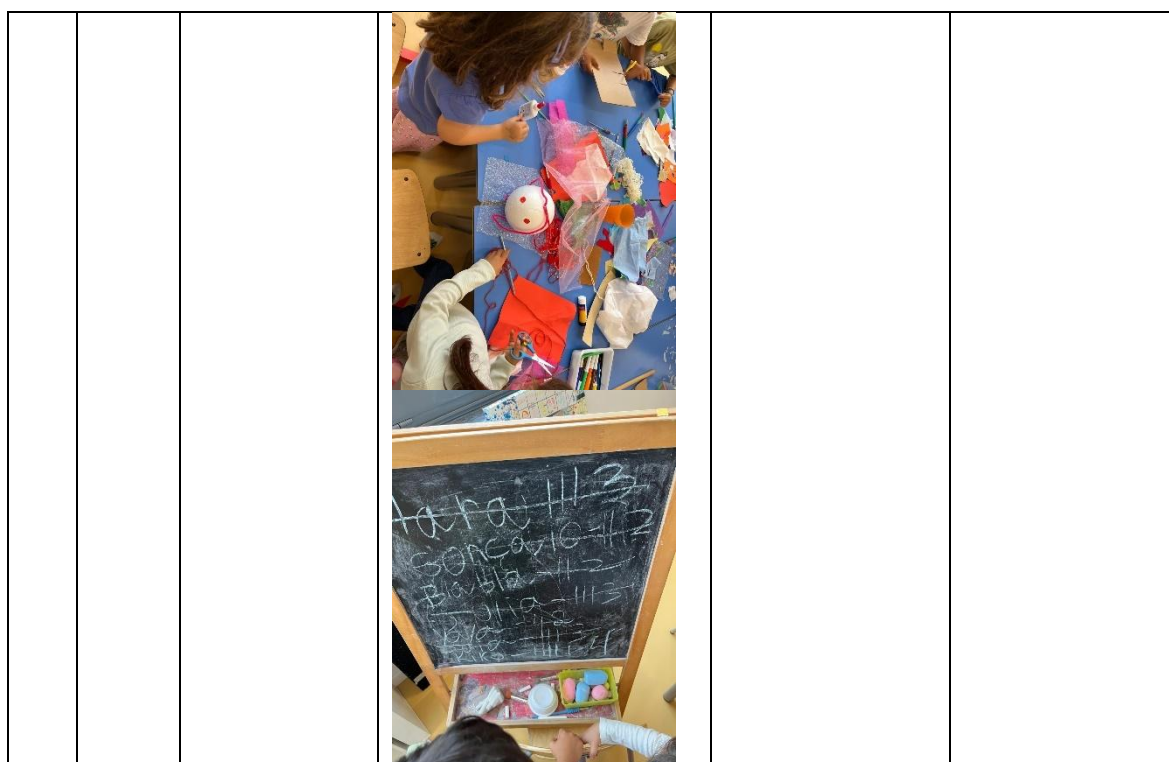
					
126	9:28h	Interior/sala	P.T. e R.R. estão sentados no tapete a ouvir o estagiário a ler histórias		Interação entre pares (adulto/criança)
127	9:31h	Interior/sala	A educadora durante o quadro das mensagens pergunta primeiro ao G.M. uma coisa da nossa sala com quatro lados	Escolha do objeto para vez de fala	Características do grupo ou momento Interação de grupo
128	9:43h	Interior/sala	As crianças ajudam a educadora R a cortar cartão		Interação entre pares (adulto/criança)
129	11:40h	Interior/sala	As crianças fazem a aula de grande grupo com o Ki . Onde fazem um jogo que perguntam “ <i>what color mr. Crocodile?</i> ”. O crocodilo diz a cor em inglês e quem tem a cor vestida passa o rio. Quem não tem fica do mesmo lado do rio e depois quês que estão do outro lado o Ki conta até 5 ou 8 e começam a passar o rio e o crocodilo tenta apanhar os restantes.		Características do grupo ou momento Interação de grupo
130	14:28h	Interior/sala	O T fala do castelo de Natal que construiu em casa com ajuda dos pais		Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
Notas de campo- Dia 23 de outubro de 2024					

131	9:31h	Interior/sala	<p>Ficha dos números que aparecem antes e depois</p> 	A educadora diz que impressora tinha apagado os números e que precisavam de ajuda para descobrir esses números	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
132	9:48h	Interior/sala	As crianças estão a brincar aos vilões e super-heróis. Pedem ao estagiário para escolher um lado.		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p>
133	10:58h	Exterior/recreio	No recreio a educadora rega as plantas e quando as crianças que estão a ver gritam chuva chuva, a educadora manda um bocadinho de água na direção delas	As crianças gostam e depois fogem quando a água está a vir	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
134	11:12h	Exterior/sala	Jogo das cartas dos <i>minions</i> (D.A. e L.M.)	As cartas têm pontos de poder, energia e força e o D.A. faz comparações com os vários números de poderes para ver quem ganha.	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
135	12:00h	Interior/sala	As crianças reunidas em pequeno grupo, começam a construção da mascote, com os vários materiais que o estagiário levou para a sala No fim realizou-se uma votação para escolher o nome da mascote do pequeno grupo	É de notar que as crianças se reuniram em equipas de trabalho dividindo as várias tarefas entre si, sendo que cada equipa era responsável pela	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>

				<p>criação de uma parte da mascote.</p>	
<p>Notas de campo- Dia 24 de outubro de 2024</p>					


136	9:07h	Interior/sala	<p>O .P.T. e o estagiário fazem uma conta com o ábaco (24). A criança vai colocando as pecinhas e depois conta as mesmas para perceber se tem as 24 peças ou se tem de acrescentar ou retirar peças. O M.K. e o G.M. encontravam-se na área dos blocos a montar uma fortaleza</p> 	As crianças colocaram ursinhos como se fossem os cidadãos da fortaleza e disseram “os que estão em cima são os guardas	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
137	9:26h	Interior/sala	<p>As crianças escolhem o que querem fazer usando uma máscara que o J trouxe, o objetivo é uma criança usar uma máscara e outra criança usar a outra máscara e depois existe uma máscara que pergunta à outra para que área quer ir. Quando terminam trocam a máscara com outro amigo. (Uma máscara pergunta à outra máscara)</p>		<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>
138	9:30h	Interior/sala	<p>As crianças fazem a reunião e falam sobre o caminho da água/ ciclo da água com o estagiário. E dizem o que sabem sobre a temática.</p>		<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>



139	11:38h	Interior/sala de ginástica	<p>Durante a aula de ginástica com o Ki as crianças fazem o percurso de obstáculos mas depois e algumas vezes durante o exercício existe uma grande agitação e as crianças não ouvem o Ki. Depois dessas atividades o outro pequeno grupo procede a criação da mascote do grupo</p> 	<p>Sendo que aquando da criação da mascote as crianças separaram-se em equipas de trabalho como tinha acontecido com o outro pequeno grupo</p>	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>
-----	--------	----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------




2.5. Notas de campo da semana n.º 5


Semana de 28 outubro a 1 de Novembro					
Notas de campo- Dia 28 de outubro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
140	9:45h	Interior/sala	<p>O J conta os olhos 1 a 1 do chapéu aranha, que fez em casa.</p> <p>A M.M. perguntou se podia contar também, contou os olhos mas divididos em 2 tamanhos para facilitar a contagem</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
141	10:59h	Exterior/recreio	<p>O D.A. fala com o estagiário sobre o T e das vezes que disse para parar, de o chatear. O estagiário foi falar com as duas crianças e o T entendeu que quando o amigo disse que já não queria mais o melhor era ter respeitado a vontade do amigo.</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p>


142	11:11h	Exterior/recreio	O T fala do parkour que tem na escola e que gosta muito e explica como são as corridas de obstáculos. Que ele já está muito habituado a equilibrar-se nas cordas e aos saltos		Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
143	11:47h	Interior/sala de ginástica	Na ginástica as crianças fazem um percurso, com variantes (para aprender a cambalhota)		Características do grupo ou momento Interação de grupo
Notas de campo- Dia 29 de outubro de 2024					
144	9:05h	Interior/sala	O M.K. faz a construção e convida os amigos para brincar com ele (M.J. e L.R.) 		Interação entre pares (criança/criança)
145	9:17h	Interior/sala	Durante o quadro das mensagens, as crianças e a educadora R pensam em travessuras de Halloween para fazer ao 1 ano (uvas embrulhadas a fingir que são doces)		Interação de grupo
146	9:42h	Interior/sala	As crianças recortam desenhos para o <i>Halloween</i> , e as crianças desenhavam inspirando-se em imagens que a educadora disponibilizou		Características do grupo ou momento Interação de grupo

					
147	10:15h	Interior/sala	<p>O P.A. pede ajuda para o T ajudar a desenhar uma abóbora, uma vez que o P.A. gostou muito da abóbora que o T tinha feito</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>


148	10:55h	Interior/sala	Na reflexão sobre o que fizeram o P.A. fala que o T o ajudou a fazer a abóbora, e que gostou muito da ajuda		Características do grupo ou momento Interação de grupo
149	11:07h	Exterior/recreio	A M.S. e a L.S. estão a andar de patins e dizem que partiram as canelas. O estagiário pergunta onde são as canelas e as crianças apontam para a perna. A L.S. diz onde é o cotovelo e o ombro		Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
150	11:10h	Exterior/recreio	A L.S. anda por cima do escorrega, uma vez que para a criança escorregar já era muito fácil. 		Características do grupo ou momento
151	11:14h	Exterior/recreio	Quando as crianças foram chamadas para a aula de grande grupo com o Ki , o S virou-se para o estagiário e disse que queria brincar mais, uma	Uma das crianças que estava na brincadeira quando passou pelo estagiário, virou-se para o	Interação entre pares (adulto/criança)


			vez que não conseguiu completar a brincadeira	mesmo e disse “olha é que nós estávamos ali a brincar e depois vimos um pássaro a voar aqui mesmo, e depois eu e o V, começamos a fazer como o pássaro para perceber como é que ele voa e nós não”	Características do grupo ou momento
152	11:28h	Interior/sala	A C e a L.R. têm um desentendimento (contudo não conseguiram resolver sozinhas) acabando com uma das crianças triste uma vez que não queriam brincar com ela	Depois com a ajuda de um adulto as crianças conseguiram-se entender e voltaram a falar uma com a outra	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
153	11:30h	Interior/sala	A M.C. ajuda a M.J. que não estava a conseguir encontrar a garrafa de água dela	As garrafas têm o nome das crianças	Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
154	11:47h	Interior/sala	Durante a aula do Ki (em inglês) O R.B. diz a cor. A M.M. descobre o nome da fruta watermelon. O P.A. descobre melon. O Ki vai dando pistas sobre as frutas e as cores O Ki vai dizendo pistas para o pêssego (cor, forma, cheiro) (round, red no the out side, its a summer fruit) as crianças	Existem crianças que não estão a conseguir controlar a energia, e estão a falar com outras crianças	Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento

			não conseguem descobrir pesca O T diz punpkin		Interação de grupo
Notas de campo- Dia 30 de outubro de 2024					
155	9:34h	Interior/sala	O M.K. e G.M. arrumam antes do tempo e vão ter com o estagiário Perguntam se ainda tem tempo para brincar, eles dizem que já arrumaram a zona dos blocos O estagiário diz que podem ir tirar os blocos para brincar outra vez mas depois tem de arrumar de novo quando for o tempo As crianças optam por ir brincar numa outra zona		Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
156	9:56h	Interior/sala	A L.R. veste a boneca, e depois diz ao estagiário que à noite vai haver uma festa para dançar Existem ainda crianças a brincar na área dos blocos fazendo construções, crianças na área da casinha a preparar a comida. E ainda crianças que fingem andar de autocarro (cadeiras postas em fila)		Interação entre pares (adulto/criança)



					
157	11:39h	Interior/sala	<p>A K e o M.K. durante a aula do Ki ensinam palavras (cores) em russo aos amigos. A K depois</p>		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>



			de dizer a cor (preto) em russo disse <i>black</i> .		Características do grupo ou momento Interação de grupo
158	11:51h	Interior/sala	<p>O P.A. , T, G.L. conseguem dizer com muito boa pronuncia uma palavra difícil pomegranate (romã)</p> <p>A M.M. consegue descobrir a palavra watermelon</p> <p>Todas as crianças dizem pear (pera)</p> <p>T e G.L. lembram se da cherry (cereja) quando o Ki mostra a imagem</p> <p>O J não disse nenhum fruto, contudo demonstrou estar atento durante a atividade</p>		Características do grupo ou momento Interação de grupo
159	12:39h	Interior/sala	As crianças fazem bolachas com o interior das abóboras, juntamente com manteiga de amendoim, mel. Depois de obterem a massa das bolachas, as crianças moldaram com as mãos a massa em várias bolinhas, espalmando de seguida as bolinhas para obter o formato de bolacha		Interação de grupo
Notas de campo- Dia 31 de outubro de 2024					
160	9:30h	Interior/sala	Quadro das mensagens onde as crianças vêm o que vão fazer durante o dia feito com o estagiário.	Este momento foi realizado pelo estagiário, sendo que o mesmo se precisasse tinha auxílio da educadora	Características do grupo ou momento


161	9:35h	Interior/sala	<p>As crianças vêm que o dia de <i>Halloween</i> vão fazer algumas travessuras aos amigos da escola</p> <p>Vão distribuir bolachas que fizeram no dia anterior a vizinhança, ou seja vão distribuir pelos cafés e por pessoas que encontrem no meio envolvente à instituição.</p>		<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>
162	9:38h	Interior/sala	<p>As crianças com a ajuda do estagiário preparam a travessura das uvas a fingir de doces. As crianças embrulham as uvas em papel de alumínio para que se pareça com um doce.</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
163	10:27h	Exterior/espço envolvente a instituição	<p>Quando as crianças saem da instituição, o J diz que a casa dele é perto.</p>		<p>Características do grupo ou momento</p>
164	11:37h	Exterior/espço envolvente a instituição	<p>As crianças fazem a aula de grande grupo com o Ki no parque, vem o ambiente a volta. As crianças encontram-se sentadas. As mesmas dizem as cores e tamanhos dos objetos envolventes (em inglês). As crianças dizem que as nuvens são brancas (white) e quando estão cinzentas o que quer dizer (chuva).</p> 		<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>



165	11:50h	Exterior/recreio	<p>O M.K. fala da importância das abelhas, que elas são importantes para a natureza. O estagiário perguntou porquê? A criança respondeu que elas eram importantes para as flores e que davam mel que ele gostava muito.</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
166	12:37h	Interior/sala	<p>O T faz um desenho do deserto e o estagiário pergunta se chove E a criança responde, “mas é um deserto não chove no deserto”</p> 		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
167	13:25h	Interior/refeitório	<p>No almoço o A.B. e o D.A. disseram quantas garfadas ainda tinham que dar para terminar de comer. E o estagiário disse 7. As crianças olharam uma para a outra, e depois de tentarem contar mentalmente, começaram a contar pelos dedos para saber a quantidade que o estagiário tinha mencionado.</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>


2.6. Notas de campo da semana n.º 6

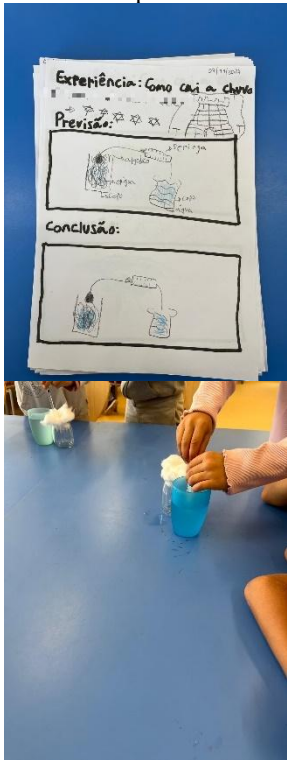
Semana de 4 a 8 de novembro					
Notas de campo- Dia 4 de novembro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
168	9:03h	Interior/sala	O M.K. vai buscar a água do P.T. , uma vez que a criança pediu ajuda ao amigo.		Interação entre pares (criança/criança)
169	9:40h	Interior/sala	A A.S. escolhe a roupa dos bebés e veste os e diz ao estagiário que “é para irem para o infantário” 	A criança menciona ainda que o bebé tem de se sentar na cadeirinha quando for para o carro.	Interação entre pares (criança/criança) Interação entre pares (adulto/criança)
170	9:56h	Interior/sala	O J. , o G.M. e o M.K. Estão a brincar e vão andando de barco e carro até chegar a casa do <i>megatron</i> , usam um mapa construído pelo J. 		Interação entre pares (criança/criança)
171	10:02h	Interior/sala	O P.A. brinca com a L.M. às escondidas. Quando a L.M. se vira para a frente o P.A. toca-lhe no braço e depois esconde-se. É ainda possível visualizar que o grupo de crianças criam várias construções com os	As crianças estão a brincar mas passado algum tempo a L.M. pede ao P.A. para parar uma vez que quer ir brincar a outra coisa	Interação entre pares (criança/criança)

			<p>blocos de madeira e as peças de encaixe de madeira</p> 		
172	10:12h	Interior/sala	<p>O D.A. ensina os amigos a jogar ao Sushi go.</p> 	<p>As crianças vão percebendo as regras aos poucos e ao mesmo tempo que jogam. As crianças desenvolvem ainda a matemática uma vez que tem de somar os pontos das cartas.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>
173	10:41h	Interior/sala	<p>Em pequenos grupos cada criança tira uma letra num pote de letras. Quando diz qual é aquela letra, a criança diz palavras que começam por essa mesma letra. Fazendo de seguida a revisão do que fizeram de manhã.</p>		<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Interação de grupo</p>

174	11:08h	Exterior/recreio	A R.R. consegue passar as barras de ferro até ao fim e chama o estagiário para ele ver.	A criança parece muito orgulhosa e contente com o feito realizado. A criança diz ao estagiário que era a primeira vez que ela tinha conseguido chegar ao fim das barras de ferro sem ajuda.	Interação entre pares (adulto/criança) Características da criança
Notas de campo- Dia 5 de novembro de 2024					
175	9:31h	Interior/sala	O P.A. escreve o nome da avó e avó no caderno 	A criança diz ao estagiário que já sabe escrever o nome da avó e avó sozinho e sei ver que letras precisa ou como se escrevem.	Interação entre pares (adulto/criança) Características da criança
176	9:35h	Interior/sala	O T ajuda a M.C. a escrever deserto no desenho que a mesma fez na área das artes	A M.C. foi ter com o amigo e pediu ajuda, ou seja a criança teve a iniciativa de ir pedir ajuda ao amigo	Interação entre pares (criança/criança) Características da criança
177	9:40h	Interior/sala	A M.M. e a L.S. estão a montar um puzzle no chão. Quando acabam de montar a parte de cada uma, tentam encaixar para formar o padrão.		Interação entre pares (criança/criança)

					
178	9:44h	Interior/sala	<p>O T pergunta ao estagiário porque é que a palavra deserto se escreve com (S) e não seria com (Z). Devido ao som que a palavra faz.</p> 	<p>O estagiário diz que os sons dessas letras em certas ocasiões são parecidos</p> <p>O estagiário dá um outro exemplo onde isso acontece “desejo”. A criança quando houve este exemplo, ainda dá outro exemplo “sobremesa”</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características da criança</p>
179	11:27h	Interior/sala	<p>Durante a aula de grande grupo com o Ki, o T descobre o que o Ki está a perguntar. E o T responde que <i>seeds</i> são sementes.</p> <p>De seguida o Ki menciona outra adivinha: “<i>It Can be blue or green, very small and round</i>”?</p> <p>As crianças desta vez não descobrem o fruto em questão.</p> <p>O Ki continua com as pistas: “<i>It’s like a tree, but smaller</i>”.</p> <p>As crianças descobrem que é um brócolo.</p> <p>A A.S. descobre o vegetal que o Ki estava a dar pistas (ervilhas) contudo</p>	<p>As crianças sabem que o <i>Watermelon</i> não é um legume e sim uma fruta.</p> <p>As crianças descobrem a abóbora através das pistas e dizem <i>punpkin</i>, uma vez que as crianças tinham festejado o <i>Halloween</i> a pouco tempo e ainda se recordavam de como era a palavra em inglês.</p> <p>As crianças descobrem <i>sweet potato</i> (batata-doce), por etapas ou seja, primeiro</p>	<p>Interação de grupo</p>

			as crianças não sabem dizer a palavra em inglês e o Ki ensina a palavra em inglês (<i>pea</i>).	descobriram a palavra <i>potato</i> (batata) e depois <i>sweet</i> (doce)	
180	12:31h	Interior/sala	Durante a aula de inglês a professora conta uma história às crianças sobre o pequeno <i>Timmy</i> (fantoche de um tigre). Em que o <i>Timmy</i> vai ficando com várias peças de roupa para a chuva. A professora vai perguntando se a imagem do cartão corresponde as imagens do livro. As crianças respondem que é diferente (<i>i'ts different</i>).	Para a história foram usadas cartas com imagens ilustrativas do que se estava a desenrolar na história (livro).	Interação de grupo
181	12:40h	Interior/sala	A M.C. Descobre como é que o <i>Timmy</i> nada com um fato de banho e um guarda chuva (<i>umbrella</i>). Imita como o <i>Timmy</i> nadava, sentado no guarda-chuva		Interação de grupo Característica da criança
182	12:45h	Interior/sala	As crianças depois constroem um guarda-chuva utilizando alguns materiais que a professora disponibilizou.		Interação de grupo
Notas de campo- Dia 6 de novembro de 2024					
183	9:04h	Interior/sala	A K faz um desenho de um parque que vai com a mãe.	A criança pede ajuda ao estagiário para ele afiar o bico do lápis	Interação entre pares (adulto/criança)


184	9:10h	Interior/sala	O pai da L.M. tem uma conversa com o estagiário sobre a aproximação da K e a L.M. uma vez que são vizinhos.	A ligação entre as duas crianças parece afetar positivamente as duas crianças	Interação entre pares (adulto/adulto)
185	11:00h	Exterior/recreio	A K ajuda o estagiário a dar os chapéus aos amigos.	As crianças quando vêm que é a amiga a dar o chapéu, agradecem e recebem os chapéus sem problema.	Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
186	11:32h	Interior/sala	Depois das crianças fazerem a previsão do que ia acontecer na experiência, procedeu-se à execução da experiência e depois quando finalizaram experiência as crianças tiraram as conclusões do que tinham visualizado durante a experiência	A previsão e conclusão foram desenhadas e posteriormente escritas pela criança numa folha de registo, exercitando desta forma a capacidade gráfica e interpretativa.	Interação de grupo
					
187	14:17h	Exterior/recreio	A A.S. diz que é ginasta, e exemplifica um movimento que ela aprendeu na aula de ginástica.	A criança depois tenta ensinar os amigos a fazer o mesmo movimento.	Interação entre pares (adulto/criança)

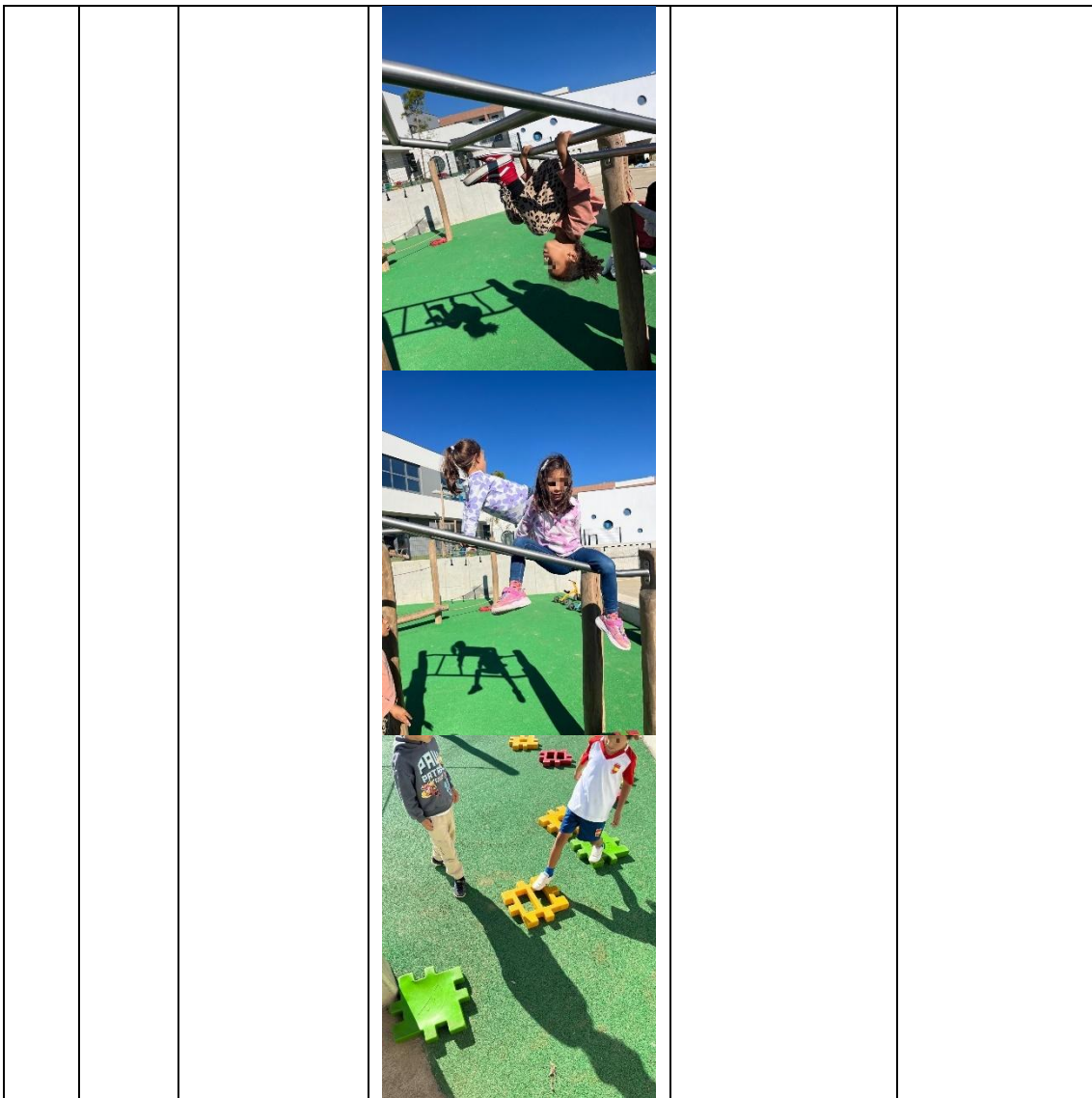
					Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
Notas de campo- Dia 7 de novembro de 2024					
188	9:45h	Interior/sala	A M.J. brinca com a M.C. e a M.M. na área da casinha. Onde decorre uma história, a M.J. está grávida e teve o bebê e agora vai casar, e a M.C. e a M.M. estão a pentear a amiga, a vesti-la e maquilhá-la. Até o bebê tem direito a maquilhagem. Por fim as crianças montam a cama do bebê.	As crianças respeitam o trabalho que cada uma esta a desempenhar e ainda dão dicas umas às outras.	Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
189	10:03h	Interior/sala	O estagiário lê uma história “a procura de Nemo” a K e ao P.A. na área da biblioteca.	As crianças já tinham ouvido a história antes, uma vez que em algumas páginas eram as mesmas que diziam o que ia acontecer.	Interação entre pares (adulto/criança) Características da criança
190	10:40h	Interior/sala	As crianças vêem um vídeo feito pela educadora onde as crianças aparecem no dia a dia durante a rotina a fazer as tarefas e a brincar		Interação de grupo

2.7. Notas de campo da semana n.º 7

Semana de 11 a 15 de novembro					
Notas de campo- Dia 12 de novembro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
191	9:16h	Interior/sala música	A K a M.J. e a L.S. estão a brincar com o estagiário com o ábaco. O estagiário dizia um número e depois a cor das contas que as	A M.K. e a L.S. necessitaram de alguma ajuda até entender o que era para fazer durante	Interação entre pares (adulto/criança)


			meninas tinham de colocar para a frente.	o jogo. A K compreendeu de início o que era para fazer durante o jogo. É de ressaltar que a criança quando percebeu que estava uma peça a mais do que era pedido (que o estagiário não se tinha apercebido, a criança levantou-se do banco e foi ao abaco e trocou.	Característica da criança
192	11:37h	Interior/sala música	As crianças de início fazem uma roda em pé, e quando passam a bola ao colega dizem o próprio nome.		
193	11:43h	Interior/sala música	Na aula de música o professor O faz um jogo com eles de quando bate a bola uma vez no chão as crianças batem 1 vez as palmas. Quando bate 2 vezes a bola as crianças batem 2 vezes as mãos e assim sucessivamente	As vezes o professor O fingia que mandava a bola para ver se as crianças se enganavam	Características do grupo ou momento Interação de grupo
194	11:57h	Interior/sala música	O professor O depois mete uma música gravada e as crianças vão passando a bola ao ritmo da música	Tiveram de parar o exercício, uma vez que algumas crianças não conseguiram fazer o que o professor estava a pedir, não passando a bola ao amigo do lado	Características do grupo ou momento Interação de grupo
195	12:14h	Interior/sala	As crianças vão dançar ao som da música. Quando ouvem a palavra boots (botas) param de dançar		Interação de grupo
196	12:15h	Interior/sala	O T diz que é botas em português		Característica da criança
197	12:28h	Interior/sala	A K acerta na pessoa que está debaixo do casaco e fica muito contente	Com as ajudas sonoras por parte do amigo	Característica da criança


198	12:37h	Interior/sala	<p>A R.R. tenta adivinhar, a K que está escondida diz <i>hello</i> e a R.R. acerta logo</p>	Boa acuidade auditiva da criança	Característica da criança
199	14:14h	Exterior/recreio	<p>A K anda de triciclo e parece que esta a gostar, desvia-se de alguns amigos que passam a frente dela</p> <p>A A.S., a L.M. e a L.S. estão a brincar nas barras de ferro ou <i>mokeybars</i>.</p> <p>O T e o S colocaram peças de encaixe de plástico no chão e estão a passar por cima delas, as crianças dizem ao estagiário “olha estamos a passar por cima de umas pedras e se cairmos, vamos para a lava”</p> 	<p>As crianças que estão a brincar tanto nas <i>monkeybars</i> como a passar por cima das peças de encaixe de plástico, a medida que a brincadeira ou os movimentos ficam muito facilitados e tornam-se aborrecidos para as crianças, as mesmas tornam os movimentos mais desafiantes nas barras de ferro: em vez de passar apenas se deslocarem por baixo escolhem deslocar-se por baixo e por cima. E nas peças as crianças quando vêm que esta muito fácil, elas aumentam a distância de intervalo entre as mesmas</p>	Característica da criança




Notas de campo- Dia 13 de novembro de 2024

200	9:01h	Interior/sala	<p>O G.L. consegue montar um <i>bayblade</i> sozinho</p> <p>Existem crianças que estão na área dos blocos e que construíram um comboio com as peças de madeira e existem outras crianças que estão a construir um forte para se protegerem contra os maus</p>	<p>O estagiário só conseguiu montar o primeiro</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
-----	-------	---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------


					
201	9:22h	Interior/sala	A C a R.R. a M.J. e a L.R. estão a brincar na casinha e tem um problema e chamam o bombeiro	O bombeiro era desajeitado e cai no chão (J)	Interação entre pares (criança/criança)
202	9:24h	Interior/sala	A R.R. usa uma colher de pau e uma panela na mão, realiza um exercício com o estagiário e diz ao mesmo para respirar fundo e ouvir o som	A criança emita um exercício que fazem em mindfulness	Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança
203	10:37h	Interior/sala	As crianças fizeram a revisão do que fizeram de manhã (o que mais gostaram) sentados no chão em roda enquanto comiam a fruta		Interação de grupo
204	11:08h	Exterior/recreio	No recreio o J a M.J. e a C estão a fingir que são <i>super wings</i>	As crianças dizem que eles são os bons da fita, dizem ainda que o estagiário não pode ser um <i>super wing</i> porque não tem poderes	Interação entre pares (adulto/criança)



					Interação entre pares (criança/criança)
205	11:27h	Interior/sala	As crianças veem o céu, e percebem se está um dia de chuva ou não e se está frio	As crianças dizem que não vai chover porque as nuvens estão brancas	Características do grupo ou momento
206	11:47h	Interior/sala	As crianças fazem a aula com a Je , onde viram cartas que contêm imagens de ações a fazer, para as crianças irem virar a carta têm de primeiro perguntar em inglês	As crianças estão um bocadinho agitadas, pois querem ir virar a carta.	Interação de grupo Características do grupo ou momento
207	11:59h	Interior/sala	Veem uma história onde animais vão aparecendo por debaixo de janelas	As crianças vão acertando no nome do animal que se encontra escondido, dizem os nomes dos animais em inglês	Interação de grupo Características do grupo ou momento
208	12:09h	Interior/sala	A educadora R tem uma conversa com as crianças em grande grupo (roda) e pergunta às crianças o porquê de estarem tão agitadas. E que antes estavam com a Je na aula	As crianças parecem perceber o que a educadora está a transmitir Sendo que no jogo as crianças tinham	Interação de grupo




			<p>mas não estavam a conseguir estar calmos. E agora estão calmos, e que todos juntos temos de tentar perceber o porquê de isso acontecer??</p> <p>De seguida as crianças realizam a atividade onde tem de contruir uma nuvem com os materiais disponibilizados pelo estagiário. E depois de a nuvem estar feita as crianças iriam fazer um jogo com o que tinham criado</p>	<p>de colocar na nuvem os símbolos que lhes calhava no cartão, fazendo assim a associação do número com o tipo de precipitação (símbolo). As crianças ao criarem esta nuvem também desenvolveram a sua motricidade fina e a sua criatividade.</p>	<p>Características do grupo ou momento</p>
					
<p>Notas de campo- Dia 14 de novembro de 2024</p>					
209	10:42h	Interior/sala	<p>A educadora R utiliza uma estratégia onde todos de todos a andar e depois sentarem-se em roda.</p>	<p>Este momento acontece depois de regressarem do exterior. A educadora R mencionou que no primeiro dia que fizeram, esta maneira de fazer a roda, correu muito bem</p>	<p>Intencionalidade pedagógica</p>


210	10:50h	Interior/sala	As crianças fazem um jogo em que uma criança trauteia uma música (como quiser) e depois as outras crianças tentam adivinhar a música em questão	Existem muitas crianças que conseguem identificar a música, se não estiverem a conseguir identificar a música dizem uma palavra da música para facilitar a descoberta	Interação de grupo Características do grupo ou momento
211	11:28h	Interior/sala de ginástica	Durante a sessão de grande grupo a M.M. diz “are you ready?”. No jogo que as crianças estão a fazer com o Ki		Interação de grupo Característica da criança


2.8. Notas de campo da semana n.º 8




Semana de 18 a 22 de novembro					
Notas de campo- Dia 18 de novembro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
212	10:20h	Interior/sala	<p>A M.M., L.S., M.J. e a L.R. estão na área da casinha, convidam o estagiário para ser um cliente no supermercado delas.</p> <p>As crianças dizem que o estagiário tem de respeitar a fila, então o estagiário coloca-se antes da M.M. que está a fazer o pagamento à L.S. que está na caixa registadora.</p> 	<p>As crianças distribuem as tarefas entre elas e organizam-se em posições, enquanto a L.S. está na caixa a atender o público (estagiário, M.M. e M.J.) a L.R. está a ajudar a L.S. indo buscar posteriormente os materiais que os clientes vão comprando.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>

213	10:29h	Interior/sala	<p>O V, o S e o G.L. estão a brincar com uns imanes em forma de ferradura, experimentando em várias superfícies a ver se o imane é atraído.</p> 	<p>As crianças a medida que os materiais atraem ou não os imanes, dizem “ahhhh isto aqui tem metal” ou “isto não dá porque não tem metal”</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
214	11:43h	Interior/sala de ginástica	<p>A M.M. está em cima de uma plataforma de espuma. Para começarem a brincadeira a criança diz “Are you ready?”. Depois consoante a cor do boneco que a criança mostra, as crianças que estão encostadas, podem deslocar-se a andar ou correr ou mesmo ficar paradas no mesmo lugar.</p> 		<p>Interação de grupo</p> <p>Característica da criança</p>
215	13:25h	Exterior/recreio	<p>As gémeas falam de regras do recreio, quando as mesmas estão a andar nas barras de ferro. A “discussão” começa por causa do bloco que as crianças construíram para ajudar a subir para as barras.</p>	<p>A L.S. diz que não quer usar o bloco para chegar às barras prefere saltar, mas a A.S. diz que ela tem que utilizar o bloco porque uma vez ela caiu e depois magoou-se no braço.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>

216	13:30h	Exterior/recreio	<p>A A.S. anda no tronco que se encontra no recreio, em equilíbrio.</p> 		Característica da criança
217	13:43h	Exterior/recreio	<p>A L.R., R.R., M.J. e a C brincam com o estagiário a fingir que estão a dormir. E quem fizer barulho os restantes acordam e tem de descobrir quem fez o barulho.</p> 		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
218	13:50h	Exterior/recreio	<p>M.K. sobe para o topo das barras, a R.R. vê e repete</p> 	A criança imitando a noção do risco e das suas capacidades	Característica da criança

219	13:54h	Exterior/recreio	<p>A K consegue subir para uma corda, onde consegue equilibrar-se e chegar ao outro lado</p> 	Foi das primeiras vezes que a criança que subiu para a corda, equilibrando-se e fazer a travessia de um lado ao outro.	Característica da criança
Notas de campo- Dia 19 de novembro de 2024					
220	9:27h	Interior/sala	A M.C. pergunta qual a letra que começa a palavra “Ana” e o P.A. responde que é com a letra “A”;		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
221	10:03h	Interior/sala	A M.M. a M.C. e as gémeas brincam ao faz de conta		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>
222	10:18h	Interior/sala	A M.M. a M.C. a A.S. e a L.S. fazem uma brincadeira onde fazem pequenos desenhos e depois as outras crianças tentam adivinhar o que é o desenho (ex.: uma menina a descer a escada)		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
223	10:27h	Interior/sala	As crianças arrumam muito rápido (a surpresa para a educadora R)		<p>Características do grupo ou momento</p>
224	11:59h	Exterior/recreio	O J , a C a L.R. e a M.J. vão atrás do estagiário que está a fingir que é um robô. As crianças quando apanham o estagiário levam-no para a prisão	As crianças dizem que o estagiário quando está preso não pode brincar porque é proibido, só quem está fora	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>




			<p>(construída por eles com peças de encaixe).</p> 	da prisão é que pode brincar.	Características do grupo ou momento
225	12:13h	Exterior/recreio	O A.B. ensina uma canção ao J , dos <i>transformers</i>	A música é sobre uns bonecos que as duas crianças vêm	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
Notas de campo- Dia 20 de novembro de 2024					
226	9:18h	Interior/sala	<p>A educadora R fala durante o quadro das mensagens, que a mãe do A.B. vem construir um cartaz de Natal, a A.S. e a L.S. trouxeram folhas para isso, o J trouxe rolos de papel higiênico, a mãe da R.R. trouxe uma árvore de Natal</p> <p>A educadora R vê com as crianças o que ainda é preciso recolher (areia, ramos, algodão, folhas)</p>	O A.B. fica muito contente quando houve que a mãe vai participar num projeto com eles	<p>Interação de grupo</p> <p>Característica da criança</p>


227	9:28h	Interior/sala	<p>O M.K. e o G.M. estão na área dos blocos, a construir um parque para arrumar os carros</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
228	9:56h	Interior/sala	<p>O J e o A.B. estão a construir um escorrega que serve para lavar os bonecos (<i>Transformers</i>)</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
229	10:44h	Interior/sala	<p>A L.R. que se encontra na área da casinha estava a brincar com os berlindes e os copos. A criança passa os berlindes que estavam numa bolsa e separa os berlindes pelos copos.</p> 	<p>A criança brinca com os diferentes volumes dos objetos, percebe que tem de repartir o volume da bolsa por mais que um copo</p>	<p>Característica da criança</p>

Notas de campo- Dia 21 de novembro de 2024

230	9:13h	Interior/sala	A L.R. a M.J. a C e a R.R. estão a brincar aos médicos. Que estão a tratar de um policia que foi atacado por uns maus	As crianças vão trocando de personagens que estão a representar, ou seja vão trocando de papeis	Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
231	9:17h	Interior/sala	As crianças vão planear o que vão fazer a cantando. As crianças começam por cantar lalala e depois quando a auxiliar S para com o dedo a crianças diz o que quer fazer		Interação de grupo
232	9:22h	Interior/sala	A C a L.R. e a M.J. estão a pintar animais de estimação (cães, gatos e hamsters)	A C diz ao estagiário “olha tu não podes estar aqui porque aqui só está quem faz desenhos de animais” O estagiário assentiu com a cabeça e foi para outro espaço da sala	Interação entre pares (criança/criança) Características do grupo ou momento
233	9:37h	Interior/sala	A L.S. explica porque é que caiu as peças de dominó, diz que estavam muito juntas e uma está na ponta e bateu nas outras		Característica da criança




234	9:43h	Interior/sala	<p>O J e a L.R. prendem o estagiário porque fica colado a cadeira com fita cola (imaginária)</p> 		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>
235	10:08h	Interior/sala	<p>Construções com as peças magnéticas que o P.T. trouxe de casa. A M.C. a M.M. e o P.T. constroem casas e torres.</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
236	10:18h	Interior/sala	<p>O M.K. e o G.M. constroem um castelo e um muro de blocos que está a proteger o castelo. O estagiário construiu uma catapulta que manda berlindes.</p> 	<p>Assim que as crianças percebem que o muro está a deixar passar os berlindes (esta pequeno) as crianças começam a construir um muro maior</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



					
237	10:32h	Interior/sala	O P.A. Quando está a comer a fruta diz que o abacate não tem líquido como as outras frutas		Característica da criança
238	10:57h	Exterior/recreio	O D.A. diz que tem uns binóculos invisíveis que vê coisas invisíveis (animais etc) e conta histórias do que os animais estão a fazer		Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança



2.9 Notas de campo da semana n.º 9


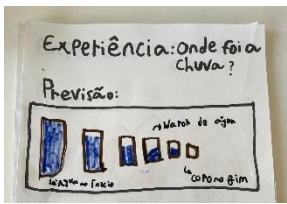
Semana de 25 a 29 de novembro					
Notas de campo- Dia 25 de novembro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
239	10:17h	Interior/sala	O R.B. volta-se para o estagiário disse “Não podemos estragar a natureza porque falta de oxigénio na natureza e morremos”	Isto aconteceu porque de manhã a criança tinha visto um menino a pisar sem querer uma planta	Característica da criança
Notas de campo- Dia 26 de novembro de 2024					
240	9:13h	Interior/sala	Durante a brincadeira das famílias na casinha, a M.M. diz que é para a mãe dizer a fingir que ela é mais velha do que a L.S. (M.M. está a fingir que tem 1 ano e a L.S. finge que tem 2 anos)	As crianças apresentam consciência numérica/ número menor maior e ainda consciência temporal	Interação entre pares (criança/criança) Característica da criança


241	9:19h	Interior/sala	<p>A L.S. o J a K e o R.B. jogam um jogo com o estagiário, onde o estagiário diz uma letra do abecedário português e as crianças têm de dizer uma palavra que começa com essa letra</p> <p>Ex:.</p> <p>Para o A: L.S. – Águia, Arco-íris</p> <p>Para o B: J- Bruno L.S.- Banana</p> <p>Para o C: R.B.- Carro/car- a criança diz primeiro em português e depois apercebe-se que também aquela palavra em inglês começa com C L.S.- Casa</p> <p>Para o D: J- Dinossauro</p> <p>Para o E: L.S.- Erica J - Egg - a criança diz em inglês, e depois explica ao estagiário que era ovo em inglês e que começa com E</p> <p>Para o F: J- Felipe L.S.- Flauta</p> <p>Para G: R.B.- Gato (cat)- a criança explica que cat é gato em inglês, mas que não começa com a mesma letra</p> <p>Para o R: K- Rafa</p> <p>Para o S: K- Saltar</p>	<p>As crianças demonstram uma grande perceção das letras que aparecem no início tanto nas palavras em português como em inglês</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
-----	-------	---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

			K- Sapo		
242	10:46h	Exterior/recreio	As crianças jogam ao jogo das escondidas e explicam o que significa se elas chegarem ao “coito” 	As crianças estabelecem algumas regras para o jogo	Interação de grupo
243	11:40h	Interior/sala	Na aula de grande grupo o R.B. consegue identificar o pato e diz duck A L.M. diz rainbow		Interação de grupo Característica da criança
244	12:21h	Interior/sala	Durante a aula de inglês, o P.A. diz very very hungry. Dizendo de seguida “how are you R.B. ” K diz happy. Dizendo de seguida “how are you P.A. ” M.C. diz very very sleep		Interação de grupo Característica da criança
245	12:29h	Interior/sala	De seguida as crianças ensinam as cores ao Timmy (fantoche)		Interação de grupo
Notas de campo- Dia 27 de novembro de 2024					
246	9:07h	Interior/sala	J e A.B. brincam com o balão O balão depois foi guardado porque não podiam jogar na sala e sim na rua	As crianças pensaram em regras de como se fosse rugby, mandar o balão só para trás e o balão não pode cair no chão. O J vira-se para o estagiário e diz “eu já pensei mas não sei mesmo	Interação entre pares (criança/criança) Característica da criança


				<p>porque o balão sobe até lá acima. Tu sabes?”</p>	
247	10:23h	Interior/sala	<p>Durante o recreio o balão rebentou e foi difícil para a criança que chorou bastante e ficou a pensar no balão</p> <p>Existe um grupo de crianças que trouxe várias figuras para brincar no recreio</p> 	<p>As crianças estão em roda e estão a brincar com as várias figuras, o A.B. vira-se para o estagiário e diz “nós estamos numa batalha em que estes bonecos brancos são os bons e os outros são os maus”. O estagiário deixou passar um momento e depois voltou ao grupo e reparou que as crianças se estavam a separar e perguntou o que tinha acontecido, ao que o T responde "então a batalha ja acabou e agora vamos brincar a outra coisa sei lá”</p>	Característica da criança



248	10:47h	Interior/sala	<p>R.B. explica ao P.T. que os dominós não caem porque estão muito juntos</p> 	Consciência espacial e precessão visual	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
249	11:08h	Interior/sala	<p>As crianças que se encontram em pequeno grupo realizam uma experiência para compreenderem uma das fases do ciclo da água e ainda visualizam um vídeo sobre o ciclo da água</p> <p>As crianças fazem ainda a previsão sobre o que vai acontecer na experiência desenhando na folha de registo</p> 	As crianças ao visualizarem o vídeo e realizarem a atividade trabalham a capacidade de interpretação acerca da fase da evaporação. Sendo que através destes momentos as crianças desenvolvem a capacidade de critério factual.	Interação de grupo


			 		
Notas de campo- Dia 29 de novembro de 2024					
250	10:29h	Interior/sala	O T e o G.L. falam das fases do ciclo da água e o que acontece em cada fase	O grupo mostrou conhecimentos que adquiriram com as atividades experimentais, leitura de livros, conversas e vídeos	Característica da criança
251	11:37h	Interior/sala	O grupo durante a aula de inglês participa e diz o nome dos animais que o gato está à procura.		Interação de grupo
252	11:39h	Interior/sala	O T diz que é preciso folhas para a lagarta comer	A criança demonstra conhecimento ao nível do conhecimento da natureza	Característica da criança
253	11:40h	Interior/sala	A R.R. diz que o pai gato está a furar a tampa do pote para a lagarta respirar	<p>Simboliza com a língua de fora a arfar como se estivesse a ficar sem ar.</p> <p>Consciência que todos os seres vivos necessitam de respirar</p>	Característica da criança
254	11:42h	Interior/sala	A L.M. diz que a lagarta já não está lá porque ela está no casulo para depois vir a butterfly (borboleta).	Diz antes de ver as imagens, já tem noção básica da anatomia das lagartas	Característica da criança


255	11:43h	Interior/sala	Todas as crianças dizem que vai sair uma butterfly. O T diz que uma das borboletas preferidas são as laranjas como na imagem.		Característica da criança
256	11:45h	Interior/sala	O J no fim disse que a lagarta se transformou numa borboleta		Característica da criança
257	11:51h	Interior/sala	O M.K. diz que a borboleta disse “ <i>thank you</i> ” para o <i>Pete</i> para agradecer.		Característica da criança
258	14:05h	Interior/sala	A A.S. sobe bem alto nas barras durante o recreio 		Característica da criança


2.10. Notas de campo da semana n.º 10

Semana de 2 a 6 de dezembro					
Notas de campo- Dia 2 de dezembro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
25 9	9:46h	Interior/sala	<p>As crianças (S, G.L. e V) encontram-se a brincar com um robô. (brincadeira da estátua) por o cristal no sítio sem que o robô veja que te estás a mexer.</p> 	<p>O S trouxe o brinquedo de casa (prenda de anos) e convidou os amigos para brincarem com ele</p> <p>O robô tem níveis de dificuldade, as crianças conversam entre si para escolherem o nível</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
26 0	10:51 h	Interior/sala	O D.A. pede ao estagiário para cortar a ponta da banana porque ele não gosta		Interação entre pares (adulto/criança)
26 1	11:39 h	Interior/sala de música	Durante a aula de música as crianças sentam-se espalhados pelos círculos (colocados no chão previamente), depois quando o professor O toca com o pé no círculo as crianças têm de dizer o nome de quem estava sentado	As crianças lembram-se de quem estava na maioria dos casos	Interação de grupo Características do grupo ou momento
26 2	11:48 h	Interior/sala de música	Fazem várias variantes, por exemplo com a bola, a dançar à volta dos círculos, no fim o professor O faz outra vez com os pés para ver se as crianças se ainda se lembram	As crianças conseguem lembrar-se	Interação de grupo Características do grupo ou momento

26 3	12:05 h	Interior/sala	As crianças descobrem que vão fazer o calendário	O T diz que para ser um calendário é preciso ter números	Característica da criança Interação de grupo
26 4	12:14 h	Interior/sala	Durante a carta ao pai Natal O D.A. disse que a melhor letra que ele fez foi o M. 	Teve uma caligrafia muito boa e copiou muito bem as palavras	Característica da criança
26 5	14:14 h	Exterior/recreio	As crianças (J, M.J. e C) usam o carrinho de mão como um meio de transporte. Depois falam entre eles e acordam quem vai em primeiro em segundo, decidindo também qual a pessoa que transporta. 		Interação entre pares (criança/criança)
Notas de campo- Dia 3 de dezembro de 2024					
26 6	10:26 h	Interior/sala	O estagiário coloca vários tecidos no chão da sala sem dizer nada às crianças A M.M. usa um pedaço de papel transparente A L.S. usa um pedaço de tecido mais grosso para	As crianças criam regras para o uso dos tecidos, sendo que os transparentes seriam usados numa vertente mais criativa	Característica da criança


			<p>fazer uma pulseira para prender o seu peluche</p> 		
26 7	10:30 h	Interior/sala	O P.T. pede ajuda para o estagiário colocar um tecido na cara que serviria	A criança e mais algumas crianças quiseram dar	Interação entre pares

			<p>para brincarem a cabra-cega</p> 	<p>continuidade à brincadeira durante a altura do recreio</p>	<p>(criança/criança)</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>
26 8	10:37 h	Interior/sala	<p>O P.T. e a A.S. esticaram um dos tecidos mais compridos e começaram a jogar ao jogo da corda. Uma criança puxava para um lado e a outra para o outro.</p> <p>As crianças depois fizeram equipas onde entraram a M.C. e a L.S. uma para cada lado</p> <p>As crianças ainda esticaram o tecido e depois começaram a passar por baixo, as crianças escolheram criar algumas regras para o jogo</p> <p>O D.J. e o A.B. estão a colocar tecido colorido por cima da construção que tinha criado, sendo que um dos meninos se dirige ao estagiário e diz “estamos a por um telhado para os</p>	<p>As crianças criaram um conjunto de regras, sendo que as crianças que estavam na brincadeira tinham de concordar com as regras criadas</p> <p>Sendo que as regras do jogo em que as crianças passavam por baixo do tecido, as crianças não se podiam deitar e tinham de passar como se estivessem a jogar ao "limbo"</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p> <p>Características do grupo ou momento</p>

			<p>animais não se constiparem”</p> 		
26 9	10:50 h	Exterior/recreio	As crianças pedem ao estagiário para prender um pedaço de tecido às barras	As crianças por vezes pedem ajuda ao estagiário, por	Interação entre pares



			<p>de ferro. As crianças começam a tentar trepar pelo tecido até chegar as barras de ferro, sentando-se e começando a baloiçar</p> <p>As crianças passam por baixo e por cima de um tecido que está a servir de barreira</p> <p>As crianças tentam saltar a corda com um tecido</p> <p>A L.R. e a M.J. colocam um tecido na cara (o estagiário apenas dá um nó) e vão brincar, sendo que a pessoa que tem o lenço na cara (não vê) tem de ser auxiliado pela amiga para poder se deslocar e tentar adivinhar as pessoas nas quais está a tocar</p> <p>A L.R. e a M.J. pegam num tecido mais largo e esticam o mesmo no chão e depois vão buscar pedrinhas e dizem que estavam a fazer um piquenique</p> 	<p>exemplo para colocar os materiais em certos sítios ou mesmo dar nós para prender os materiais</p> <p>As crianças criam algumas regras e entreadjudam-se.</p>	<p>(criança/criança)</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p> <p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



					
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------	--	--


					
27 0	11:13 h	Interior/sala	<p>A educadora R fala com as crianças sobre arrumar a sala. E vai dizendo as áreas e quem estava lá a brincar, para irem arrumar</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>

					Características do grupo ou momento
27 1	11:49 h	Interior/sala	O J vem ter com a educadora e o estagiário e pergunta se aquilo que tem na mão é um J e também é um doce em forma de bengala	o J reparou neste aspeto quando virou o objeto	Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança
27 2	11:52 h	Interior/sala	As crianças durante a aula de grande grupo descobrem o que quer dize <i>rhyme</i> , quando a L.M. responde ao Ki		Característica da criança Interação de grupo
27 3	11:59 h	Interior/sala	A L.M diz <i>elbow</i> quando aparece a imagem do cotovelo	A criança apresenta ainda uma pronúncia bastante boa	Característica da criança
27 4	12:05 h	Interior/sala	A educadora R fala com as crianças em roda e falam sobre a festa de Natal para os pais, se as crianças pensaram em algo.	As crianças partilham as suas ideias	Interação entre pares (adulto/criança)
27 5	12:17 h	Interior/sala	A educadora R ajuda as crianças a resolver uma divergência. Uma vez que as crianças não estão a conseguir partilhar os autocolantes		Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
27 6	12:24 h	Exterior/recreio	A M.J. desce pelas barras	Pede ajuda para subir porque a criança diz que só sabe descer	Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança
27 7	12:29 h	Exterior/recreio	O D.A. vê e diz que consegue ir pelas barras		Interação entre pares

			mais rápido e mostra ao estagiário		(criança/criança) Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança
27 8	12:34 h	Exterior/recreio	O J diz ao estagiário que o 0 é um número nada		Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança
27 9	12:45 h	Interior/sala	A professora de mindfulness fala de sentimentos a professora pergunta às crianças o que quer dizer gratidão. O P.T. diz que sabe o que é, diz que é estar agradecido pelas coisas que temos.		Característica da criança Interação de grupo
28 0	12:47 h	Interior/sala	O G.L. explica aos amigos o que vão fazer com umas pedras que a professora trouxe. Colocam ao pé do peito e agradecem uma coisa boa que aconteceu no dia. Antes disso a professora leu um livro “o melhor presente de aniversário”		Característica da criança Interação de grupo
28 1	12:50 h	Interior/sala	A professora passa uma pedra (em forma de coração) pelas crianças e a vez as crianças quando tem a pedra dizem:” eu sinto-me grato/a porque ...” Ex.: T. “... de ter saudades dos amigos” G.L. “... de poder brincar com os amigos “		Interação de grupo Características do grupo ou momento


			M.M. "... de ir ter com os pais"		
28 2	12:53 h	Interior/sala	E depois quando acabam a professora dá uma pedra a cada criança para eles pintarem 		Interação de grupo
28 3	13:05 h	Interior/sala	As crianças M.M, A.S., P.T sentam-se numa mesa e dizem que estão numa reunião importante 		Interação entre pares (criança/criança) Característica da criança
Notas de campo- Dia 4 de dezembro de 2024					
28 4	9:42h	Interior/sala	O A.B. brinca com as quantidades e volumes (usa berlindes, copos e uma garrafa de champô)		Característica da criança

					
28 5	11:37 h	Interior/sala	<p>A M.C., a A.S., o G.M. e o P.T. encontram-se na área dos blocos e estão a construir uma rampa para os berlinde</p> 	<p>As crianças quando v~em que o berlinde não está a mexer-se mudam a inclinação de alguma parte da rampa</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>


28 6	11:58 h	Interior/sala	No momento de grande grupo o L.S. quando coloca a carta na cabeça do Ki (carta que tem uma imagem e diz Lion). O P.A. diz “olha tem a mesma letra do teu nome. “		Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança Interação de grupo Características do grupo ou momento
28 7	14:18 h	Exterior/recreio	As crianças estão a brincar no campo de futebol, uma criança encontra-se na linha e as outras crianças têm de passar de um lado para o outro sem que sejam apanhadas. Se as crianças forem apanhadas juntam-se a criança e formam uma equipa (jogo do tubarão) 	As crianças criam um conjunto de regras e conversam umas com as outras para ver se todos perceberam as regras	Interação entre pares (criança/criança) Característica da criança Características do grupo ou momento
Notas de campo- Dia 5 de dezembro de 2024					
28 8	9:48h	Interior/sala	O D.A. usa um conjunto de tecidos para criar estradas onde os carros possam andar e diz: “uma cidade precisa de curvas para ir para todos os lados.” O M.K. encontra-se na área dos blocos e quando o		Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança



		<p>estagiário se aproxima a criança diz-lhe “olha estou a usar este pano para fazer uma ponte que passa ali por cima,vês”</p> <p>O D.A. coloca um bocado de tecido enrolado a um boneco e entrelaça o pedaço de pano no dedo e diz “sou um super-herói e estou a voar”</p> <p>O D.J. e o A.B. estão a brincar com um barco que o A.B. trouxe de casa e estão a encher o navio com vários animais</p> <p>O P.T. está a brincar na área da casinha e foi buscar um pano ao saco que o estagiário deixou na sala e colocou o pano por cima da mesa, como se estivesse a pôr a mesa para a refeição</p>		
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--








			 <p>The top photograph shows a child in a green shirt sitting on a patterned rug, working with red clay. The middle photograph is a close-up of hands rolling a piece of purple clay. The bottom photograph shows two children sitting on a light-colored floor, playing with various toys and a small toy car.</p>		
28 9	13:07 h	Interior/refeitório	A M.M. diz a M.J. que lhe dá um autocolante se ela comer a massa sozinha	A criança está a ter alguma dificuldade em comer sozinha	Interação entre pares (criança/criança)) Característica da criança




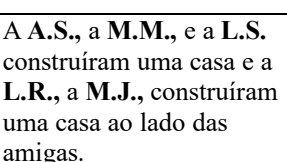
2.11. Notas de campo da semana n.º 11

Semana de 9 a 13 de dezembro					
Notas de campo- Dia 10 de dezembro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
290	11:33h	Interior/sala	<p>As crianças aprendem as partes diferentes da prancha de surf em inglês com o Ki</p> 	O Ki explica em inglês e depois traduz para português quando as crianças não conseguem descobrir qual a parte que é só pela sua denominação.	<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
291	11:35h	Interior/sala	O Ki pergunta para que é a <i>fin</i> e as crianças dizem para que serve		<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
292	11:41h	Interior/sala	Depois ensina os vários passos para as crianças surfarem. Começando têm de em primeiro lugar remar (<i>paddle</i>) de seguida colocarem-se de pé e apanhar a onda	A onda é composta por crianças	<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
293	11:44h	Interior/sala	O Ki e as crianças empurram a prancha para simular uma onda e a criança mete-se de pé	Todas as crianças conseguiram apanhar a onda, contudo houve algumas crianças que demonstraram realizar esta tarefa mais facilmente.	<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>


				Sendo que uma dessas crianças era a L.M.	
294	12:05h	Exterior/recreio	<p>Durante o recreio o estagiário levou caixas de cartão para as crianças. O M.K. escolheu duas caixas e com a ajuda do G.M. começaram a construir um forte</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
295	12:09h	Exterior/recreio	<p>De seguida outras crianças foram surgindo com intenção de usar as caixas nas suas brincadeiras. Por exemplo a L.S., o J, o G.M., a M.C. e a M.M. juntaram duas caixas para formar uma casa onde as crianças se colocam de seguida.</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



					
296	12:13h	Exterior/recreio	<p>O D.J. e o A.B. encontram uma caixa e colocam-se dentro dela e começam a folhear um livro.</p> 	<p>O estagiário perguntou porque estavam a ler o livro ali, ao que as crianças responderam “aqui é a nossa gruta e assim estamos mais sossegados”.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
297	12:15h	Exterior/recreio	<p>A L.R. com a ajuda da M.J. pega em duas caixas menores e coloca-se dentro de uma e pede à amiga para colocar a outra por cima dela, assim a L.R. fica completamente tapada/coberta.</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>




					
298	12:17h	Exterior/recreio	<p>Assim que acabam a sua história o D.J. e o A.B. chamam a L.R. e a criança entra na caixa. E quando se encontra lá dentro, o D.J. fecha as abas da caixa escondendo a L.R. por completo.</p> 		Interação entre pares (criança/criança)
298	12:20h	Exterior/recreio	<p>O estagiário vê uma grande agitação ao pé de umas caixas maiores. Quando se deslocou até lá, percebeu que a A.S. e a M.M. estavam dentro de duas caixas juntas (castelo) a ler e contar histórias.</p>	<p>A M.M. disse ao estagiário que não podia entrar ali porque só podia entrar no castelo quem tivesse um livro e que o</p>	Interação entre pares (adulto/criança)


				estagiário muito grande e não cabia	Interação entre pares (criança/criança) Característica da criança
299	12:24h	Exterior/recreio	O D.J. e o A.B. escolheram duas caixas mais pequenas, e cada um colocou-se dentro de uma e começaram a chocar um contra o outro. 	As crianças disseram que eram carrinhos de choque	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança) Característica da criança
300	12:27h	Exterior/recreio	A M.J. e a L.R. tentaram colocar-se as duas numa caixa comprida, mas estreita, e a L.R. disse que não dava porque a caixa era mais pequena que o tamanho delas as duas 	A crianças demonstra alguma precessão de volume em objetos.	Interação entre pares (criança/criança) Característica da criança
301	12:29h	Exterior/recreio	A A.S. , a M.M. , e a L.S. construíram uma casa e a L.R. , a M.J. , construíram uma casa ao lado das amigas. 	As crianças disseram que eram vizinhas.	Interação entre pares (adulto/criança)




					Interação entre pares (criança/criança) Característica da criança
302	12:34h	Exterior/recreio	<p>A A.S. colocou uma caixa por cima dela e colocou-se de pé e começou a fazer uma corrida a volta do recreio</p> 		Característica da criança
303	12:38h	Exterior/recreio	<p>Algumas crianças quiseram ajudar o estagiário a levar as caixas de cartão de volta para perto da sala. O A.B. ajudou o estagiário a levar uma caixa grande. A criança colocou-se por baixo da caixa e começou a andar. O G.L. colocou-se dentro de uma caixa e foi do recreio até à sala assim.</p> 	<p>O estagiário perguntou como é que o G.L. via por onde estava a ir e a criança respondeu “estou a olhar por este buracinho aqui vês”.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança</p>

					
304	12:40h	Interior/sala	Na aula de inglês (pequeno grupo) as crianças observam no computador imagens que estão cobertas com quadrados de várias cores. Para que as crianças descubram o que está por de baixo dos quadrados, as mesmas necessitam de dizer para abrir uma cor, ou seja, tirar um quadrado. Assim que retiram um quadrado tentam adivinhar que imagem lá está e assim adiante.	Houve imagens que as crianças não necessitaram de retirar muitos quadrados para descobrirem que imagem se escondia atrás.	Interação de grupo Características do grupo ou momento
305	12:45h	Interior/sala	No decorrer da aula, as crianças pintam umas bengalas e fazem sequências de cores presente no exemplo. A professora V explica exemplificando e as crianças vão dizendo as cores para ela por de seguida (M.C. e as crianças vão dizendo quando a professora V pergunta se pode por as cores que quiser, e as crianças dizem que não porque tem de se seguir a ordem da sequência.		Interação de grupo Características do grupo ou momento
306	14:10h	Exterior/recreio	Durante uma brincadeira entre a L.M. e o G.L. , as crianças fingiram que estavam num espetáculo de magia. A L.M. metia-se dentro de uma caixa e o G.L. tapava a caixa, depois dizia umas palavras mágicas batia com a mão na caixa e depois levantava as	As crianças depois explicaram ao estagiário que a L.M. se escondia atrás de uma das abas num dos lados da caixa.	Interação entre pares (adulto/criança) Interação entre pares (criança/criança)


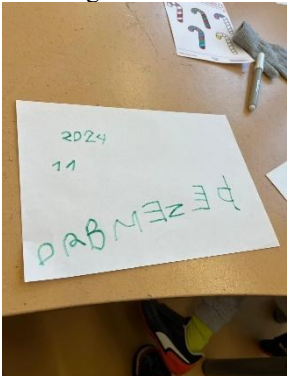
			<p>abas da caixa. E para surpresa de todos a L.M. tinha desaparecido. Depois o G.L. fechava de novo as abas e dizia mais uma vez as palavras mágicas, quando acabava de pronunciar as palavras a L.M. saía de dentro da caixa</p> 		Característica da criança
307	14:19h	Exterior/recreio	<p>A M.C. e a L.S. colocam-se dentro de uma caixa mais estreita e depois começam a mexer as abas da caixa para cima e para baixo</p> 	<p>As crianças viram-se para o estagiário e dizem “estas a ver o nosso avião, estamos a ir embora. Adeus!”</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
308	14:20h	Exterior/recreio	<p>O A.B. e o D.J. escolhem uma caixa maior e vão lá para dentro ler o livro.</p>		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>


					
309	14:23h	Exterior/recreio	<p>O J e o G.L. conseguem transportar uma caixa muito grande para o local onde pretendem criar uma base</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
310	14:25h	Exterior/recreio	<p>As crianças (M.K., G.L., G.M. e a L.M.) constroem com a ajuda do estagiário (cortou com um x-ato um buraco dentro da caixa), uma base</p> 	<p>As crianças entraram lá para dentro à vez e decidiram que precisavam de sítios para olhar para o exterior (binóculos). Por isso deram a ideia de cortar uns buracos na caixa e colocar rolos de papel higiénico como se fossem binóculos.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



					
311	14:27h	Exterior/recreio	<p>O M.K. e a L.M. construíram uma máquina de café e uns binóculos com os restantes rolos</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



					
312	14:29h	Exterior/recreio	<p>O M.K. coloca uma caixa em pé para esconder a L.M.</p>  		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
313	14:30h	Exterior/recreio	<p>A M.M., a M.C., a L.S., A.S. e a L.M. dizem ao estagiário que estão a fazer poções. Depois dizem para o estagiário provar as poções.</p>	<p>As crianças esmagaram plantas, folhas, flores e ainda juntaram terra e areia a alguma das poções</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>


					
314	15:55	Exterior/recreio	<p>As crianças depois de comerem ficam a brincar no recreio e depois lancham sentados no chão como se fosse um piquenique</p> 		Características do grupo ou momento
315	16:04h	Exterior/recreio	<p>As crianças lancham um pão com queijo ou manteiga e um iogurte</p>		Características do grupo ou momento
316	16:09h	Exterior/recreio	<p>As crianças ficam a saber que o robô e algumas coisas que as crianças construíram com as caixas vão ser usadas para a festa de Natal</p>		Interação de grupo
317	16:15h	Interior/sala	<p>Durante a aula dos <i>inventores</i> as crianças (M.M, D.J. e M.K.) constroem percursos com carris e rampas para fazer com as bolas cheguem a um destino. As crianças percebem que a bola para andar todo o caminho os carris têm de estar ligados e se houver um objeto a</p>	<p>Também entendem as diferentes inclinações uma vez que se inclinarem mais ou menos a bola ganha mais velocidade.</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>

			<p>bloquear, a bola para de andar.</p> <p>As crianças virão as bolas com os ímanes, quando existe a passagem de força de um objeto para outro (passagem de força entre objetos)</p> 		
318	16:19h	Interior/sala	<p>O M.K. diz que quantos mais bolas se meter ao pé do íman mais forte a bola sai disparada</p>		Característica da criança
319	16:26h	Interior/sala	<p>Na continuação da aula, as crianças continuam a fazer as caixas surpresa para os pais (com mola e os confettis)</p> <p>A professora pergunta as crianças onde é que podem fazer encontrar molas e a M.M. diz IKEA, a M.M. diz ainda que as molas são usadas nos brinquedos que estão no recreio</p>		<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
Notas de campo- Dia 11 de dezembro de 2024					
320	9:17h	Interior/sala	<p>O M.K. escreve a data, o mês e o ano com a ajuda dos amigos.</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>


321	9:31h	Interior/sala	<p>O G.L. e o J com as caixas fazem um fato com máscara de <i>transformer</i>)</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
322	11:33h	Interior/sala	No grande grupo a A.S. diz ao Ki (tem uma imagem de uma corda) que faz “op op op”		<p>Característica da criança</p> <p>Interação de grupo</p>
323	11:36h	Interior/sala	A M.M. diz ao Ki que és como uma “snake”		<p>Característica da criança</p> <p>Interação de grupo</p>
324	11:39h	Interior/sala	O J diz you are white and black		Característica da criança
325	12:05h	Interior/sala	As crianças brincam com caixas mais pequenas dentro da sala		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>




326	12:09h	Interior/sala	<p>O D.J. mostra ao estagiário o plano de construção que estava a fazer que desenhou no quadro dele</p> 		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
327	12:12h	Interior/sala	<p>O P.T. pediu a ajuda do estagiário para fazer um capacete de robô</p> 		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
328	12:15h	Interior/sala	<p>A M.M. usou a embalagem de ovos para colocar a tinta para poder fazer um desenho na folha de papel</p>		<p>Característica da criança</p>

					
329	12:16h	Interior/sala	<p>As crianças começaram a pintar/decorar as caixas</p> 		<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
330	12:19h	Interior/sala	<p>O J pediu ajuda para o estagiário colar uma caixa de ovos às costas</p>	<p>A criança vira-se para os amigos e diz que tem umas asas nas costas</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>


					
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------	--	--

2.12. Notas de campo da semana n.º 12



Semana de 16 a 20 de dezembro					
Notas de campo- Dia 16 de dezembro de 2024					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
331	9:31h	Interior/sala	<p>O M.K., o G.M., o G.L., o A.B., o P.T. e o J estão dentro a construir um carro voador com uma caixa. As crianças usam rolos para fazer o escape e ainda usam pedaços de cartão para fazer o volante.</p> <p>As crianças pedem ajuda ao estagiário para cortar as asas para o carro.</p>	As crianças dividem as tarefas que tem de realizar.	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
					



					
332	9:38h	Interior/sala	<p>O J e o estagiário fazem um fato de robô, a criança diz que se pode usar as caixas e a fita cola, e para pôr a caixa mais pequena para a cabeça/capacete.</p> 	A criança no fim diz ao estagiário que aquele era um fato de <i>transformer</i>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
333	9:56h	Exterior/recreio	<p>O M.K., a C.T., a M.J., a L.R. e a R.R. brincam com um pedaço de cartão de grandes dimensões. O cartão serve para fazer um túnel, telhado, chão de uma casa</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



					
334	10:49h	Interior/sala	<p>O J, a M.M., o G.L., a R.R. e a M.C. quando regressam à sala querem brincar com o carro voador. As crianças decoram o carro.</p> 	<p>As crianças brincam a vez (entram a vez no carro) porque percebem se estiver muita gente dentro do carro a caixa estraga-se</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>




					
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------	--	--



2.13. Notas de campo da semana n.º 13

Semana de 6 a 10 de janeiro					
Notas de campo- Dia 7 de janeiro de 2025					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
335	9:58h	Interior/sala	<p>O G.M. está a brincar com o J com um multibanco de brincar. O J passa o cartão de lado para pagar e o G.M. digita o valor nas teclas.</p>  	As crianças iam usar o brinquedo mas o mesmo ficou sem bateria.	Interação entre pares (criança/criança)



336	10:00h	Interior/sala	<p>O G.L. e o V brincam com um carrinho no chão da sala.</p> 	<p>As crianças puxam o carrinho para trás para lhe dar corda e depois esperam que o carro vá contra a parede.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>
337	10:01h	Interior/sala	<p>A M.J., C e a R.R. encontram-se sentadas no tapete ao pé da zona dos livros. Contudo estão a brincar com brinquedos da casinha (caixa multibanco, comida de brincar e uma camara fotográfica) sendo que algumas das crianças era a vendedora e as outras eram a compradoras/fregueses.</p> 	<p>Uma das crianças disse que tinham levado as coisas para ali, para estarem mais confortáveis a brincar.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p>
338	10:02h	Interior/sala	<p>A M.M. e a A.S. estão a desenhar na zona das artes. Utilizam as canetas de feltro para fazerem desenhos</p>		<p>Característica da criança</p>




					
339	10:03h	Interior/sala	<p>O A.B., T, R.B. e o S estão a ver um catálogo de brinquedos de uma loja.</p> 	<p>As crianças encontram-se sentadas ao pé de uma mesa e cada uma das crianças a medida que as páginas vão mudando vão enunciando os brinquedos que têm e que gostariam de ter.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>
340	10:14h	Interior/sala	<p>O D.A. e o V estão a brincar na zona dos blocos e construíram uma nave espacial com alguns blocos de madeira.</p>		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



					
341	10:19h	Interior/sala	<p>O S e o G.L. colocam-se ao lado do D.A. e do V., e começam a construir uma base com os blocos de madeira, para atacar a nave dos amigos.</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
342	10:21h	Interior/sala	<p>A R.R., a C e o P.T. estão na zona da casinha em que as crianças vestiram roupas (que se encontram na casinha). E simularam um casamento, sendo que a R.R. era a fotógrafa, a C era a noiva e o P.T. era o noivo.</p> 	<p>As crianças disseram ao estagiário que estava convidado para ir ao casamento.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



343	10:22h	Interior/sala	<p>As crianças encontram-se ainda na área dos blocos e estão ainda a combater (nave contra base)</p> 	<p>As crianças vão derrubando as construções, repondo de seguida as peças que caíram</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
344	10:23h	Interior/sala	<p>O T chama o estagiário para lhe mostrar o seu caderno de desenhos. Quando o estagiário chega perto da criança a mesma refere “Olha aqui estão todos os dinossauros que eu desenhei” e começa de seguida a dizer o nome de cada um dos dinossauros que tem desenhado no caderno.</p> 		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
355	10:50h	Exterior/recreio	<p>A L.M. está a brincar com o G.L., está a perseguir o amigo. A criança diz que é um robô.</p>		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>

					
356	11:02h	Exterior/recreio	<p>A L.M. encontra-se ao pé do muro a brincar com um carrinho de brincar. A criança puxa o carrinho atrás para lhe dar corda e depois larga, vendo o carrinho ir contra a parede.</p> 	<p>Ao ver esta brincadeira houve outras crianças que se juntaram à L.M.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
357	11:06h	Exterior/recreio	<p>O J, a L.M. e o G.M. estão a brincar aos polícias e ladrões. Sendo que a L.M. é a fugitiva e as outras duas crianças são os polícias.</p> 	<p>As crianças quando apanham a L.M. levam-na para a mesma ficar sentada num tronco “prisão”.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>

358	11:10h	Exterior/recreio	<p>A C e a M.J. estão ao pé de uma construção que foi feita pela M.M., a A.S. e a M.C. que se encontram no interior da construção. As meninas que estão cá fora dizem: “Podemos ser vizinhas?”</p> 	<p>As meninas não querem partilhar as peças que estão a usar na sua construção.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
359	12:24h	Interior/sala	<p>Durante a atividade de inglês a professora V, pede para as crianças imitarem um animal e o som que emite.</p> 		<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
360	12:31h	Interior/sala	<p>Durante a sessão de <i>mindfulness</i>, a professora lê um livro às crianças sobre as emoções.</p>	<p>Algumas crianças disseram que por vezes era difícil controlar algumas emoções.</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>




					Características do grupo ou momento
361	12:37h	Interior/sala	As crianças durante a aula de inglês ouvem uma história e depois a professora deixa as crianças despedirem-se do <i>Timmy</i> (fantoche em forma de tigre) 		Interação de grupo Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
362	12:49h	Interior/sala	No decorrer da aula de inglês as crianças têm um momento para moldarem com plasticina um animal á escolha 		Interação de grupo Interação entre pares (adulto/criança) Característica da criança
Notas de campo- Dia 8 de janeiro de 2025					
363	10:18h	Interior/sala	A L.M. está sentada a uma mesa na área das artes, e está a cortar figuras para colocar numa ficha sobre a reciclagem (associação)	A criança necessitou de algum auxílio para a associação	Interação entre pares (adulto/criança)

					Característica da criança
364	10:45h	Interior/sala	<p>O A.B., o G.L., o T., o P.A. e o D.J. encontram-se sentados no chão da sala e estão a jogar a um jogo. Em que o objetivo é passar uma bola saltitona (empurrando a bola pelo chão)</p> 	<p>Para que a bola não fugisse as crianças fizeram uma espécie de “prisão” para a bola, tocando no amigo do lado com um dos pés e o outro amigo fazia o mesmo.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
365	11:32h	Interior/sala	<p>No decorrer da sessão em grande grupo com o Ki, as crianças tiveram a oportunidade de aprender uma música em inglês. Sendo que esta música falava em animais e como eles se deslocavam, as</p>		<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>

			<p>crianças tiveram de imitar os deslocamentos.</p> 		<p>Característica da criança</p>
366	12:26h	Interior/sala	<p>Um dos pequenos grupos procedeu a realização das nuvens para a maquete.</p> 	<p>As crianças necessitaram de alguma ajuda para espalhar a cola e colar o algodão (foi-lhes indicado que partissem o algodão em pedaços mais pequenos para facilitar aquando da colocação do algodão na nuvem de papel. Contudo apesar da ajuda, as crianças desenvolvem as suas capacidades: artísticas, comunicacionais, cívicas/sociais (respeito), coordenação entre a capacidade motora e ocular e a motricidade fina.</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>



Notas de campo- Dia 9 de janeiro de 2025



367	10:48h	Exterior/recreio	<p>As crianças quando chegam ao recreio, deparam-se com 3 pneus e alguns pneus vazios /só a borracha e o feitiço do pneu)</p> <p>As crianças assim que viram começaram logo a ver o que podiam fazer com os pneus</p>   	<p>Uma criança disse “mas como e que estes pneus estão aqui, agora está um carro sem pneus?”</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
368	10:49h	Exterior/recreio	<p>O P.A., o G.M. e o A.B. colocaram-se em cima de um pneu e estão a fazer um jogo.</p>	<p>As crianças andam em cima do pneu equilibrando-se, assim que uma criança cai do pneu, a mesma</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>




				<p>perde. Sendo que ganha a criança que ficar mais tempo em cima do pneu sem cair.</p>	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
369	10:50h	Exterior/recreio	<p>A C colocou um boneco dentro de um dos pneus e deslocou-se até ao estagiário e disse “o meu bebé está a dormir eu encontrei ali aquela caminha” apontando para o pneu.</p> 	<p>Outras crianças quiseram brincar com o pneu que estava a servir de cama ao bebé, contudo a C não estava muito decidida a partilhar e disse às outras crianças que tinham ali mais a frente outro pneu</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
370	10:51h	Exterior/recreio	<p>Algumas crianças do JI3 e também do 1ºano encontraram pedaços de borracha que usaram como armaduras e roupas.</p> 		<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>



371	10:52h	Exterior/recreio	<p>As crianças usaram tanto os pneus como as câmaras de ar de borracha colocando-se lá dentro, usando como cama ou mesmo como um forte ou torre.</p> 	<p>Foi notória os momentos de cooperação e entreaajuda das crianças no decorrer das brincadeiras, bem como o respeito e a compreensão pelos outros.</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
372	10:54h	Exterior/recreio	<p>O J e o G.L. estão na linha de partida cada um com o seu pneu. O G.M. dá o sinal de partida e a corrida começa, ganha quem tocar primeiro com o pneu no muro.</p> 	<p>As crianças criaram e discutiram previamente as regras da corrida.</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>

373	10:55h	Exterior/recreio	<p>Quando acabou a primeira corrida, começou uma segunda corrida em que o J tentava ganhar ao S.</p> 	Foi acordado que as regras mantinham-se as mesmas	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
374	10:56h	Exterior/recreio	<p>A L.S. foi buscar pedaços de borracha e foi ao encontro do estagiário. Quando chegou ao pé do estagiário apontou para a “<i>monkeybar</i>” e pediu que o estagiário prenda-se o pedaço de borracha numa das travessas.</p> 		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
375	10:58h	Exterior/recreio	Depois do pedaço de borracha estar preso a L.S. começou a		Característica da criança



			<p>experimentar maneiras de subir para se sentar em cima do pedaço de borracha, transformado- o num baloiço/assento.</p> 		
376	10:59h	Exterior/recreio	<p>A L.S. conseguiu chegar ao topo do pedaço de borracha e sentou-se no mesmo.</p> 	<p>A criança virou-se para o estagiário e disse “este aqui é o meu trono, o trono da rainha “</p>	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
377	11:01h	Exterior/recreio	<p>O J empilhou os pneus com a ajuda do G.M. e da R.R. e depois colocou-se lá dentro</p>	<p>O J virou-se para o estagiário e disse “esta é a minha torre, se alguém me chatear eu transformo-me em <i>Transformer</i>”</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>

					Característica da criança
378	11:04h	Exterior/recreio	<p>Ouve outras crianças que quiseram ir sentar-se em cima do pedaço de borracha que estava preso à <i>monkeybar</i></p> 	<p>Cada um subiu como conseguia arranjando variadas possibilidades de chegar ate ao assento (auxilio do estagiário, usar uma caixa para ganhar altura e chegar ao pedaço de borracha, pedir a ajuda de um colega e usar a própria estrutura de madeira da <i>monkeybar</i> para trepar ate ao pedaço de borracha)</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
379	11:07h	Exterior/recreio	<p>A A.S. quando estava sentada em cima da borracha do pneu, disse que ia tentar ficar de pé em vez de ficar sentada.</p>	<p>Para esta criança só chegar e ficar sentada não era um desafio assim tão estimulante, por isso optou por se colocar de pé em cima da borracha e ainda passar da borracha para cima da <i>monkeybar</i>; aumentando assim consideravelmente a necessidade de equilíbrio</p>	<p>Característica da criança</p>


					
380	11:08h	Exterior/recreio	<p>A M.M., o G.M. e o G.L. bloquearam a abertura do forte do J e a criança ficou lá dentro</p> 	O J disse “ este é o meu castelo e eu não vou sair daqui, porque tenho as minhas defesas”	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
381	11:10h	Exterior/recreio	<p>A M.M. tentou juntar-se ao J dentro do forte/castelo mas descobriram que não cabiam os dois ao mesmo tempo.</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
382	11:40h	Interior/sala de ginástica	<p>Durante a aula de grande grupo com o Ki as crianças realizaram um percurso de desafios de ginástica, equilíbrio,</p>		Interação de grupo




			<p>vários deslocamentos e coordenação.</p> 		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
383	11:51h	Interior/sala	<p>As crianças sentaram-se a uma mesa distribuídas pelos pequenos grupos respetivos a cada criança. Depois usaram umas tampas coloridas para colocarem em cima da foto da área da sala onde estiveram a brincar de manhã</p> 	<p>Durante este momento as crianças desenvolveram algumas competências relativas à área da matemática (qual área tem mais peças?), raciocínio lógico (então se nós somos 14 crianças como é que existem em cima da folha 21 peças? Ao que as crianças responderam que uma criança podia ter estado em mais do que uma área da sala durante o momento da manhã</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>

2.14. Notas de campo da semana n.º 14





Semana de 13 a 17 de janeiro					
Notas de campo- Dia 13 de janeiro de 2025					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
384	11:08h	Exterior/recreio	<p>A L.M. e o G.M. estão a brincar com um pneu. Pois a L.M. está a tentar que ele fique em pé para que as duas crianças passem pelo meio do buraco do pneu.</p> 	<p>Ambas conseguiram passar por dentro do pneu com ele parado. As crianças depois tentaram fazer a mesma coisa mas era muito difícil passar por dentro do pneu com ele em movimento</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
385	11:46h	Interior/sala de ginástica	<p>Durante a aula de ginástica as crianças realizaram um percurso</p> 	<p>As crianças treinaram vários aspetos como o equilíbrio, a pega (motricidade fina e grossa) e ainda a coordenação.</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Característica da criança</p>
Notas de campo- Dia 14 de janeiro de 2025					
386	10:51h	Exterior/recreio	<p>As crianças construíram um forte com os pneus e os pneus vazios</p>		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>



					
387	11:06h	Exterior/recreio	<p>A L.M., o M.K., o J. e o G.M. empilharam uns pneus e depois taparam o topo com uma peça de plástico, pondo um pedaço de tecido no meio para poderem abrir a “torre”.</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
388	11:11h	Exterior/recreio	<p>A C pediu ajuda ao estagiário para a colocar em cima do pedaço de borracha de pneu que estava presa às <i>monkeybar</i></p> 	A criança depois tentou descer sem pedir ajuda ao estagiário, mas acabou por a pedir	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>

389	11:15h	Exterior/recreio	<p>O M.K. pediu ajuda à R.R. para empilhar uns pneus e depois colocou uma peça de encaixe de plástico no topo. E depois puseram um vaso em cima. Sendo que o M.K. virou-se para o estagiário e disse “olha esta é a nossa cadeira de rei”</p> 	<p>O M.K. tentou empurrar a torre de pneus para perto de uma caixa de peças de encaixe para depois conseguir subir para a cadeira/torre. Mas depois compreendeu que seria mais fácil para ela empurrar a caixa de peças de encaixe pois era mais leve.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
390	11:16h	Exterior/recreio	<p>As crianças tentaram colocar o pneu vazio num dos triciclos</p> 		<p>Características do grupo ou momento</p>
391	11:17h	Exterior/recreio	<p>As crianças prenderam a borracha do pneu a uma corda e a C agarrou nos dois lados da borracha e começou a balançar</p>	<p>As outras crianças observaram a menina e também quiseram balançar usando a borracha do pneu</p>	<p>Característica da criança</p>



					
392	11:20h	Exterior/recreio	<p>A C. a L.R. e a M.J. colocaram-se à vez sentadas na câmara de ar que estava presa na corda e usaram o mesmo como baloiço</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
393	11:48h	Exterior/recreio	<p>O P.T., a C., a L.R. e a M.J. subiram para um pneu e começaram a fazer um jogo.</p> 	<p>Sendo que as regras do jogo é que a última pessoa a ficar em cima do pneu ganha ou seja à medida que andam em cima do pneu as crianças trabalham a coordenação e o equilíbrio</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
394	11:52h	Exterior/recreio	<p>A M.J. colocou-se dentro de um pneu e pediu ao estagiário “podes andar para a frente e para trás com o pneu?”</p>	<p>As outras crianças viram e fizeram uma fila para fazerem o mesmo quando a M.J. acabasse</p>	<p>Interação de grupo</p>

					<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
395	12:07h	Exterior/recreio	<p>O S. e o G.L. que se encontravam no campo de futebol, estavam a brincar com um pedaço de borracha de pneu. O G.L. pôs o pneu a volta do S. e o objetivo era a criança conseguir escapar, apenas correndo</p> 	Eles foram intercalando a vez de fugir	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
396	12:32h	Interior/sala	<p>As crianças durante a sessão de <i>mindfulness</i> trabalharam as emoções através de cartões de emoção que indicavam como é que o boneco tinha de ter as expressões faciais</p>		<p>Interação de grupo</p>




					Interação entre pares (adulto/criança) Características do grupo ou momento
Notas de campo- Dia 15 de janeiro de 2025					
397	10:30h	Interior/sala	<p>As crianças do primeiro ano foram a sala do JI3 para ouvirem e fazerem várias atividades sobre o projeto do ciclo da água/caminho da água</p>   	<p>As crianças gostaram muito daquele momento, as crianças do 1ºano gostaram de realizar várias atividades e as crianças do JI3 gostaram de se sentir como fossem professores/cientistas durante um tempo</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
398	10:39h	Interior/sala	<p>No final todas as crianças fizeram uma roda e disseram o que gostaram mais de fazer e o como fizeram</p>		Interação de grupo



					<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
399	12:28h	Interior/sala	<p>As crianças durante o momento de pequeno grupo realizaram uma atividade sobre a reciclagem. Onde tinham de recortar os ecopontos e alguns materiais/lixos e associar os mesmos a cada ecoponto</p> 	<p>Houve crianças que já sabiam os ecopontos e o que colocar em cada ecoponto, contudo houve algumas crianças que não sabiam ou trocaram algumas coisas. Algumas crianças também pediram auxílio ao estagiário para recortar as imagens e colocar a cola</p>	<p>Interação de grupo</p> <p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
400	13:55h	Exterior/recreio	<p>As crianças começaram por colocar apenas uma das borrachas de pneu por cima da corda, mas depois como a C., a M.J., L.R. e a R.R. queriam estar juntas e todas a andar de baloiço, foram</p>		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>

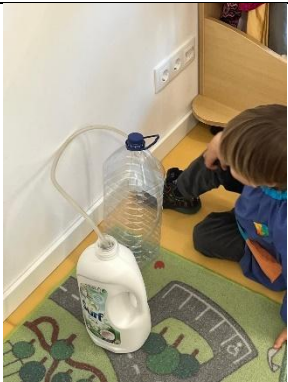


			<p>buscar mais 3 pedaços de borracha de pneu e colocaram ao lado do que já estava na corda</p> 		<p>Características do grupo ou momento</p>
Notas de campo- Dia 16 de janeiro de 2025					
401	9:42h	Interior/sala	<p>O M.K. e o G.M. que se encontravam na área dos blocos, foram buscar alguns materiais (plásticos) que o estagiário tinha levado e colocado no chão da sala. As duas crianças usaram algumas das coisas (tampas, garrafas de detergente, tubo de plástico) que incluíram na construção que estavam a fazer.</p> 	<p>As crianças debateram durante um bocadinho que materiais usar e que finalidade iriam ter</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



					
402	9:44h	Interior/sala	<p>O V., o D.A. e o J estão a brincar com alguns bonecos que o D.A. trouxe de casa. Em que uns são os vilões e os outros são os heróis</p> 	<p>O J disse ao estagiário “existem uns bonecos que são mais fracos (vilões) e os mais fortes (heróis) que estão a lutar”. Ao que o estagiário perguntou “então depois o que fazem com os bonecos?”, a criança respondeu “Nada quando acabar a luta, a uns que ganham e outros perdem”</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
403	9:45h	Interior/sala	<p>O M.K. e o G.M. que ainda se encontravam na área dos blocos, pegaram no garrafão das tampas de plástico e depois começaram a despejar as rolhas para o interior da construção</p>	<p>As crianças também tiveram a escolher as tampas que queriam, sendo que as mesmas eram escolhidas de acordo com o tamanho, cor e formato</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>



					
404	9:46h	Interior/sala	<p>A M.C., a M.J., a L.R., a M.M. e o P.T. estavam na área da casinha, e foram buscar um monte de palhinhas que começaram a colocar numa panela de comida que estava pousada em cima da mesa.</p> <p>A L.R. diz ao estagiário “estamos a festejar o aniversário do bebé da M.M. e fizemos um bolo (panela de comida) e agora estamos a colocar as velas (palhinhas)</p>  	<p>As crianças disseram ao estagiário que estava convidado para a festa de aniversário do bebé e que ele fazia 4 anos (colocaram 4 palhinhas no “bolo”).</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>




405	9:46h	Interior/sala	<p>A L.S. foi buscar um pedaço de plástico bolha e depois muito divertida começou a rebentar cada bolha</p> 		Característica da criança
406	9:47h	Interior/sala	<p>Algumas crianças do grupo andam por cima dos materiais que o estagiário pôs no chão</p> 	<p>Alguns materiais como têm texturas diferentes ou fazem sons diferentes existem crianças que ficam fascinadas, levando de seguida os materiais com elas para verem melhor ou brincar</p>	<p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
407	9:47h	Interior/sala	<p>O M.K. continua na zona dos blocos a montar o seu castelo</p> 		Característica da criança
408	9:48h	Interior/sala	<p>O P.T. foi buscar uma embalagem de plástico ao monte dos materiais e usou</p>		Característica da criança



			<p>o mesmo como uma luva de cozinha, e disse ao estagiário “tenho aqui a minha luva porque vou ali ao forno buscar uma comida para a festa do bebé e está muito quente”</p> 		
409	9:51h	Interior/sala	<p>As crianças usaram umas caixas de plástico para guardarem copos de plástico</p> 	<p>O estagiário perguntou a uma das crianças porque tinham arrumado ali os copos, e a criança respondeu “Ohh queria ver se os copos cabiam dentro daquelas caixas”</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
410	9:51h	Interior/sala	<p>O M.K. pegou no tubo de plástico e colocou uma ponta num garraão e a outra na embalagem vazia de detergente</p>	<p>Disse ao estagiário que ia passar a água de um lado para o outro</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>




					Característica da criança
411	9:52h	Interior/sala	<p>As crianças colocaram papel celofane colorido para decorar a montanha de taças com copos no interior</p> 		Característica da criança
412	9:54h	Interior/sala	<p>O M.K. foi buscar os berlindes a caixa e depois disse ao estagiário “estes berlindes vão passar dentro do tubo, para passar os berlindes da garrafa (garrafão de água) para aquela garrafa ali (garrafa de detergente).</p> 	A criança compreendeu que o tubo não tinha abertura suficiente para que os berlindes entrassem	Característica da criança

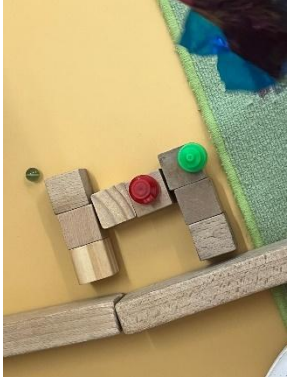

413	9:55h	Interior/sala	<p>O M.K. e o G.M. colocaram a ponta de um tubo de plástico no garrafão de água e depois esticaram o tubo até a construção. As crianças disseram ao estagiário que aquele tubo era para dar água às pessoas que moravam no castelo. Sendo que o garrafão era a montanha de onde vinha a água</p> 	<p>As crianças como viam que o tubo de plástico estava sempre a sair da sua posição as crianças colocaram umas peças para prender o tubo</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
414	9:57h	Interior/sala	<p>A M.C. colocou as palhinhas nas pontas do garfo e disse ao estagiário que estava a comer massa.</p> 		<p>Característica da criança</p>
415	9:59h	Interior/sala	<p>As crianças que estavam na área da casinha começaram a cortar as palhinhas em vários pedaços pequenos</p>		<p>Características do grupo ou momento</p>




					
416	10:04h	Interior/sala	<p>A M.C. foi ao encontro do estagiário e perguntou “queres beber este batido de morango e banana”, mostrando um copo de plástico com vários pedaços de palhinha (amarelos e rosas) colocados lá dentro</p> 	<p>A M.C. disse ainda ao estagiário se quisesse ele ainda tinha um batido de limão e mirtilo</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
417	10:09h	Interior/sala	<p>A L.R. e a C foram buscar 2 embalagens vazias de iogurte e 1 embalagem de iogurte de beber. A criança dirigiu-se até ao estagiário e pediu a cola de batom, porque queria fazer uma construção com as embalagens.</p>	<p>As crianças pediram ainda auxílio ao estagiário para cortar certas partes das embalagens já que as meninas tinham tentado e não tinham conseguido pois o plástico das embalagens era muito rijo</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>

					
418	10:12h	Interior/sala	<p>O M.K. e o G.M. estavam a acabar a construção e então espalharam no interior da construção todas as tampas</p> 	<p>As crianças disseram “elas (tampas) são as pessoas da nossa cidade”</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
419	10:14h	Interior/sala	<p>A A.S. encontra-se no chão da sala e tem um pedaço grande de plástico bolha no chão e em cima desse pedaço de plástico está o seu peluche em forma de lobo e 2 palhinhas</p> 	<p>A criança repara que o estagiário está a olhar para ela e diz “o <i>Beny</i> (lobo de peluche) está no mar mas ele não sabe nadar muito bem e eu estou a tentar ajudá-lo”. Quando acaba de falar, levanta-se e vai em direção ao monte de materiais de plástico que estão no chão da sala</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>

420	10:22h	Interior/sala	<p>A A.S. agora sentada na mesa, corta um pedaço de papel celofane colorido e cola um conjunto de palhinhas</p> 	<p>A criança diz ao estagiário “estou a construir uma boia daquelas que uso na praia, para ajudar o <i>Beny a não se afogar</i>”</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
421	10:23h	Interior/sala	<p>O M.K. e o G.M. finalizaram a construção e depois despejaram ainda mais tampas de plástico para dentro do recinto do castelo/cidade</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
422	10:24h	Interior/sala	<p>O S. vai ao encontro do estagiário e toca-lhe no braço e diz-lhe “olha aqui este carro que eu fiz com</p>	<p>A criança ficou tão animada que foi fazer um carrinho para dar à auxiliar e educadora</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>


			<p>estas palhinhas e a fita cola. É para ti”</p> 		<p>Característica da criança</p>
423	10:25h	Interior/sala	<p>A A.S. encontra-se na área das artes a terminar a boia para o seu peluche</p> 	<p>A criança vai colocando a boia para ver se o peluche vai cabendo ou não</p>	<p>Característica da criança</p>
424	10:25h	Interior/sala	<p>A L.R. termina a sua escultura que estava a fazer com as embalagens de iogurte</p> 		<p>Característica da criança</p>
425	10:30h	Interior/sala	<p>Na construção que o M.K. e o G.M. realizaram, havia umas tampas maiores e coloridas que estavam em cima de torres/pontos mais alto. O estagiário perguntou</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>

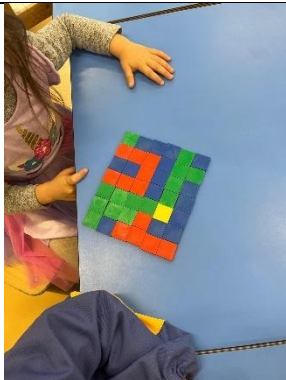


			<p>porque é que vocês têm ali aquelas tampas maiores e mais acima das outras tampas. A criança menciona que são os guardas do castelo.</p> 		Característica da criança
426	10:42h	Interior/sala	<p>As crianças que estavam na área da casinha usaram palhinhas cortadas e outras maiores e puseram as mesmas numa frigideira a fingir que era comida (massa)</p> 		Característica da criança
427	10:55h	Exterior/recreio	<p>O G.L. sentou-se na borracha do pneu que estava preso a uma corda e começou a baloiçar no mesmo</p>	<p>A criança para chegar a corda e conseguir sentar-se no pneu decidiu não pedir ajuda a ninguém mas usou umas escadas feitas com peças de plástico de encaixe (cubos)</p>	Característica da criança



					
428	11:15h	Exterior/recreio	<p>A L.M. e o G.M. estavam a brincar com um pneu e a L.M. pediu a ajuda do amigo para tentar subir para o pneu.</p> 	<p>A criança quando reparou que mesmo assim era difícil subir para o pneu, teve a ideia de usar a parede tentando usar os pés para se içar. O G.L. que estava a ver a brincadeira também foi buscar um pneu para tentar imitar o que a L.M. estava a fazer.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
429	11:16h	Exterior/recreio	<p>O D.A. e o V aproveitaram o intervalo para ir apanhar flores e azedas.</p> 	<p>As crianças quando chegaram ao pé do estagiário deram-lhe uma flor.</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
Notas de campo- Dia 17 de janeiro de 2025					
430	10:47h	Exterior/recreio	<p>O S., o G.L., o T e o estagiário encontravam-se no campo e estavam a fazer uma competição de quem fazia rolar o pneu mais.</p>	<p>As regras do desafio foram discutidas e aceites previamente e a medição das distâncias foi feita por todos.</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p>




			<p>longe (apenas com um empurram)</p> 		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



2.15. Notas de campo da semana n.º 15

Semana de 20 a 24 de janeiro					
Notas de campo- Dia 20 de janeiro de 2025					
N.º	Horas	Espaço	Descrição	Observações	Tema
431	10:52h	Exterior/recreio	<p>As crianças estão a usar os baloiços feito com pedaços de borracha de pneus</p> 	<p>Importa referir que a colocação dos pneus foi feita pelas crianças</p>	<p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
432	11:08h	Interior/sala	<p>A C vai chamar o estagiário para ele ir ver o mosaico que tinha feito com peças de plástico</p>		<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Característica da criança</p>

					
433	11:13h	Interior/sala	<p>As crianças criam um castelo com as peças de madeira da área dos blocos e peças de encaixe coloridas de madeira</p> 		<p>Interação de grupo</p> <p>Características do grupo ou momento</p>
434	11:21h	Interior/sala	<p>A L.S. e a M.C. encontram-se na área das artes e estão a usar rolhas, tecido, folhas de papel e folhas de árvore para criar esculturas.</p> 	<p>As crianças realizam a maioria dos processos autonomamente, contudo têm que pedir ao auxílio ao estagiário na hora de cortar o tecido uma vez que é muito difícil de cortar</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p>

					
435	11:27h	Interior/sala	<p>A R.R. e o G.M. transformam o castelo que tinham construído na área dos blocos e transformaram-no num parque de diversões para os berlines. Que tinha vários escorregas</p> 	<p>As crianças chamaram o estagiário para ele ver como é que os berlines desciam os vários escorregas</p>	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Característica da criança</p>
436	11:28h	Interior/sala	<p>As crianças que se encontravam na área das artes estavam a acabar as suas criações dando os últimos retoques, acrescentando tecido, ou pintando de uma cor</p>		<p>Interação entre pares (criança/criança)</p>

			<p>algum constituinte da criação</p> 		Característica da criança
437	12:12h	Interior/sala	<p>A M.C. estava a finalizar de fazer uma bolsa para o seu peluche e ainda uma cama para ele se deitar</p> 		Característica da criança
438	12:34h	Interior/sala	<p>A A.S. criou várias bolsas para colocar tecidos e roupas para o seu peluche</p> 	<p>A criança cortou metade de um rolo de papel higiénico e fita cola para criar o “bolso”</p>	Característica da criança
Notas de campo- Dia 21 de janeiro de 2025					
439	10:03h	Interior/sala	<p>O A.B. deslocou-se até á área da casinha para ir buscar uma garrafa de detergente vazia (materiais que o estagiário</p>	<p>Para fazer um barulho diferente a criança lembrou-se de</p>	Característica da criança

			<p>levou para a sala) e uma colher de pau, e começou a bater com a colher de pau na garrafa reproduzindo um som que a criança gostou.</p> 	colocar berlines dentro da garrafa	
Notas de campo- Dia 22 de janeiro de 2025					
440	10:51h	Interior/sala	<p>O P.T., a L.R., a M.J., a R.R. e a C estão a ter uma brincadeira onde algumas das crianças são entrevistadores (escrevem nos seus cadernos) e as outras são os entrevistados que respondem às perguntas efetuadas.</p> 	As crianças perguntaram ao estagiário se queria ser entrevistado, o estagiário disse que sim.	<p>Interação entre pares (adulto/criança)</p> <p>Interação entre pares (criança/criança)</p> <p>Características do grupo ou momento</p> <p>Característica da criança</p>

3. REFELXÕES INDIVIDUAIS

|' '' | | ''

3.1. Semana n.º 1 (04/11/2024 a 08/11/2024)

Durante esta semana, realizou-se a primeira atividade do projeto que será realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada II com o grupo de crianças. Desta forma, no sentido de aprimorar as minhas intenções e ações durante a realização deste projeto, considereei pertinente aprofundar os meus conhecimentos e refletir acerca da **Metodologia de Trabalho de Projeto** – qual a sua origem, em que consiste, vantagens para as crianças e papel do educador – a qual me tem acompanhado ao longo da minha formação académica.

Durante o final do século XX e o início do século XIX, a Europa sofreu um período de significativas mudanças, no que diz respeito às abordagens do ensino e da aprendizagem. Até então, sob influência da teoria comportamentalista da aprendizagem, defendida por Skinner, a aprendizagem era vista como resultado da replicação de conhecimentos e ações, não se verificando o envolvimento do aluno neste processo, o qual se centrava no professor. A reforma educativa dos anos 90, consequência da teoria sócio construtivistas da aprendizagem, proposta por Vygotsky, permitiu a introdução de um novo paradigma associado ao processo de ensino-aprendizagens. Desta forma, a criança passa a ser considerada o centro da aprendizagem (Mesquita et al., 2014). A partir dessa altura, consequência da mudança referida, começam a surgir no continente europeu um conjunto de novas metodologias que, apresentando como princípio a ideia de que a criança é o centro da sua aprendizagem, preferenciam um papel ativo da criança no seu processo de ensino-aprendizagem, razão pela qual são designadas metodologias ativas. De entre o conjunto das várias metodologias ativas encontra-se a Metodologia de Trabalho de Projeto.

De acordo com Tempera (2022), a Metodologia de Trabalho de Projeto surgiu no início do século XX através do pedagogo William Heard Kilpatrick, o qual teve por base os fundamentos do pedagogo John Dewey. John Dewey, inspirando-se na teoria construtivista, assume que o aluno deve ser o centro da sua aprendizagem, aprendizagem esta preferencialmente ativa. Neste sentido, o aluno aprende através das suas ações e descobertas, questionando o conhecimento que lhe é fornecido sem a experimentação e exploração, tal como se sucede na vida real. Por isso, Kilpatrick, tomando como referência Dewey, perante uma determinada incompreensão,

dificuldade ou problema, o aluno, através da Metodologia de Trabalho de Projeto apresenta as ferramentas necessárias para uma exploração ativa e construtivista do seu conhecimento (Tasci, 2015).

Assim sendo, é possível afirmar-se que o trabalho de projeto “é, em primeiro lugar uma metodologia para resolução de problemas” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23) de natureza diversificada (Tempera, 2022). Contudo, não se trata problemas de uma qualquer dimensão, mas sim de problemas reais que vão ao efetivo interesse das crianças, para que as mesmas se possam envolver emotiva e plenamente no trabalho, mitigando as suas questões, dando-lhes significado e quiçá uma resposta. Neste sentido, e fazendo referência às palavras de Rangel e Gonçalves (2011), visto que “as questões/problemas deverão ser pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho” (p.23), antes de se dar início à concretização do projeto propriamente dita, é necessário fazer-se um levantamento, através de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, dos interesses e das necessidades do grupo em questão, para que seja possível definir-se o problema do projeto, dando, então, início à primeira fase do projeto: (i) definição do problema.

Antes de se realizar o aprofundamento desta etapa, bem como das seguintes, é importante referir que não existe um consenso entre autores, no que diz respeito à definição da quantidade de etapas prevista para um trabalho de projeto. Assim, ter-se-á em conta as etapas definidas por Vasconcelos et al. (2010).

No que diz respeito à primeira etapa – definição do problema – após a identificação de um problema, é importante, que seja realizado um levantamento das ideias que os alunos pensam possuir acerca do tema associado a tal problema. Desta forma, dar-se-á lugar à segunda fase: (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho. Para que seja possível planificar-se algo, é necessário definir-se cuidadosamente os aspetos que vão ser tidos em conta ao longo do projeto, pelo que se deve realizar, no início desta fase, uma conversa com o grupo que permita a identificação das questões a que se pretende dar resposta, bem como de possíveis formas de o fazer (Vasconcelos et al., 2010). Segundo estes autores “a raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos et al. 2010, p. 15). Assim, definidas estas questões e mencionadas determinadas ferramentas para a obtenção da resposta às mesmas, é possível planificar-se, de um modo geral e flexível, o futuro do projeto, nomeadamente possíveis atividades a serem realizadas. É de prever que, ainda que as crianças possam e devam interferir nesta planificação, o educador ou professor terá de realizar uma pesquisa e reflexão cuidada, no

sentido de garantir a construção de um projeto exequível. Para o sucesso destas duas primeiras etapas devem ser realizadas conversas em grande grupo, bem como temas e teias (Vasconcelos et al. 2010). É ainda de referir que no final desta segunda etapa o projeto já deve apresentar um título e já devem ter sido identificadas e definidas as crianças que pretendem participar no projeto. Planificadas, genericamente, as ações a serem desenvolvidas ao longo do projeto, surge o momento de as concretizar, colocando as ideias planificadas na prática, iniciando-se, assim, a terceira etapa da Metodologia de Trabalho de Projeto: (iii) execução. Nesta fase “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos et al., 2010, p. 16). No fundo, dão resposta às questões que tinham sido inicialmente mencionadas, através de diversas técnicas e atividades. Apresentando-se as respostas às questões colocadas, as crianças devem organizar os resultados e os produtos obtidos, de modo que seja possível divulgarem-nos não só aos restantes colegas da sala, como também a outras crianças e/ou adultos, dando-se, assim, início à quarta e última fase: (iv) divulgação e avaliação. Segundo Silva (2005) a partilha do processo realizado e a dos resultados obtidos é um dos momentos mais importantes de um projeto, o qual poderá suscitar aprendizagens, tanto a quem escuta esta partilha, como a quem realiza a partilha. No que diz respeito à avaliação, a autora considera que apesar da sua efetiva importância enquanto último momento do projeto, a mesma deve ser “realizada regularmente ao longo do projeto, assenta a sua flexibilidade e a capacidade de ajustar o plano à sua evolução, servindo a avaliação final para ter uma visão global do processo verificar os resultados obtidos” (Silva, 2005, pp. 3-4).

Posto isto, no que diz respeito à duração do projeto e das suas etapas, é de referir que não existe uma resposta concreta. Silva (2011) afirma que

se não se pode estabelecer com precisão quanto tempo deverá durar cada projeto, parece ser importante que as crianças tenham oportunidade de, ao longo do ano, participarem em diversos projetos (...) o que constitui mais uma razão para que os projetos não sejam demasiado longos” (p.126).

Deste ponto de vista, o trabalho a ser realizado, em todas as suas etapas, deve ser idealizado e repartido pelos vários elementos do grupo que se encontra responsável pela concretização do projeto. No entanto, o grupo deve partilhar as suas ideias regularmente, permitindo que todos reconheçam em que fase é que o projeto se encontra, compreendendo o que já foi realizado e o que ainda é necessário realizar-se. De acordo com Vasconcelos (2011) esta

dinâmica de aprendizagem fomenta nos indivíduos que estão presentes no projeto o desenvolvimento de diversas de competências, tais como a colaboração entre os participantes, a capacidade de recolha e tratamento de dados relevantes para o projeto levado a cabo, o respeito pela decisão de terceiros e ainda o estímulo da capacidade crítica e de iniciativa. Para além destes aspetos, que podem ser vistos como vantagens da Metodologia de Trabalho de Projeto para as crianças, Vasconcelos et al. (2010) referem, ainda, que esta metodologia permite, às crianças, desenvolver a sensibilidade estética, emocional, moral e social, bem como a capacidade de imaginar, questionar (Rangel & Gonçalves, 2011), prever, pesquisar e explicar determinados fenómenos associados ao mundo que a rodeia. Concomitantemente, Vasconcelos et al. (2010) e Rangel e Gonçalves (2011) asseguram o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, solidariedade e cooperação entre pares, como outras das vantagens da prática da metodologia de trabalho de projeto em sala. Por fim, Rangel e Gonçalves (2011) destaca, ainda, a variedade de materiais que são disponibilizados às crianças, as quais podem e devem explorá-los e manuseá-los.

Tendo em conta todos os aspetos referidos até ao momento, é possível compreender-se que a Metodologia de Trabalho de Projeto se resume à realização de um estudo acerca de determinado tema ou problema (Vasconcelos et al. 2010), o qual terá como principal “investigador” a criança, construtora do seu próprio conhecimento. Neste sentido, pode surgir a seguinte questão: “Qual o papel do educador do decorrer do trabalho de projeto?”

Vasconcelos et al. (2010) e Silva (2011) referem que o educador deve estimular as crianças, sem que as mesmas se apercebam, para o desenvolvimento de determinadas capacidades, como o poder de argumentação e experimentação, que serão fulcrais para a concretização eficaz de um projeto e, conseqüentemente, para o seu sucesso. Desta forma, o educador assumirá um papel de orientador e auxiliador ao longo de todo o processo, papel este gera na criança um sentimento de segurança e conforto, face ao espaço onde se encontra e ao trabalho que realiza. Não obstante, Vasconcelos (2011) não reconhece o educador apenas como um agente auxiliador neste processo, referindo, por isso, que a metodologia de trabalho de projeto “prevê o adulto como facilitador do processo mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar” (p.15).

É de destacar um aspeto que considero bastante interessante e vantajoso nesta metodologia. Vasconcelos et al. (2010), tendo como base as ideias de Bruner (1960), afirmam que “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas

formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (p. 8).

Em suma, perante todos os aspetos mencionados ao longo da reflexão considero fulcral a utilização da metodologia em questão ao longo de todo o percurso escolar das crianças, destacando os primeiros anos de contacto com a escola, nomeadamente o(s) ano(s) relativo(s) ao ensino pré-escolar. Esta é a idade em que as crianças se mostram mais curiosas por conhecer e compreender o mundo, pelo que é necessária uma abordagem adequada e com potencial para permitir à criança aprender. Não haverá melhor estratégia para a aprendizagem se não a baseada na participação ativa da criança, a qual constrói o seu conhecimento. É neste sentido que se destaca, na minha opinião, a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que se apresenta como uma ferramenta útil para uma aprendizagem significativa para a criança, a qual parte, na maioria das vezes, do seu empenho e da sua participação. Para além disso, através da realização regular de projetos é possibilitado à criança o desenvolvimento de inúmeras capacidades, entre as quais a capacidade argumentativa, racional, emocional, social e cognitiva. As crianças são os principais agentes da sua aprendizagem, tornando-se, por isso, autónomos, confiantes, responsáveis, colaborativos e, acima de tudo, respeitados, visto que o ambiente proporcionado à criança deve ter, e da minha parte sê-lo-á, livre de julgamentos.

Referências bibliográficas:

- Mesquita, C., Lopes, R. P., García, J. A., & Rama, M. C. R. (2014). *Dos contextos de formação aos contextos profissionais: socialização, supervisão e construção de competências*. XXIII AEDEM International Conference. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13677>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 21–43. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>
- Silva, M. S. L. (2005). *O projeto como “projéctil” não identificado*. [Comunicação oral]. II Encontro de Educadores de Infância e Professores Do 1º ciclo, Porto, Portugal.
- Silva, I. L. da. (2011). Considerações finais: Das voltas que o projeto dá.... *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 118–132. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/72>
- Tasci, B. G. (2015). Project based learning from elementary school to college, *Tool: Architecture. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 770–775. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.130>

Tempera, T. B. C. (2022). *Contributos da metodologia de trabalho de projeto para o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/58367>

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira.” *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 8–20. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/67>

Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Otlia, S.; Hortas, M. J.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Melo, N.; Rodrigues, P. F.; Mil-Homens, P. Fernandes, S. R. & Alves, S. (2010). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

3.2. Semana n.º 2 (11/11/2024 a 15/11/2024)

Começo por referir que, durante a semana de 11/11/2024 a 15/11/2024, deparei-me com várias situações que podiam facilmente ser o foco da reflexão. Contudo, é imprescindível a pertinência de se refletir acerca do **ato de brincar**, visível em qualquer contexto educacional.

Brincar, em toda a sua extensão, está intrinsecamente associado à criança e às suas vivências, apresentando-se como um ato inato. Tal como enfatizam Cunha e Silveira (2014), “a brincadeira é uma imaginação que só a criança, com toda a sua liberdade e pureza, é capaz de vivê-la na sua essência” (p.49). Deste modo, o momento de brincar surge de forma muito natural e livre no dia a dia da criança, visto que a brincadeira é vivenciada pela criança em toda a sua exponencialidade. O momento de brincadeira revela-se, simplesmente, um momento despegado de qualquer boicote de terceiros: brincar pelo singelo prazer de brincar (Kishimoto, 2010).

Em prol desses momentos, é indispensável a consciencialização, por parte do adulto educador, acerca da importância da brincadeira para a construção e evolução da criança enquanto ser consciente. Esta asserção é reiterada por Ferreira (2010), quando afirma que “brincar é fundamental: a criança precisa de ter tempo e espaço para brincar. Tanto os pais como os educadores devem promover o brincar e incluí-lo como atividade

de excelência na formação das crianças” (p.13). Desta forma, torna-se fundamental perceber as diferentes e variadas brincadeiras que a criança realiza, seja sozinha, com outras crianças ou até mesmo com um adulto. Devido à pertinência do ato de brincar no desenvolvimento da criança, considero que estes momentos devem ser propiciados às crianças tanto no espaço da instituição socioeducativa quanto em casa, com os pais. Ou seja, é necessário fomentar nas crianças e nos pais o desejo de brincar em conjunto, partilhando várias emoções e fomentando laços afetivos.

Como referido anteriormente, o ato de brincar está intimamente associado à criança e à multiplicidade de brincadeiras que ela realiza, mostrando-se uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Desde tenra idade, as crianças têm acesso a uma variedade de brincadeiras, como jogos de faz-de-conta e jogos relacionados com atividades físicas, proporcionando, conseqüentemente, desenvolvimento ao nível da motricidade e da imaginação. Além disso, durante os momentos de brincadeira entre pares ou com um adulto, as crianças vão compreendendo a importância de viver em sociedade, resultando em crescimento ao nível emocional e social (Cunha & Silveira, 2014).

Tomemos como exemplo alguns acontecimentos descritos nas notas de campo:

- “Existem crianças que estão a brincar na casinha, existem crianças a brincar com plasticina, existem crianças a brincar com blocos de construção no tapete e crianças na área da biblioteca a ver/ler livros e ainda na área das artes a desenhar” (NC N.º 20).
- “As crianças vão brincando com triciclos, fazendo corridas entre elas ou simplesmente fingindo que são carros que estão a circular normalmente numa via. É possível ver crianças penduradas nas barras de metal tentando fazer o percurso até ao fim, outras utilizam peças de puzzle (encaixe) de plástico grandes para fazer construções como casas, pontes e mesmo torres. É ainda possível ver crianças a brincar na terra, escavando e criando túneis” (NC N.º 62).

Note-se que, através das brincadeiras, as crianças expõem os seus gostos, desejos e convicções. Assim sendo, pela sua infundável imaginação, a criança consegue, através de jogos simbólicos e da utilização de materiais, relacionar-se e trazer para o seu panorama

o que vivencia no dia a dia. Gomes (2010) afirma que “brincar, através do jogo simbólico, permite que a criança realize um processo de aprendizagem e identificação dos diferentes papéis sociais da sociedade em que se insere (por exemplo, os papéis de pai, mãe, filho, médico, etc.)” (p.45).

Não obstante, o mesmo autor refere que a imensa capacidade imaginativa das crianças é, muitas vezes, prejudicada pelas lacunas na imaginação dos adultos. É por isso, para mim, enquanto futuro educador, essencial garantir a minha postura enquanto puro observador, nos momentos em que compreendo colocar em causa o momento imaginativo e criativo da criança, face a qualquer uma intervenção da minha parte. De acordo com o meu conhecimento, reconheço que este tipo de brincadeira auxilia a criança a compreender o mundo que a rodeia ao experimentar como é ser adulto, percebendo as implicações e mudanças que ocorrem na vida adulta. Assim, as crianças percebem de forma simplificada sentimentos ou dilemas, como responsabilidades (cozinhar, tratar da casa, cuidar de um filho), certas ações (casar, ter filhos, trabalhar) e aprendem a interagir socialmente através de diálogos estruturados.

Exemplo disso é a interação observada:

- “A L.R., a M.J. e o J, que estavam a brincar na área da casinha, foram ao encontro do estagiário e perguntaram se ele não queria brincar com eles. O estagiário disse que sim e foi levado para a área da casinha, onde se desenrolou uma história de faz-de-conta (role play). O estagiário era o vilão (tinha um chapéu que era uma aranha), enquanto as personagens das crianças eram os bonzinhos (polícia, princesa indefesa e super-herói)” (NC N.º 80. Para mais exemplos consultar notas de campo N.º 81, N.º 108, N.º 188, N.º 201 e N.º 204).

É importante mencionar que os tipos de brincadeiras se modificam à medida que a criança cresce. Ferreira (2021) refere que, numa fase inicial da vida, as brincadeiras são de índole exploratória e sensório-motor. Por outro lado, crianças em fases mais avançadas demonstram interesses que podem envolver abordagens físicas, enquanto exploram o meio envolvente, tal como se verifica através das seguintes situações:

- “As crianças calçam as galochas para depois irem plantar árvores. As crianças vão com a educadora buscar as ferramentas para fazer os buracos para as plantas. As crianças dividem-se em pares, uma vez que tem de trabalhar em equipa na tarefa.” (NC, N.º 122);
- “(...) Vão distribuir bolachas que fizeram no dia anterior a vizinhança, ou seja vão distribuir pelos cafés e por pessoas que encontrem no meio envolvente à instituição.” (NC N.º 161);
- “As crianças fazem a aula do **Ki** no parque, vem o ambiente a volta. As crianças encontram-se sentadas. As mesmas dizem as cores e tamanhos dos objetos envolventes (em inglês). As crianças dizem que as nuvens são brancas (white) e quando estão cinzentas o que quer dizer (chuva).” (NC N.º 164).

Com base no exposto, tanto as crianças quanto os adultos que as rodeiam podem e devem aproveitar as brincadeiras para criar laços. Estas brincadeiras são ferramentas para conhecer verdadeiramente a criança, suas preferências, conquistas e receios. Ainda assim, é essencial respeitar a decisão da criança sobre permitir ou não a participação do adulto em suas brincadeiras. Caso permitam, as interações podem ganhar um caráter mais complexo e objetivo, como demonstrado:

- “Depois de terminarem de comer a fruta, a educadora propõe um jogo enquanto esperam pela aula/sessão de ginástica. A educadora realça que, para se jogar ao telefone estragado, as crianças precisam estar atentas e em silêncio (menos quem passa a palavra). Uma criança, que sabia as regras, foi convidada a explicá-las aos colegas” (NC N.º 12).

Por fim, cabe refletir sobre o local onde as crianças brincam. De acordo com Figueiredo (2010), “quando uma criança brinca no exterior, estabelece gradualmente uma relação com o ambiente. A qualidade dessa relação depende de uma interação dinâmica entre a criança e o espaço” (p.36). Contudo, Figueiredo (2010) aponta que, muitas vezes, as vivências da criança se restringem a espaços fechados, estruturados pelos adultos, limitando atividades não programadas em contato com a natureza. É notória a pressão que as crianças sentem quando são constantemente dissuadidas e são constantemente supervisionadas e mantidas numa “bolha protetora” que desfigura a própria brincadeira e

o seu propósito, apenas para evitar atividades consideradas perigosas pela nossa cultura excessivamente protetora. Ferreira (2021) refere que “quando a criança deixa de brincar por prazer e passa a fazê-lo por imposição do adulto, então a essência desta ocupação está a ser desvirtuada” (p.?)

Por fim, importa fazer uma menção às mudanças das “brincadeiras” ao longo dos tempos, sendo que ainda me lembro de algumas brincadeiras que tive em criança, em que subia às árvores, fazia corridas com carrinhos de rolamentos, brincava à apanhada e escondidas. Sentia que todos os dias podia fazer algo diferente e que me era permitido experimentar mesmo que acabasse por fracassar ou não gostar da brincadeira. Tendo esta ideia como foco, penso que é indispensável e indiscutível a importância de dar espaço e tempo às crianças para desenvolverem as suas brincadeiras livres, uma vez que esses momentos de brincadeira proporcionam um crescimento generalizado da criança, seja a nível da motricidade, emocional, cognitivo e social.

(...) Quando as crianças têm tempo para brincar, escolhem a televisão ou jogam vídeo jogos. Os vídeo-jogos dizem à criança como brincar, são altamente estruturados e por isso não deixam margem para a imaginação e criatividade das crianças. Ao contrário, os brinquedos pouco estruturados, como os blocos, o barro, os bonecos e bonecas, encorajam um tipo de jogo que as crianças controlam e conduzem de forma a ir de encontro às suas necessidades individuais consolidando novas, competências, conceitos e experiências (Duarte & Correia, 2010, p.16).

Referências bibliográficas

- Cunha, A. C., & Silveira, L. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Whitebooks. <https://hdl.handle.net/1822/33188>
- Duarte, L., & Correia, I. Brincar nas poças de maré. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 14-17. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 12-13. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>

- Ferreira, A. I. (2021). *Brincar – do desenvolvimento à avaliação: Manual de apoio à aprendizagem nº 1*. Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Saúde. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5395>
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 35-37. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45-46. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-90>

3.3. Semana n.º 3 (18/11/2024 a 22/11/2024)

No decorrer da semana, deparei-me com a necessidade de refletir acerca do **consumo infantil**, numa ótica centrada nos brinquedos e objetos infantis que se encontram na posse das crianças, bem como da forma como esse consumo influencia a própria criança e as pessoas à volta.

Começo por mencionar que a temática abordada nesta reflexão está intrinsecamente associada à reflexão efetuada na semana anterior sobre o ato de brincar. Assim sendo, importa referir que do mesmo modo que as brincadeiras têm sofrido alterações ao longo do tempo, também o mesmo se sucede com os brinquedos numa perspetiva da qualidade e quantidade. Como referido na reflexão anterior, as brincadeiras passaram de ser realizadas, na sua maioria, no exterior, para serem realizadas em espaços interiores, ao mesmo tempo que deixam de ocorrer num contexto coletivo e passam a ocorrer de um modo individualizado.

Este índole mais individualizado levou as marcas a reformularem a forma como realizavam o *marketing* dos produtos, que, numa fase primordial, se encontrava associado aos brinquedos a serem utilizados na Natureza por mais do que uma criança, fomentando-se, assim, as brincadeiras em grupo, a partilha e, ainda, a criatividade. Atualmente, fala-se de *marketing* relacional, *marketing* este fundamental para a criação de vínculos prematuros e prolongados com o consumidor (Monteiro, 2023). Marques e Pinho (2018) afirmam que “o marketing relacional poderá ser uma opção estratégica por parte das organizações, capaz de dar resposta às novas exigências dos consumidores, por meio de uma abordagem mais interativa e individualizada desde

a infância” (p.94). Assim sendo, o *marketing* infantil tornou-se fundamental para intensificar o crescimento de determinadas marcas.

Contudo, através do uso exaustivo deste *marketing* foi surgindo, na nossa sociedade, um aumento exponencial da prática de consumismo, incluindo o consumismo infantil. As práticas consumistas infantis são, por normal, fomentadas por ações conscientes, por parte das marcas, tal como aludem Marques e Pinho (2018) ao referirem que as marcas “lançam no mercado cada vez mais produtos especificamente concebidos e voltados para o público infantil” (p.93), que causam no público infantil, e não só, uma vontade incompreensível de consumir o produto Pereira (2021). Deste modo, as crianças, sem de aperceberem, são levadas pelas marcas, a comprar determinado produto, tomando o seu comportamento no momento de brincar semelhante ao de todas as outras crianças que tiverem na sua posse esse mesmo produto. Contudo, não são apenas as marcas que influenciam as escolhas das crianças. Os pais procuram, por vezes, compensar a falta de tempo que passam com as crianças, através da oferta de brinquedos em muitos casos dispendiosos, consequência da pressão realizada pela criança e/ou pela culpa de não estarem mais presentes na vida dos filhos (Paiva & Santos, 2012) . Importa ainda referir que o próprio grupo de crianças, isto é, os amigos/colegas, tem um forte impacto na escolha das brincadeiras e dos brinquedos de cada criança, devido às brincadeiras que têm com os seus amigos, as quais envolvem, em muitos casos, brinquedos trazidos de casa para a sala e/ou para o recreio. Todavia, este sentimento de comparação que a criança apresenta para com aquilo que o amigo ou colega tem e que a mesma gostava de também ter é, de facto, bastante expectável, ainda que não de um modo tão frequente e intransigente como se tem verificado. Marques e Pinho referem (2018) que as interações sociais “não [são] só um processo de crescimento e aprendizagem natural; [são] também um processo de socialização para o consumo” (p.94), tal como se tem vindo a verificar cada vez mais.

Como referido anteriormente, as crianças tornaram-se o público-alvo ideal para as marcas de brinquedos, já que como refere Marques e Pinho (2018) “as crianças são hoje um mercado muito valioso e representam os consumidores adultos do futuro” (p.93). No entanto, nem todos os brinquedos ou *marketing* é indiferente às necessidades educativas, cognitivas, físicas, emocionais e sociais da criança, tendo, por isso, a escola/instituição socioeducativa um papel orientador fundamental para com a família, alertando-os para a escolha de brinquedos e objetos que detenham riqueza ao nível do desenvolvimento holístico (Paiva & Santos, 2012). Na minha perspetiva, nem todos os brinquedos tem de ter uma conotação direta e evidente, podendo servir apenas para um simples e puro momento de brincadeira, sem outros objetivos associados. Contudo, esta opinião não invalida a efetiva necessidade de zelo para com a prática excessiva de

consumo, na medida em que a compra intensa de brinquedos sem discernimento torna-se prejudicial não só para a criança, mas também para a família.

Assim sendo, é essencial identificar algumas situações na Prática Profissional Supervisionada II em que é notório o impacto deste consumo excessivo, como é o caso dos momentos em que se verifica o isolamento das crianças no momento das brincadeiras, consequência da indireta da industrialização dos brinquedos, tal como afirmam Paiva e Santos (2012) quando mencionam que “a produção de brinquedos em escala industrial traz um novo conceito de brincar com a individualização da brincadeira e o apelo ao consumo” (p.67). Existe também uma limitação dos brinquedos, no que diz respeito à sua multifuncionalidade, uma vez que de acordo com Monteiro (2023) as crianças preferem, frequentemente, comprar brinquedos de uma determinada personagem presente num filme, vídeo jogo ou desenho animado, sem que seja tida em conta a sua funcionalidade. De um modo geral, esses brinquedos só apresentam uma funcionalidade, o que restringe a capacidade imaginativa da criança no uso do brinquedo ou na brincadeira que executa. Todos estes aspetos referidos são visíveis nos seguintes exemplos: (1) “Uma criança trouxe de casa um relógio digital. Esse relógio digital tinha uns jogos e a criança começou a brincar com as amigas” (NC N.º 22); (2) “Jogo das cartas dos *minions* (D.A. e L.M.); As cartas têm pontos de poder, energia e força e o D.A. faz comparações com os vários números de poderes para ver quem ganha” (NC N.º 134); (3) “O D.A. ensina os amigos a jogar ao Sushi go; As crianças vão percebendo as regras aos poucos e ao mesmo tempo que jogam. As crianças desenvolvem ainda a matemática uma vez que tem de somar os pontos das cartas” (NC N.º 172). Para além disso, têm sido várias as situações em que se observa um grupo de crianças, no recreio a discutir, perante a presença de revista com publicidades a brinquedos, a discutirem acerca dos “bonecos” que consideram ser “os mais fortes”, afirmando, também, quais os brinquedos que têm.

Perante todos estes aspetos, importa, na minha opinião, refletir brevemente acerca do papel do educador perante situações como as descritas. Enquanto futuro educador, considero que a instituição não deve proibir as crianças de trazer de casa brinquedos, bonecos ou *gadgets*, uma vez que para algumas crianças alguns objetos funcionam como os designados objetos de transição, através dos quais as crianças procuram conforto e segurança (ex: os peluches para dormir). Assim sendo, cabe à equipa de sala controlar e perceber a quantidade e variabilidade de “brinquedos” que a criança traz, bem, como a quantidade de tempo disponível para utilizar esses brinquedos, de modo a perceber os impactos – positivos ou negativos – que esses objetos apresentam para a criança.

Referências bibliográficas:

- Marques, A. M. A., & Pinho, A. (2018). Consumo infantil: a Influência dos pares na consciência de marca, na relação com a marca e na lealdade à marca. *ESTG- Artigos em revistas nacionais*, pp. 93-106. <http://hdl.handle.net/10400.8/3720>
- Monteiro, D. S. (2023). *Marketing Infantil: os meios de comunicação e a sua influência no consumidor infantil* [Dissertação de mestrado, Instituto superior de contabilidade e administração de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/48957>
- Paiva, T. R. A., & Santos, M. J. (2012). *O consumismo a partir da infância*. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Atas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 64-70). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/5699>
- Pereira, D. R. (2021). *Consumismo na Infância: um olhar sobre a escola, professores e crianças da educação infantil*. Cultura Académica

3.4. Semana n. º 4 (25/11/2024 a 29/11/2024)

“As you’ve probably noted yourself, children are often more interested in the packaging than in the toys themselves. Children usually prefer play that stimulates their curiosity and gives free rein to their imaginations and creativity” (Daly & Beloglovsky, 2015, p.16).

No decorrer da semana, apercebi-me do meu interesse acerca dos objetos que as crianças utilizam nas suas brincadeiras. Desta forma, conclui que necessitava de aprofundar os meus conhecimentos no que diz respeito aos **materiais de fim aberto ou loose parts** e, por essa mesma razão, achei prudente realizar a minha reflexão acerca de tais materiais: o que são, onde e como podem ser usados, aspetos positivos aquando do uso desses tipos de materiais e o fator risco associado. Antes de iniciar a reflexão, é importante referir que não será mobilizada uma grande quantidade de notas de campo, visto não ter iniciado, ainda, a recolha de dados para a investigação que realizarei acerca dos materiais de fim aberto, pelo que não se observou, ainda, um efetivo contacto, por parte das crianças com estes objetos.

Ao longo dos tempos, tem-se vindo a verificar uma alteração no que concerne à utilização de materiais de fim aberto pelas crianças, uma vez que as crianças “de hoje” são incentivadas pelos amigos, pelos pais, pelos anúncios publicitários ou por iniciativa própria a brincar com objetos/brinquedos pré-fabricados, os quais se apresentam cada vez mais tecnológicos (consultar reflexão n.º 3 para mais informação acerca deste tema). Apesar dos objetos serem cada vez mais “futuristas” apresentam, contudo, aspetos \contraproducentes aquando do seu uso pela criança, ainda que também se mostrem um auxílio para a formação das crianças. Sendo assim o impacto do uso destes *gadgets* – aparelho ou aplicação informática útil para determinada tarefa – de acordo com Karomah e Purnama (2023) “*has both positive and negative impacts*” (p.156).

No que concerne aos aspetos negativos dos objetos referidos, as autoras anteriormente referidas afirmam que, atualmente, se verifica um decréscimo da capacidade criativa das crianças, associando a tal facto a presença excessiva e constante de objetos eletrónicos ou *gadgets*, como são referidos comumente. Para além disso, as autoras referem ainda que, quando as as crianças brincam com este tipo de objetos, negligenciam o seu desenvolvimento social, uma vez que passam a maioria do seu tempo “consumidos” pelo objeto em questão, ao invés de brincarem, explorarem e aventurarem-se com os seus amigos no meio envolvente, estimulando, conseqüentemente, as suas capacidades criativas. Este acontecimento pode ser observado através do seguinte exemplo: “Uma criança trouxe de casa um relógio digital. Esse relógio digital tinha uns jogos e a criança começou a brincar com as amigas” (NC N.º 22).

No entanto, como referido anteriormente, este tipo de objetos pode auxiliar e estimular a formação da criança, na medida em que possibilitam uma adaptação da criança à tecnologia, bem como o acesso a poderosas ferramentas tecnológicas, por exemplo, jogos didáticos, fundamentais para a aprendizagem (Karomah & Purnama, 2023).

Importa ainda referir que existem mais diferenças entre materiais de fim aberto e materiais pré-fabricados/comercializados, nomeadamente ao nível funcional. Daly e Beloglovsky (2015) afirmam que os materiais comerciais são utilizados tipicamente pelas crianças nos momentos de brincadeira em casa e na instituição socioeducativa, como é o caso da comida de plástico (área da casinha) ou de camiões de plástico (área dos blocos), e apresentam um único propósito, propósito este imposto pela empresa que idealizou o objeto e não pela criança. Para além disso, é espetável que o interesse das crianças para com tais objetos rapidamente esmoreça, dada a pouca utilidade e funcionalidade a eles associada, tal como se sucede com alguns equipamentos encontrados no recreio. Quando as crianças realizam facilmente e/ou várias vezes a ação associada ao único

propósito de um determinado objeto, rapidamente se desinteressam, indo ao encontro de uma nova brincadeira. Exemplificado pelos seguintes acontecimentos: “A **L.S.** diz que não quer usar o bloco para chegar às barras prefere saltar, mas a **A.S.** diz que ela tem que utilizar o bloco porque uma vez ela caiu e depois magoou-se no braço” (NC N.º 215. Para mais exemplos NC N.º 216 e 142). Assim, verifica-se a acentuada limitação que estes objetos provocam não só ao momento de brincadeira, como ao próprio desenvolvimento de determinadas capacidades da criança.

Em contrapartida, os materiais de fim aberto ou *loose parts* potenciam às crianças uma multiplicidade de brincadeiras e modos de utilização, uma vez que, “*loose parts are open-ended materials and equipment without well-defined uses*” (Rooijen et al., 2023, p.4). “*They offer multiple rather than single outcomes: no specific set of directions accompanies them*” (Daly & Beloglovsky, 2015, p.17).

Desta forma, de acordo com Karomah e Purnama (2023) as crianças, ao usarem este tipo de materiais, desenvolvem o interesse pela exploração do meio envolvente e os objetos que nele encontram, expressando a sua criatividade, imaginação e interesses, visto não existirem limitações e/ou obrigações. Estas capacidades (imaginativas e criativas) são, de facto, indispensáveis para a vida das crianças, principalmente em idades ainda tão precoces. Daly e Beloglovsky (2015) chegam mesmo a afirmar que “*when children interact with loose parts, they enter a world of “what if” that promotes the type of thinking that leads to problem solving and theoretical reasoning*” (p. 12).

Para além das vantagens acima referidas, as atividades que tem como base materiais de fim aberto, possibilitam às crianças o contacto com materiais que se encontram no meio envolvente, com os quais, à partida, não estão habituadas a contactar. Por esta razão, para além do aumento do repertório de materiais e texturas que é concedido à criança, a ausência de conhecimento face a tais objetos pode implicar um pedido de auxílio, por parte da criança ao adulto, para o seu manuseamento, estimulando a capacidade social das crianças com o adulto e não só. Por norma, a maioria das brincadeiras que advém do uso de materiais de fim aberto, implicam a presença de duas ou mais crianças, pelo que a interação com o outro se estende às restantes crianças, não se limitando ao adulto.

Pode dizer-se, então, que estes materiais facilitam o empoderamento do desenvolvimento individual das crianças, uma vez que de acordo com Rooijen et al. (2023) estes materiais estão “*directly related to the various opportunities for action or use—and that the affordances (uses) are different for each individual*” (p.4). Ou seja, as *affordances* que o uso dos materiais

proporciona às crianças é uma mais-valia para a sua evolução tanto cognitiva, motora e emocional, que será abordado mais adiante na reflexão. É, assim, possível asseverar-se que os materiais de fim aberto são importantes para a evolução da criança ao nível da concentração, criatividade, motricidade fina e grossa e resolução de problemas, bem como para o aprofundamento de ideias e conhecimentos associados às áreas da ciência, arte, lógica, tecnologia, literacia entre outras (Karomah & Purnama, 2023).

Deste ponto de vista, estes materiais, através da sua manipulação, propiciam às crianças várias *affordances*, fomentando, assim, o aparecimento ou a melhoria de determinadas capacidades da criança. Potenciam, por exemplo, a capacidade de as crianças expressarem as suas emoções, as suas ideias, os seus gostos, bem como a capacidade de focarem a sua atenção no que estão a fazer (Cankaya et al., 2023). No que concerne a área emocional da criança, Daly e Beloglovsky (2015) referem que estes objetos e brincadeiras “*invite conversations and interactions, and they encourage collaboration and cooperation. Put another way, loose parts promote social competence because they support creativity and innovation. All of these are highly valued skills in adult life today*” (p.17). A importância desta perspetiva é apoiada por Cankaya et al. (2023) quando referem que as crianças aprendem a autorregular-se quando são sujeitas a momentos onde têm de controlar as suas emoções, frustrações, foco (numa determinada tarefa), os comportamentos e impulsos.

Por fim, importa aludir ao facto do uso das *loose parts* e das brincadeiras associadas às mesmas, proporcionar às crianças a oportunidade de interagir com o meio envolvente e com os vários materiais a si associados, o que origina uma melhor compreensão dos possíveis riscos associados tanto às brincadeiras como materiais em questão. Esta premissa é apoiada por Daly e Beloglovsky (2015) quando referem “*When they can manipulate their own environments and take risks, they are less likely to have accidents and get in trouble*” (pp. 20-21). Apesar da importância do risco, como referido pelos autores, por normal, os adultos tendem a limitar as brincadeiras e respetivas ações das crianças, escrutinando-as e adulterando-as através da criação e imposição de regras (por parte do adulto). Ainda que essas limitações tenham como principal intenção a proteção e segurança das crianças, o que é facto é que, na maioria das vezes, estas ações prejudicam a evolução das brincadeiras e dos pensamentos das crianças. Rooijen et al. (2023) alertam, por isso, para o facto de “*by limiting opportunities for risk-taking, adults are also depriving children of opportunities to strengthen their resilience and their ability to cope with stress and uncertainty*” (p.3). Posto isto, quando é disponibilizado à criança tempo e espaço para que as estas vão conhecendo e percecionando os seus limites, isto é, até onde é que se sentem

confortáveis, gera-se um ambiente de aprendizagem, muitas vezes através dos erros cometidos, que para além de levar a criança a ter confiança em si própria e no que constrói, permite o seu desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor como aludem Rooijen et al. (2023) quando referem que “children who take risks in play learn to trust themselves, understand their capabilities, recognize limits, and have knowledge of when to ask for assistance” (p.12).

Assim, de um modo geral, através da utilização de materiais de fim aberto por parte da criança, verifica-se o desenvolvimento holístico da mesma, principalmente ao nível da autoestima, confiança, criatividade, autonomia, interajuda, bem como interesse e preocupação com o mundo e a natureza (Karomah & Purnama, 2023). Assim sendo, na minha perspetiva os materiais de fim aberto proporcionam, tanto à criança como ao profissional de educação, uma infinidade de possibilidades a todos os níveis, seja cognitivo, físico, emocional, competências ou simplesmente pelo simples e singelo prazer de brincar sabendo que o único limite é a nossa imaginação e criatividade.

“Loose parts can be taken apart and put back together, combined with other materials, morphed into whatever a child imagines” (Daly & Beloglovsky, 2015, p. 18).

Referências bibliográficas:

- Cankaya, O., Martin, N. R., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool Children’s Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11 (8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. Redleaf Press.
- Karomah, R. T., & Purnama, S. (2023). Application of naturalistic loose parts for children in developing creativity. *Jurnal Pedagogi Dan Pembelajaran*, 6 (1), 155-160. <https://doi.org/10.23887/jp2.v6i1.54973>
- Rooijen, M.V., Martelaer, K. D., Mulders, G. L., Poel, L. V. D., & Cotterink, M. (2023). “It Is Scary, but Then I Just Do It Anyway”: Children’s Experiences and Concerns about Risk and Challenge during Loose Parts Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (22), 7032. <https://doi.org/10.3390/ijerph20227032>

3.5. Semana n.º 5 (02/12/2024 a 06/12/2024)

No decorrer da semana, surgiu o interesse e a vontade, que se tem vindo a intensificar ao longo da PPS II, de refletir acerca das brincadeiras faz de conta, nomeadamente o modo como surgem e a importância que acarretam, de um ponto de vista social, emocional e cognitivo.

É imprescindível compreender, em primeiro lugar, do que se trata, efetivamente, uma brincadeira faz de conta ou jogo dramático, (Silva et al., 2016), originalmente designada *pretend play*: encontra-se intrinsecamente associado à capacidade imaginativa da criança, uma vez que a mesma recorre a esta capacidade imaginativa e criativa para transfigurar objetos, espaços, tempos, ações e narrativas em detrimento da brincadeira em se encontra a participar. Para além disso, este tipo de brincadeira pode ocorrer em diversos espaços, seja eles espaços interiores, como a sala, ou espaços exteriores, como o recreio.

No que diz respeito aos objetos e à sua transfiguração, Pfeifer et al. (2017) identifica três aspetos essenciais: utilização de um objeto em substituição de outro, atribuição de características e propriedades de um determinado objeto a outro e referência a objetos não presentes no tempo e espaço em que decorre a brincadeira. Relativamente ao espaço, este tipo de brincadeira pode ocorrer em diversos espaços, seja eles espaços interiores, como a sala, ou espaços exteriores, como o recreio.

Como referido anteriormente, a brincadeira faz de conta apresenta-se de modo intenso associado à capacidade imaginativa da criança e à forma como esta recria experiências da vida quotidiana (Silva et al., 2016), como por exemplo, o momento em que são preparadas as refeições, tal como demonstrado pelo seguinte exemplo: “A R.R. estava na parte da mercearia a comprar produtos e a M.J. junta-se e diz que o estagiário só pode comer a fruta depois de comer todo o jantar. (Tinham convidado o estagiário e ele estava sentado à mesa). Na brincadeira a seguir o estagiário era o filho e a R.R. a M.J. eram as mães e o J era o pai. As crianças disseram que depois de eu comer tinha de ir para a escola (...)” (NC N.º 108). Assim sendo, a ideia de que existe uma indissociável relação entre as experiências ou momentos vivenciados pelas crianças e a brincadeira faz de conta é corroborado por Kishimoto et al. (2017) quando refere que durante este tipo de brincadeira ou jogo dramático (forma de jogo simbólico) as crianças escolhem

desempenhar certos papéis ou funções, inspiradas pelas situações do dia a dia, recorrendo à sua capacidade imaginativa e às suas vivências anteriores, criando situações mais simples ou complexas e, segundo Silva et al., (2016), exprimindo as suas ideias e sentimentos.

Importa ainda referir este momento de brincadeira pode ser realizado de forma individual ou coletiva, verificando-se, neste último caso, interação entre crianças, pelo que têm oportunidade de partilhar e expressar os seus gostos, ideias e perspetivas. Esta ideia é apoiada por Silva e Silva (2019) quando referem que “o faz de conta, proporciona à criança a socialização, a troca de papéis sociais vivenciados conscientemente, ou seja, quando a criança imagina, está consciente da sua ação enquanto brinca” (p.68). É possível confirmar este fenómeno de socialização nestes momentos de brincadeira através do seguinte exemplo: “Durante a brincadeira das famílias na casinha, a M.M. diz que é para a mãe dizer a fingir que ela é mais velha do que a L.S. (M.M. está a fingir que tem 1 ano e a L.S. finge que tem 2 anos)” (NC N.º 240).

É imprescindível mencionar que é através deste jogo dramático que as crianças têm a oportunidade de se autorregular a nível emocional, visto que, contribui para o desenvolvimento de certas capacidades, como a criação ou aceitação de regras direcionadas à brincadeira, que levam, ainda, ao desenvolvimento da capacidade argumentativa e ao diálogo com terceiros (Hoffmann & Russ, 2011). Este diálogo é percecionado através do seguinte exemplo: “A M.M., L.S., M.J. e a L.R. estão na área da casinha, convidam o estagiário para ser um cliente no supermercado delas”, “As crianças distribuem as tarefas entre elas e organizam-se em posições, enquanto a L.S. está na caixa a atender o público (estagiário, M.M. e M.J.) a L.R. está a ajudar a L.S. indo buscar posteriormente os materiais que os clientes vão comprando” (NC N.º 212).

Deste modo e em suma, os momentos de faz de conta proporcionam às crianças a possibilidade de desenvolverem capacidades imprescindíveis para o seu crescimento, quer a nível cognitivo como emocional e social. Em virtude deste crescimento, existem alguns autores que explicam e enumeram tais capacidades, tal Silva e Silva (2019) que referem a importância do diálogo para o desenvolvimento da linguagem. Para além disso, disponibiliza-se, ainda, um espaço à criança para vivenciar situações que ocorrem no dia

a dia e que, na maioria das vezes, se centram nos adultos (cozinhar, limpar a casa, ir ao banco, levantar dinheiro), bem como dramatizarem situações profissionais (conhecidas ou inventadas). Estes momentos são exemplificados através dos seguintes exemplos: “A L.R., a M.J. e o J que estavam a brincar na área da casinha, foram ao encontro do estagiário e perguntaram se ele não queria brincar com eles. O estagiário disse que sim, e foi levado para a área da casinha onde se desenrolou uma história de faz de conta (role play), o estagiário era o vilão (tinha um chapéu que era uma aranha) enquanto as personagens das crianças eram os bonzinhos (polícia, princesa indefesa e super-herói)”, “A história que as crianças criaram era minimamente estruturada com ações para cada personagem e com um princípio, meio e fim” (NC N.º 80). As mesmas autoras referem ainda que através destes papéis ou cenas do quotidiano as crianças desenvolvem a capacidade imaginativa e criativa. Importa ainda mencionar que através da formulação de regras, as quais regem as brincadeiras, proporciona-se à criança um crescimento social. A necessidade de as crianças distribuírem entre si papéis para desempenharem durante as suas brincadeiras, destacando as ações que cada um deve elaborar mediante a personagem em questão, tal como o espaço, possibilita às crianças o desenvolvimento da autorregulação e da responsabilidade, compreendendo, assim, de que modo devem agir perante uma sociedade com regras (Silva & Silva, 2019).

Por fim, é imprescindível mencionar a importância que este tipo de brincadeira possui no que diz respeito à capacidade adaptativa da criança aos problemas que advêm da brincadeira. Ao desenvolver esta capacidade, a criança poderá utilizá-la futuramente, facilitando a sua vida pessoal ou profissional. Corroborando com esta ideia Hoffmann e Russ (2011) referem que as crianças desenvolvem o “Symbolism, the ability to transform ordinary objects like blocks into representations of other objects, is also important in pretend play (p.175) e ainda que a criança “who express more affect during play, also express more affect when telling a story, suggesting cross-situational stability. (...) creative ability across creative tasks, which has implications for development of creative writing abilities” (p. 182). Ou seja, durante as brincadeiras faz de conta, as crianças transformam, mentalmente, determinados objetos noutros, transmitindo esta ideia aos que se encontram próximos. Por norma, as crianças que apresentam esta capacidade, serão mais hábeis na capacidade de escrita e oralidade.

Referências bibliográficas:

- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 6(2), 175-184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Kishimoto, T. M. (2017). O jogo e a educação infantil. In E. Bomtempo., H. D. Penteadó., L. M. Mrech., M. O. Moura., M. F. R. Fusari., M. L. S. Ribeiro., M. C. M. Dias., S. M. Ide., & T. M. Kishimoto (eds.), *jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (pp. 13-43). Cortez editora.
- Pfeifer, L. I., Sposito, A. M. P., Novaes, L. C., & Lucisano, R. V. (2017). *Avaliação do brincar de faz de conta de pré-escolares: revisão integrativa da literatura*. *Revista brasileira de educação especial*, 23 (2), 309-322
- Silva, I. A. L., & Silva, M. F. G. (2019). A importância da brincadeira de faz de conta na educação infantil: sob o olhar de professoras. *Revista zero-a-seis*, 21 (39), 67-80
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

3.6. Semana n.º 6 (09/12/2024 a 13/12/2024)

Durante esta semana, considerei ser pertinente refletir acerca da **amizade entre crianças**, compreendendo, particularmente, a forma como as crianças criam uma ligação de amizade entre elas.

Assim sendo, importa referir que aparentemente quase todo o ser humano aprecia formar ligações com terceiros, sejam estas ligações mais ou menos intensas, duradoras ou passageiras, de amizade ou amorosas, entre outras. De facto, o ser humano necessita de exprimir os seus sentimentos, as suas preocupações e felicidades, pelo que é imprescindível a criação de tais ligações, tal como afirma Cordeiro (2006) quando refere que os amigos “representam, para as crianças (como para toda a gente, aliás), a segurança de que são amados, e que têm também objectos e alvos para o seu amor” (p. 31). Esta necessidade é compreendida desde muito cedo pela criança, pelo que, de acordo com Cordeiro (2006), a partir de cerca dos três anos de idade, a criança começa a adquirir noções de amizade, destacando, efetivamente, a sua importância. Boivin (2005) apoia também esta ideia referindo que “crianças pré-escolares constroem gradualmente suas percepções sobre seus pares e amigos. Por volta dos quatro anos, pelo menos, identificam, de maneira confiável, seus melhores amigos, os parceiros de quem gostam e aqueles de quem não gostam” (p. 11).

Assim, as relações de amizade que as crianças vão criando apresentam-se fundamentais de um ponto de vista emocional e social, fruto dos momentos de brincadeira que vão ocorrendo com tamanha frequência nestas idades mais precoces. Segundo Boivin (2005), entre os três e os cinco anos de idade, aproximadamente, “há um aumento sistemático de comportamentos pró-sociais e de brincadeiras de faz-de-conta, bem como uma redução de comportamentos agressivos, refletindo a maior capacidade das crianças de adotar a perspectiva do parceiro de brincadeira” (p. 11). Deste modo, de um modo geral, é possível afirmar-se que a criança, através das amizades que vai construindo e das brincadeiras que vai criando e usufruindo, desenvolve várias características importantes para a sua formação pessoal e social, tal como refere Cordeiro (2006) quando salienta a importância da empatia que é refinada através das várias interações da criança com terceiros, sendo que desta forma a criança estará mais preparada para participar na vida social, respeitando as regras e costumes da sociedade em que está inserida. Neste sentido, uma peça fundamental para a emancipação do cidadão correto, estável e altruísta são as ligações de amizade que este cria. Esta premissa é corroborada por Cordeiro (2006) que refere que “um amigo é, igualmente, um apoio nas brincadeiras, na descoberta do mundo e na vida relacional” (p. 31), ideia esta retratada através do seguinte exemplo: “O J fica triste porque ficou sem o instrumento e a A.S. ao ver isso empresta o instrumento dela ao J” (NC N.º 54. Para mais exemplos consultar NC N.º 147).

Desta forma, através destas interações a criança é exposta a uma série de desafios provenientes do contexto em que se encontra, pelo que com ou sem o auxílio dos amigos, terá de descobrir a solução para os problemas que enfrenta. Para além disso, como refere Trevisan (2007) as crianças passam a maior parte do tempo útil com indivíduos da mesma faixa etária e, por isso, as interações de amizade que ocorrem promovem uma maturação e desenvolvimento de várias competências sociais, como a capacidade de criar e respeitar regras, negociar, poder de fundamentação, entre outras. Em virtude desta ideia Bovin (2005) acrescenta ainda que as habilidades no pré-escolar incluem “capacidade de brincar cooperativamente, habilidades de linguagem e comunicação, compreensão emocional e regulação, controle da agressão e habilidades de resolução de conflitos sociais” (p. 7). Hay (2005) afirma que o desenvolvimento destas capacidades numa idade tão precoce, se torna um fator preditor para a criação de relações de qualidade e duradoras no futuro destas crianças.

Contudo, apesar dos aspetos positivos que podem advir da criação de amizades e da convivência entre pares, surgem, também, destes momentos, consequências negativas, por exemplo, perante a ausência de um efetivo e adequado acolhimento de uma criança por parte do

grupo. É sabido que perante tal situação, será bastante provável que se verifique o afastamento precoce desta criança, o qual lhe trará repercussões significativas, uma vez que, por exemplo, não se sentirá futuramente apta para criar ligações com novas crianças, manter uma relação, seja ela de que tipo, manter um diálogo com terceiros, entre outros. Nestas situações, verifica-se uma diminuição do sentido de autoestima da criança. Boivin (2011) menciona algumas características da criança que podem ser a causa da falta de empatia e acolhimento do grupo, nomeadamente “características físicas alteradas, tais como problemas de linguagem, falta de jeito ou incapacidade física podem criar dificuldades de relacionamento entre pares” (p.12). Este autor refere, ainda, que as crianças que sofrem este tipo de situações apresentam uma tendência para comportamentos mais agressivos, negativos, hiperativos, levando, assim, ao afastamento imediato das mesmas em relação ao restante grupo, debilitando, desta forma, o desenvolvimento social e emocional. Através do seguinte exemplo, é possível verificar o que foi mencionado anteriormente: “O **J** quis brincar com o **M.K.** e o **G.M.** nos blocos, contudo de início os meninos não queriam brincar com o **J** nem lhe dar blocos para ele contruir. Por essa razão o **J** começou a chorar e ficou muito triste e nervoso (descontrolo emocional) (...)” (NC N.º 70. Para mais exemplos consultar NC N.º 152). Em relação a esta situação, penso que o educador deve revelar uma postura calma e paciente, tentando, dentro do possível, gerir as várias emoções sentidas pelas crianças e demonstrar uma atitude imparcial, ou seja ouvir a versão de dada criança, relativamente ao ocorrido. Ao reunir toda a informação, o educador deve então encaminhar, no sentido de as fazer compreender as razões que levaram ao desentendimento, questionando-as acerca de possíveis atitudes que possam, no futuro, evitar uma situação semelhante.

Por fim importa referir, que o grupo de crianças com o qual me encontro em contacto, apresenta-se bastante cooperante entre si, apesar de existirem pontuais divergências típicas da idade em que as crianças se encontram. É possível, ainda, identificar que as crianças, de um modo geral, mostraram ter preferência por certo amigo ou grupo de amigos, sendo que, por vezes, algumas crianças ficam à espera de um amigo em específico para darem início à sua brincadeira. Posto isto, denota-se nas crianças uma necessidade de serem livres para poderem escolher com quem brincar e se querem brincar. Importa aludir para a possibilidade de uma criança ao longo do dia fazer e desfazer a amizades várias vezes, normalmente associada ao comportamento de contradição do amigo/a de uma ideia ou brincadeira: “Ter amigos na primeira infância parece proteger as crianças contra o desenvolvimento de problemas psicológicos mais tarde” (Hay 2005, p. 21)

Referências bibliográficas:

- Mesquita, C., Lopes, R. P., García, J. A., & Rama, M. C. R. (2014). *Dos contextos de formação aos contextos profissionais: socialização, supervisão e construção de competências*. XXIII AEDEM International Conference. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13677>
- Boivin, M. (2005). A origem das dificuldades nas relações entre pares na primeira infância e o seu impacto sobre a adaptação e o desenvolvimento psicossocial das crianças. In M. Boivin (Ed.), *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: Relações entre pares* (pp. 10-17). Université Laval
- Cordeiro, M. (2006). Os amigos. *Cadernos de educação de infância*, (77), 31-32.
- Hay, D. F. (2005). Relações entre pares na infância e o seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças. In M. Boivin (Ed.), *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: Relações entre pares* (pp. 18-23). Université Laval
- Trevisan, G. P. (2007). Amor e afetos entre crianças- a construção social de sentimentos na interação de pares. In L. V. Dornelles (Ed.), *produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 1-25). Editora Vozes.

3.7. Semana n. °7 (16/12/2024 a 20/12/2024)

No decorrer da semana senti a necessidade de aprofundar um tema já retratado numa das reflexões anteriores: brincar. Contudo, desta vez, o foco recairá sobre o ato de **brincar no exterior**, considerando-se exterior não só o espaço externo à organização socioeducativa, como a rua, jardins, floresta, mas também o espaço exterior, isto é, de recreio, da organização socioeducativa. Importa ainda referir que outros aspetos serão retratados no decorrer da presente reflexão, como a quantidade de tempo que se disponibiliza para as brincadeiras livres da criança e a importância para o crescimento da criança no que concerne os assuntos abordados.

Assim sendo, é importante, em primeiro lugar, referir que a infância e as vivências das crianças têm vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, não só ao nível espacial (local onde brincam), mas também (quantidade de tempo que brincam) e material (objetos que utilizam para brincar). Ainda que, outrora, a infância das crianças se revelasse vetada, consequência do rápido crescimento que lhes era exigido face à necessidade de trabalharem ou ajudarem a família, o que é facto é que as crianças aproveitavam o pouco tempo livre que tinham para brincar na rua com os amigos, trepando às árvores ou aventurarem-se pela natureza.

Atualmente, a concessão de infância, bem como a identificação do seu potencial, encontram-se definida e aceite pela sociedade como um período fundamental para o

desenvolvimento e crescimento da criança. Neste período que é a infância, as crianças têm oportunidade para se conhecerem a elas próprias e ao mundo que as rodeia como refere Nídio (2012) quando alude que “viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida, vivê-las à sua maneira, reiterá-las as vezes que for preciso” (p. 205). Compreende-se, assim, que as crianças têm a oportunidade de poder escolher, sempre que possível, como, quando, com o quê ou com quem desejam desfrutar os momentos de infância. Contudo, não deixam de se verificar vários obstáculos que impedem o acesso, por parte da criança, a uma infância considerada de qualidade e adequada às suas necessidades. Como é de prever, revela-se importante ultrapassar estas dificuldades, de modo a possibilitar à criança um desenvolvimento livre e harmonioso Silveira e Cunha (2014).

Um desses obstáculos diz respeito ao colossal decréscimo do tempo livre que, atualmente, as crianças têm para brincar ou para fazerem algo realmente do seu interesse, por iniciativa própria e sem a intromissão, dentro do possível, de qualquer adulto nas decisões tomadas. Desperta-se a atenção para a mudança da mentalidade da sociedade e dos adultos, no que diz respeito ao que é esperado da criança, como a principal razão que justifica a presença de tal obstáculo. Tal como refere Nídio (2012) o designado "tempo livre" das crianças é, nos dias de hoje frequentemente preenchido por “deveres” impostos à criança por terceiros ou pelo prolongamento da permanência em instituições de intuito similar às instituições de ensino. Para além disso, Bento e Portugal (2016) salientam ainda que “em Portugal, bem como noutros países europeus, o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos” (p.87), consequência do facto dos adultos apresentarem uma forte dificuldade em compreender a importância de darem liberdade às crianças (Nídio, 2012).

Para além deste aspeto, um dos grandes obstáculos que se verifica face à qualidade da infância das crianças, diz respeito à permanência, cada vez mais acentuada, das crianças nos espaços interiores e, conseqüentemente, extremamente controlados. De um modo geral, e tendo em conta o observado no estágio, as crianças preferem brincar no exterior, local onde apresentam uma efetiva liberdade. Desta forma, enquanto futuro profissional sinto a necessidade de promover momentos de brincadeira no exterior, visto ter compreendido, através do presenciado até então nos contextos de estágio, a valorização que as crianças dão aos momentos de brincadeira no exterior, bem como o sentimento de felicidade que transmitem. A este meu pensamento reflexivo, acresce a preocupação pelo facto mencionado por Bento e Portugal (2016): “a redução crescente de experiências de brincar livre no espaço exterior conduz ao aumento de hábitos de vida

sedentários, que podem associar-se a alguns problemas de saúde, como a obesidade, diabetes e hipertensão” (p.87)

Antes deste decréscimo as crianças tinham, outrora, uma vida social, física e motora se mostrava mais desenvolvida, visto que passavam grande parte do tempo a explorar livremente a natureza, por exemplo, a subir às árvores, equilibrando-se por cima das pedras para passar um rio ou lago, etc. De facto, de acordo com o observado, nota-se um real “aprisionamento” das crianças, pelo que as situações acima referidas se revelam, à partida, “extintas”. As crianças correm cada vez menos riscos, dependem cada vez mais da intervenção do adulto, utilizam cada vez mais a objetos e/ou jogos eletrónicos, o que resulta numa forte alienação da criança face a possíveis interações com terceiros, nomeadamente crianças da mesma faixa etária. Contudo, ao refletir acerca de possíveis estratégias para dar resposta a este problema, deparei-me com a seguinte afirmação, a qual destaco como uma realidade atual:

A maior parte das escolas portuguesas oferece espaços de recreio pouco estimulantes para o desenvolvimento integral das crianças. Se olharmos para muitos dos recreios escolares verificamos que existem poucos espaços verdes que permitam às crianças e jovens estarem em contacto com a natureza, subir às árvores, brincar na terra, saltar, correr. Muitas das estruturas e equipamentos existentes são artificiais com escorregas e baloiços de plástico; chão de betão e poucos elementos da natureza, como árvores, folhas, terra, pedras (Equipa de Projeto SintraES+, 2020, p.17).

Contudo, apesar do referido anteriormente, os recreios são uma parte integral e fundamental nas instituições de ensino e na vida das crianças, uma vez que é através desses espaços que as crianças desenvolvem a sua capacidade social, física e criativa engendrando novos planos de como brincar e com o que brincar. Por essa razão, é essencial de acordo com Equipa de Projeto SintraES+ (2020) que os recreios sejam espaços promotores de desenvolvimento, ou seja, que estejam munidos de objetos e locais que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, quer em momentos de brincadeira a solo, como em grupo. Desta forma, tendo em conta a reflexão que tenho vindo a realizar considero que o tempo disponibilizado às crianças para usufruírem do espaço exterior, por exemplo, o recreio, devia ser aumentado, na medida em que é evidente o benefício que as crianças tiram desses momentos seja a nível intelectual, físico como social.

No que diz respeito à organização socioeducativa em que me encontro a realizar o estágio, é de salientar os vários momentos destinados à brincadeira no espaço exterior, o qual inclui vários elementos da natureza, por exemplo, troncos de árvore: “A A.S. anda no tronco que se encontra no recreio, em equilíbrio” (consultar NC n.º 216, para mais exemplos consultar NC n.º 62; 116). Bento e Portugal (2016) referem que “o contacto com a natureza possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens da criança tenham por base a sua experiência” (p.91), asserção que se verifica através da seguinte situação: “As crianças calçam as galochas para depois irem plantar árvores. As crianças vão com a educadora buscar as ferramentas para fazer os buracos para as plantas. As crianças dividem-se em pares, uma vez que tem de trabalhar em equipa na tarefa” (consultar NC n.º 122, para mais exemplos consultar NC n.º 64; 165)

Por fim, não podia deixar de destacar o impacto social e comunicacional que as brincadeiras no exterior acarretam, visto ter sido este um dos aspetos que mais passei a valorizar, visto revelar-se um dos menos visíveis. Segundo Bento e Portugal (2016), no espaço exterior as crianças deparam-se, várias vezes, com vários obstáculos que exigem cooperação e comunicação entre uma criança e uma outra criança ou um adulto, fomentando-se, paralelamente, um sentimento de respeito e compaixão indispensáveis para a formação de futuros cidadãos respeitadores da sociedade e do ambiente:

o contacto regular com o espaço ao ar livre está na base do desenvolvimento de um sentido de pertença ao espaço, de ligação ao mundo e, conseqüentemente, na base da adoção de atitudes positivas e pró-ativas em relação ao ambiente (Bento e Portugal 2016, p.92).

Referências bibliográficas:

- Bocchi, G., Cianci, E., Montuori, A., & Trigona, R. (2014). Eureka! The myths of Creativity. *World futures: The journal of new paradigm research*, 70(5-6), 276-308. <http://dx.doi.org/10.1080/02604027.2014.977073>
- Equipa de Projeto SintraES+ (2020). *Guia da Brincadeira– Espaços, estratégias e atividades para dinamizar os recreios escolares*. SintraES+.
- Lopes, M. P. P. A. S. (2018). *Processos formativos de construção do sentido da criatividade: um olhar renovado na educação de infância e a responsabilidade dos educadores* [Dissertação

de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/24210>

Sousa, F. (2018). Inovação no ensino por projeto: Um estudo de caso de resolução criativa de problemas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 61-76. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.004>

3.8. Semana n.º 8 (06/01/2025 a 10/01/2025)

No decorrer da semana, apercebi-me que ao longo do estágio foram várias as situações que observei o poder e a pertinência da **capacidade criativa e imaginativa das crianças** para o seu desenvolvimento. Deste modo, considereei pertinente refletir acerca deste aspeto, nomeadamente acerca da importância destes momentos para o desenvolvimento holístico da criança e do papel que o adulto pode apresentar, enquanto impulsionador destes momentos.

Deste modo é imperativo iniciar esta reflexão fazendo menção à forte capacidade criativa e imaginativa que o grupo de crianças foi demonstrando ao longo do período de estágio, sendo que ao longo da reflexão serão várias as notas de campo que espelharão a presença de situações de criatividade e imaginação. É, contudo, importante, ter-se em conta, como seria de esperar, que esta capacidade se revela com mais frequência em determinadas crianças, quando comparadas com outros colegas. Este é, de facto, um aspeto bastante importante e que deve ser tido em conta, na minha opinião, por todos os profissionais de educação, tendo sido esta a minha postura ao longo da Prática Profissional Supervisionada: não é possível impor a criatividade e a imaginação no indivíduo, visto tratar-se de uma característica intrínseca, que surge espontaneamente. É, sim possível, no caso das crianças, promover momentos de criatividade e imaginação, através da recorrência a experiências significativas nas quais as crianças apresentam um papel interativo e participativo (Lopes, 2016), como é demonstrado através do seguinte exemplo: "...seguidamente, as mesmas vão tirando uma letra aleatória do pote das letras e após tirarem a letra e dizerem o nome da mesma, a educadora pergunta que palavras conhecem que começa com essa letra..." (N.C. N.º 37). Como referi anteriormente, esta é de facto, uma premissa com a qual me identifico, no sentido em que considero que, tal como o autor referenciado, quanto maior for a quantidade de momentos de participação ativa disponibilizados à criança, maior será a possibilidade de respostas criativas e imaginativas da sua parte. A criatividade e imaginação devem, portanto, partir da criança e das suas vivências, visto revelarem-se uma parte de si, bem como da forma como observam e reagem aos vários acontecimentos que se sucedem (Sousa, 2018).

Assim sendo, revela-se imperativo facilitar o acesso de todas as crianças a momentos desencandadores de uma possível resposta criativa e imaginativa, a qual poderá potenciar a aquisição de ferramentas para a resolução de problemas futuros, diria eu, através de uma solução “fora da caixa”, bem como autónoma. Lopes (2016) apoia esta ideia ao mencionar que “através do desenvolvimento da criatividade queremos apetrechar cada criança com as competências que a levem a poder descobrir qual a sua resposta “única” a cada situação e problema” (p.51). É, então, necessário compreender de que forma é que as crianças poderão vivenciar momentos ricos em problemas, cuja solução passa única e explicação pela criatividade e imaginação de cada uma (criança), sem que seja necessário a intervenção de terceiros (educadores, pais, etc). Para tal, Bocchi et.al (2014) referem ser apenas necessário disponibilizar-se um espaço propício e apelativo para o recurso à criatividade e imaginação da criança, uma vez que este é um elemento essencial para o surgimento de novas ideias. Os mesmos autores referem ainda que, para além da importância do meio envolvente, também a forma como as crianças interagem umas com as outras, influência a capacidade comunicacional e criativa.

Assim sendo, na minha opinião as brincadeiras individuais ou coletivas que as crianças têm são ações imprescindíveis para o surgimento de respostas criativas, pois é através das vivências resultantes das brincadeiras que as crianças constroem e se apropriam das capacidades que levam ao desenvolvimento da criatividade e imaginação. É, por isso, fundamental que estes momentos de brincadeira sejam marcados pela ausência de intervenções, no sentido de se oferecer espaço para uma total apropriação das capacidades imaginativas e criativas. Desta forma, no que diz respeito aos vários momentos percebidos durante o período de estágio, foi notória a abertura e espaço proporcionado às crianças para brincadeiras coletivas (em grupo) ou individuais, abertura esta que possibilitou o desenvolvimento de respostas imaginativas e criativas à situação em questão. Estes momentos são marcados pelos seguintes exemplos, os quais retratam o recurso à imaginação e criatividade de um ponto de vista físico, artístico e interpretativo:

- Imaginação e criatividade a nível físico - “As gémeas falam de regras do recreio, quando as mesmas estão a andar nas barras de ferro. A “discussão” começa por causa do bloco que as crianças construíram para ajudar a subir para as barras” (N.C. N.º 215. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 218 e N.º 219);
- Imaginação e criatividade a nível artístico - “O **M.K.** e o **G.M.** constroem um castelo e um muro de blocos que está a proteger o castelo. O estagiário construiu uma catapulta que manda berlindes” “Assim que as crianças percebem que o muro está a deixar passar

os berlines (esta pequeno) as crianças começam a construir um muro maior” (N.C. N.º 236. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 326 e N.º 358);

- Imaginação e criatividade a um nível interpretativo da realidade - “Durante a brincadeira as crianças começaram a vestir roupas (cozinheiro, polícia, herói, monstro) e ainda dar de comida ao estagiário que estava preso numa prisão” (N.C. N.º 81. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 108, N.º 188 e N.º 230).

Tendo em conta todos os aspetos acima referidos, destaco, como já o tinha realizado anteriormente, a importância que a mentalidade aberta e pró-ativa do educador aparenta revelar para a disponibilidade de momentos propícios à criatividade e imaginação. Qual será, então, o papel que o educador deverá desempenhar?

Na minha opinião o educador terá, numa fase inicial, de compreender qual o nível criativo e imaginativo do grupo que acompanha, no sentido de acompanhar e respeitar as características intrínsecas de cada criança relativas às capacidades em questão. Só assim poderá prever e planificar momentos que visem a participação ativa e interventiva das crianças, em busca de uma possível resposta criativa e imaginativa, tendo em conta o tempo e o espaço em que toda esta situação ocorre, bem como um conjunto de inúmeros outros aspetos relativos àquelas que são as características de cada criança. Desta forma, o papel do educador passa por criar e potenciar condições para que se originem momentos que despoletem a criatividade e imaginação das crianças.

Por fim, importa referir que, na minha perspetiva, grande parte das atividades que implementei ao longo do estágio, quer ao nível do projeto quer ao nível da investigação, permitiram ao grupo desenvolver a capacidade de resolução de problemas, através da utilização de ferramentas e competências criativas e imaginativas. De seguida, encontram-se alguns exemplos ilustrativos desta afirmação: recorrendo à criação e criatividade como é exemplificado pelo seguinte exemplo:

- “Um dos pequenos grupos procedeu a realização das nuvens para a maquete” (N.C. N.º 366);
- “Durante o recreio o estagiário levou caixas de cartão para as crianças. O **M.K.** escolheu duas caixas e com a ajuda do **G.M.** começaram a construir um forte” (N.C. N.º 294. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 298, N.º 331, N.º 332);
- “O **M.K.** e o **G.M.** colocaram a ponta de um tubo de plástico no garrafão de água e depois esticaram o tubo até a construção. As crianças disseram ao estagiário que aquele tubo era

para dar água às pessoas que moravam no castelo. Sendo que o garrafão era a montanha de onde vinha a água” (N.C. N.º 413. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 416, N.º 423);

- “O **P.T.** e a **A.S.** esticaram um dos tecidos mais compridos e começaram a jogar ao jogo da corda, onde uma criança puxava para um lado e a outra criança puxava para o outro” (N.C. N.º 268. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 269);
- “As crianças usaram tanto os pneus como os pedaços de borracha de pneus colocando-se lá dentro, usando como cama ou mesmo como um forte ou torre” (N.C. N.º 371. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 372, N.º 375, N.º 391).

Em suma, é imprescindível compreender a importância da criatividade e imaginação para o crescimento integral da criança, nomeadamente para o fornecimento de competências fundamentais para as adaptações que serão necessárias ao longo da vida: “só desenvolvendo a criatividade [é que] nos podemos preparar para enfrentar um mundo em mudança” (Lopes, 2016, p.49).

Referências bibliográficas:

Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.

Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo & E. Duque (Eds.), os tempos sociais e o mundo contemporâneo. *Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 203-224). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Centro de Investigação em Ciências Sociais Universidade do Minho.

Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O jogo e a infância entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Whitebooks. <https://hdl.handle.net/1822/33188>

3.9. Semana n.º 9 (13/01/2025 a 17/01/2025)

Esta semana ficou marcada pelo fim de um projeto desenvolvido ao longo de toda a PPS II, acerca do Ciclo da Água. Inicialmente, foram várias as incertezas e inseguranças que me assombraram face ao facto de se revelar uma temática bastante abstrata e complexa para crianças com as idades em questão. Contudo, terminado o projeto, posso afirmar que superou totalmente as minhas expectativas, tendo-se revelado enriquecedor, não só para o grupo, mas também para mim, uma vez que na minha opinião, através da execução deste projeto e de cada uma das suas etapas, compreendi a importância de um enquanto futuro educador, estar atento às necessidades e aos

interesses do grupo. Desta forma, será possível realizar, através de uma atitude reflexiva e didática, projetos e, conseqüentemente atividades, adequadas. Assim sendo, revelou-se fundamental realizar um momento de reflexão acerca da importância da mobilização de conteúdos científicos abstratos, nomeadamente o ciclo da água.

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender (Silva et al, 2016, p. 85).

A frase acima citada diz respeito a um excerto das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que reforçam, regulamente, a importância da abordagem das ciências naturais durante o ensino pré-escolar.

É sabido que desde muito cedo as crianças contactam com fenómenos e aspetos das ciências físicas e naturais ao longo do seu dia: escorregar, chutar uma bola, flutuar, entre outros (Martins et al., 2009). Nesta fase, a criança entende estes fenómenos como situações de causa-efeito, sem que exija, a si própria e/ou ao próximo uma explicação para tal. Contudo, à medida que se vai tornando mais velha, esta “simplicidade” deixa de permanecer, dando lugar a um conjunto de incertezas, questões, interesses e curiosidades. Os fenómenos que ocorrem no seu dia a dia deixam de ser vistos como “frutos do acaso” e passam a ser questionados, no sentido de serem compreendidos, bem como as razões para a sua ocorrência. É nesta altura que começam a surgir, por parte das crianças, questões como *Porque é que não chove todos os dias?*, *Porque é que a Lua não cai?*, *Porque é que um barco não afunda, mas a pedra afunda?* (Martins et al., 2009), muitas vezes acompanhadas de possíveis respostas. Sendo que o referido anteriormente, é retratado pelo seguinte exemplo: “Uma das crianças que estava na brincadeira quando passou pelo estagiário, virou-se para o mesmo e disse “olha é que nós estávamos ali a brincar e depois vimos um pássaro a voar aqui mesmo, e depois eu e o V, começamos a fazer como o pássaro para perceber como é que ele voa e nós não” (consultar NC. nº 151). Para mais exemplos consultar NC. N. °246. É, portanto, esta fase, que coincide com o ensino pré-escolar, que o educador deve inculcar e desenvolver nas crianças práticas de questionamento e de reflexão, acerca dos assuntos de interesse do grupo, nomeadamente referentes aos fenómenos científicos. De facto, a meu ver, os adultos, isto é, tanto a equipa educativa como a família, devem procurar proporcionar

momentos didáticos que fomentem a capacidade interpretativa e o espírito de curiosidade das crianças. Assim sendo, os momentos que planeiei foram muito ao encontro dessa ideia, tendo optado, assim, por alimentar o sentimento de interesse e curiosidade, através de atividades experimentais, visualização de vídeos ou imagens, visitas a locais específicos, leitura de livros, nunca esquecendo de favorecer momentos em que a criança seja ativa e participativa ou seja, uma participação imprescindível em todas as etapas das descobertas.

De facto, Martins et al. (2009), tendo por base estudos realizados por variados autores, identificam e enumeram um conjunto de razões que reforçam a importância da abordagem das ciências físicas e naturais durante o ensino pré-escolar, a saber: (1) criação de uma opinião positiva relativamente à ciência; (2) compreensão de conceitos, ainda que principiante, que serão mobilizados no futuro; (3) desenvolvimento do pensamento científico, bem como crítico e reflexivo; (4) consciencialização e sensibilização para os problemas ambientais. Quanto a esta última razão, é conhecimento geral que se enfrentam, atualmente, vários problemas do ponto de vista ambiental, para as quais se devem encontrar soluções. Para tal, destaca-se o imprescindível papel que uma sensibilização precoce pode acarretar neste processo de resolução dos problemas em questão. Perante tal asserção Câmara et al. (2018) afirmam que “a educação ambiental é parte integrante da educação para a cidadania assumindo, pela sua característica eminentemente transversal, uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores” (p. 5). Esta transversalidade observa-se através da presença, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), de um princípio centrado na *Sustentabilidade*, bem como de uma das áreas de competências centralizada no *Bem-estar, Saúde e Ambiente*. Por apresentar princípios, objetivos e competências universais a todos os anos elencados na escolaridade obrigatória, este documento orientador e curricular faz referência ao ensino Pré-Escolar enquanto um ciclo significativo para a fomentação de determinados hábitos das crianças, tais como hábitos de sustentabilidade. Desta forma, perceciono que durante a minha prática de estágio através de momentos de conversa/discussão em grande grupo ou mesmo quando alguma criança sentia necessidade de partilhar as suas ideias, houve preocupação da minha parte de instruir e alertar para ações de sustentabilidade. Contudo, eram as próprias crianças que chamavam muitas vezes a atenção sobre comportamentos de sustentabilidade ambiental quando se efetuava a leitura de um livro, visualização de um vídeo ou apenas quando se discutia algum assunto relacionado ou não com o projeto. Esta experiência académica foi indispensável para o meu desenvolvimento da docência, bem como para compreender a importância de proporcionar momentos em que as crianças tenham contacto ativo e percecionem a importância da sustentabilidade ambiental,

fomentada através de atividades práticas, “visitas de estudo”, leitura de livros e momentos de sensibilização (parcerias com instituições ou participação da família). O referido anteriormente é exemplificado pelo seguinte momento “Uma das crianças virou-se para o estagiário e disse “Sabes uma coisa eu hoje comi tudo, se as pessoas não comerem tudo é mau para o ambiente porque existe mais lixo e restos” acrescentou ainda “a minha mãe diz que eu também não posso estar muito tempo no banho para não gastar muita água porque depois não temos água para beber” (NC. N.º 107. Para mais exemplos consultar NC. N.º 165.

Neste sentido, o tema escolhido – O Ciclo da Água – revela-se, de facto, um fenómeno científico impulsionador de uma possível abordagem sensibilizadora acerca da importância da racionalização da água do nosso planeta, visto mostrar-se a base não só de todos os elementos bióticos, como também de alguns aspetos abióticos. Não obstante, não se pode descurar a complexidade do tema em questão, razão pela qual, segundo Martins et al. (2009), a sua mobilização é muitas vezes evitada pelos educadores. Assim sendo, também eu senti o peso da complexidade inerente à temática quando iniciei o projeto com as crianças, uma vez que o teor científico e a forma de abordar certos conceitos me retirou da minha zona de conforto. Ainda assim, à medida que o projeto foi avançando senti que se tornou mais fácil interiorizar e refletir sobre os vários momentos do projeto, tanto para o grupo de crianças como para mim. É importante referir que abordar estes temas com crianças mais jovens é uma mais-valia para do desenvolvimento do espírito crítico, bem como para o sentimento de autoconfiança: as crianças devem ter experiências que evidenciem a sua capacidade de dar resposta às suas questões e aos seus problemas, de construir o seu conhecimento, de aprenderem com elas próprias. De facto, alguns estudos, referidos por estes autores revelam a eficácia do estudo de fenómenos complexos para o desenvolvimento de determinados conceitos e para a aprendizagem de outros tantos:

- “A previsão e conclusão foram desenhadas e posteriormente escritas pela criança numa folha de registo, exercitando desta forma a capacidade gráfica e interpretativa (N.C. N.º 186);
- “Sendo que no jogo as crianças tinham de colocar na nuvem os símbolos que lhes calhava no cartão, fazendo assim a associação do número com o tipo de precipitação (símbolo). As crianças ao criarem esta nuvem também desenvolveram a sua motricidade fina e a sua criatividade” (NC. N.º 208);
- “As crianças ao visualizarem o vídeo e realizarem a atividade trabalham a capacidade de interpretação acerca da fase da evaporação. Sendo que através destes momentos as crianças desenvolvem a capacidade de critério factual” (NC. N.º 249);

- As crianças necessitaram de alguma ajuda para espalhar a cola e colar o algodão (foi-lhes indicado que partissem o algodão em pedaços mais pequenos para facilitar aquando da colocação do algodão na nuvem de papel. Contudo apesar da ajuda, as crianças desenvolvem as suas capacidades: artísticas, comunicacionais, cívicas/sociais (respeito e empatia), coordenação entre a capacidade motora e ocular e a motricidade fina (NC. N.º 366).

Referências bibliográficas:

- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

3.10. Reflexão final

Começo por referir que a presente reflexão será a última a ser realizada. Por essa razão, o conteúdo a ser abordado durante a reflexão, não se centrará numa única temática, como as reflexões passadas, mas sim numa reflexão global dos vários momentos e desafios que ocorreram durante a prática de estágio. Contudo, antes de iniciar a reflexão acerca dos vários momentos do estágio, é perentório referir a importância das reflexões, tanto as que foram realizadas durante o período de prática de estágio como a presente reflexão. A reflexão é uma ferramenta a ser utilizada pelos profissionais de educação, uma

vez que a prática de um pensar refletido é uma mais-valia do ponto de vista evolutivo. Assim sendo, todos os profissionais de educação deviam refletir sobre a sua prática educativa, como refere Jansen e Spitzer (2009) citados por Brioso (2014), quando afirmam que os “professores, usando uma prática reflexiva, aprendem continuamente com a sua própria prática e melhoram-na, gradualmente, ao longo do tempo” (p.3). Do ponto de vista da educação de infância, estas reflexões são essenciais para que o educador compreenda quais as decisões que deverão obter melhores resultados para o grupo em questão.

Assim sendo torna-se uma mais-valia a capacidade reflexiva inerente a cada pessoa, esteja essa mesma capacidade trabalhada/exercitada em cada um com níveis diferentes de intensidade. Contudo a importância de refletir sobre algo que se faz é importante para que um indivíduo perceba se o que realizou foi ao encontro do que esperava ou era previsto, ou mesmo se superou as expectativas pessoais e de que forma algumas ações ou momentos podem ser modificados em detrimento da criança ou grupo de crianças.

Importa, assim, começar por destacar a grande diferença que senti no momento inicial da PES II, uma vez que as diferenças entre crianças que frequentam a creche e crianças que frequentam uma sala de pré-escolar revelavam-se notórias, tanto no trabalho desenvolvido dentro na sala, como nas interações entre elas e com os adultos. Contudo, apesar dessas diferenças notórias que me causaram, numa fase inicial algum medo e insegurança, creio que o momento de adaptação correu muito bem, momento este em que é fundamental a criação de uma ligação de qualidade entre mim e as crianças. Para que tal se sucedesse respeitei sempre o espaço e tempo das crianças, evitando uma postura de imposição de presença: “A C a L.R. e a M.J. estão a pintar animais de estimação (cães, gatos e hamsters). A C diz ao estagiário “olha tu não podes estar aqui porque aqui só está quem faz desenhos de animais” O estagiário assentiu com a cabeça e foi para outro espaço da sala” (N.C. N.º 232. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 73, N.º 76 e N.º 298). Desta forma, acabei por permitir que as interações das crianças comigo ocorressem de um modo muito natural e fluído, como é exemplificado pelas seguintes interações “O estagiário deslocou-se até à área das construções, onde estavam a brincar o M.K. e o G.M. O estagiário e as duas crianças começam então a construção de um castelo, de uma ponte, da fortaleza dos maus, as defesas do castelo dos bons e as casas das pessoas. O M.K. convida o estagiário para a brincadeira dá o capacete e as luvas ao estagiário, para que este possa também construir em segurança” (N.C. n.º 39, Anexo X. Para mais exemplos consultar N.C. n.º 58).

Nesta linha de raciocínio considero que também a minha inclusão nos vários momentos do dia-a-dia e nas várias atividades das crianças e da equipa educativa correu de forma natural. Ainda assim, senti, inicialmente, alguma dificuldade em compreender os ritmos e as rotinas da sala, uma vez que, contrariamente ao que tinha vivenciado no contexto de creche, este grupo tinha uma grande variedade de atividades, atividades estas que ocorriam em variados locais da escola e com diferentes profissionais. Apesar desta dificuldade inicial, penso que à medida que o estágio foi decorrendo consegui inserir-me e auxiliar a equipa educativa em todos os aspetos da rotina e atividades, tal como se verifica através da seguinte situação: “As crianças antes de irem para o almoço, vão em pares à casa de banho acompanhados pelo estagiário para lavar as mãos. Depois do almoço as crianças iam em pares lavar os dentes com o estagiário” (N.C. N.º 61. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 60, N.º 99 e N.º 95).

Contrariamente ao referido anteriormente, considero ter tido bastante dificuldade em compreender como atuar perante momentos em que é necessário ser-se, efetivamente, assertivo. Em crianças com idades mais reduzidas, é notória, ainda, uma construção de personalidade, pelo que se revela mais fácil orientá-las para o caminho que se considera ser o mais adequado, sem que as mesmas revelem uma forte resistência. Com crianças mais velhas o mesmo não é possível afirmar-se, visto revelarem-se crianças mais desafiadoras, procurando sempre compreender quais os limites do adulto. Sendo eu, de certa forma, uma nova figura na sala, isto foi, sem dúvida, um acontecimento recorrente, para o qual foi necessária uma regular reflexão da minha parte em relação ao modo como devia atuar. Contudo, penso que estas experiências me fizeram crescer tanto a nível didático como pessoal, tendo procurado, para tal, observar a postura e a posição da educadora cooperante perante momentos semelhantes aos descritos.

Tendo em conta este último aspeto referido, considero, também, fundamental refletir um pouco acerca da minha relação com a equipa educativa não apenas da sala em questão, mas de toda a instituição. De um modo geral, considero que correu bastante bem, destacando, neste sentido a predisposição de ambas as partes para tal. Da minha parte, considero ter encontrado o meu lugar na sala de forma pacífica e adequada, tendo sempre em vista tudo o que a equipa educativa tinha vindo a construir até então. Da parte da educadora cooperante é possível afirmar que demonstrou, desde o primeiro momento, um apoio e uma abertura incondicionais para as minhas intervenções, dando sempre a sua opinião, com intuito de melhorar a minha ação educativa e pedagógica, tendo depositado em mim uma grande confiança. À semelhança do referido, também a auxiliar de ação educativa se revelou sempre disponível e presente para me auxiliar e orientar ao longo de todo este percurso, como demonstram os seguintes exemplos:

- “Quadro das mensagens onde as crianças vêem o que vão fazer durante o dia feito com o estagiário. Este momento foi realizado pelo estagiário, sendo que o mesmo se precisasse tinha auxílio da educadora” (N.C. N.º 160)
- “(...) a auxiliar de ação educativa diz às crianças para irem ter com o estagiário que está a espera na casa de banho para lavarem os dentes (o estagiário auxilia as crianças se assim for necessário)” (N.C. N.º 61. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 2).

No que diz respeito ao projeto desenvolvido, começo por referir que o grupo em questão se revela muito curioso e interessado, no que diz respeito à aquisição de novos conteúdos: “O T fala que foi ver as pegadas de dinossauros. A criança demonstra um grande entusiasmo enquanto fala com os amigos. Algumas crianças também demonstram estar muito animadas com o tema da conversa” (N.C. N.º 120. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 344). Assim sendo, não se revelou difícil identificar um tema que se revelasse do agrado da grande maioria. Em contrapartida, o planeamento e estruturação do projeto apresentou-se algo desafiante, visto que o tema se revela cientificamente complexo, havendo sempre da minha parte uma preocupação em adequar e adaptar os conceitos a serem elencados ao longo do projeto. Paralelamente, mostrou-se bastante desafiante conciliar os horários e as atividades em que o grupo se encontrava envolvido, tendo sido, para tal, necessário um desenvolvimento das minhas capacidades de organização, planeamento e decisão. Assim, apesar de todas estas dificuldades, senti que proporcionaram o crescimento da minha capacidade de planeamento e acima de tudo, de improvisação com intencionalidade, nomeadamente para aproveitar momentos não planeados, mas que são riquíssimos para o crescimento das crianças.

No que diz respeito ao meu estudo, considero ter sido bem conseguido, retirando bastantes pontos positivos da inserção de materiais de fim aberto em salas de pré-escolar, uma vez que ao logo do estágio as crianças aderiram de forma bastante entusiástica face às descobertas que iam realizando com os vários tipos de material disponibilizado, mostrando-se, ao mesmo tempo, bastante curiosas com os possíveis materiais que poderiam encontrar nas semanas futuras. Ao disponibilizar este tipo de materiais, senti uma enorme alegria ao ver as criações que iam sendo realizadas, compreendo, por isso, que as crianças apresentam uma capacidade imaginativa e criativa muito superior à esperada por mim, tal como se verifica através do seguinte exemplo: “O M.K. escolheu duas caixas e com a ajuda do G.M. começaram a construir um forte” (N.C. N.º 294. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 268, N.º 367, N.º 420). Para além disso, observei que sempre que possível, as crianças utilizavam os objetos trazidos, os quais foram solicitados pela direção, a fim de permanecerem no espaço exterior. Assim, tal como se compreende através da

situação a seguir descrita, as crianças optaram por utilizar, várias vezes os materiais disponibilizados durante as suas brincadeiras: “O S., o G.L. o T e o estagiário encontravam-se no campo e estavam a fazer uma competição de quem fazia rolar o pneu mais longe (apenas com um empurrar). As regras do desafio foram discutidas e aceites previamente e a medição das distâncias era feita por todos (as crianças compreenderam que para ser justo o começo da medição era sempre o mesmo e ainda as variadas distâncias ou seja mais perto, mais longe)” (consultar N.C. N.º 430. Para mais exemplos consultar N.C. N.º 191e N.º284).

Será, sem dúvida, uma experiência que voltarei a repetir e que utilizarei durante a minha prática profissional (se assim me for permitido). O referido anteriormente é explanado pelo seguinte exemplo “Durante o recreio o estagiário levou caixas de cartão para as crianças.

Por fim, importa referir que este estágio apesar de ter sido desafiante e de me ter retirado, por vezes, da minha zona de conforto, foi para mim de uma importância muito significativa, pois forneceu-me ferramentas e estratégias para atuar em momentos em que não me sentia tão confortável. Concomitantemente, reforçou algumas características inerentes à minha personalidade e competências tanto a nível pessoal, cognitivo e emocional.

4. PLANIFICAÇÕES SEMANAIS

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Planificação da atividade da semana de 14/10/2024 a 18/10/2024 (atividade n.º 1)

Planificação da atividade da semana de 14/10/2024 a 18/10/2024 (atividade n.º 1)
Título: Eu conheço-te!
Objetivos: <ol style="list-style-type: none">1. Conhecer os elementos do grupo;2. Partilhar informação sobre si;3. Cumprir as indicações dadas.
Procedimento: <p>Antes de se dar início à atividade, o estagiário afasta as mesas e cadeiras, criando o espaço necessário para a concretização da atividade. De seguida, delimita duas áreas no chão (retângulos), recorrendo a fita de cor verde e vermelha. Nota: no dia anterior, deve, ainda, colocar numa caixa vários cartões, os quais incluem uma imagem e a respetiva legenda (por exemplo, comida, animais, cores) ou apenas um fundo branco.</p> <p>Quando já se encontra com todo o grupo, o estagiário pede às crianças que se sentem no chão e dá início à explicação da atividade, exemplificando (com a ajuda de uma criança): uma criança retira da caixa um cartão. De acordo com a categoria que se encontra no cartão, a criança deve dizer o seu elemento preferido dessa categoria (exemplo: a criança retira um cartão cuja categoria é fruta e, de seguida, diz ao grupo qual é a sua fruta preferida). Nota: ainda que cada cartão contenha uma imagem que ilustra a categoria, o estagiário deve estar ao dispor de cada criança para a auxiliar na identificação da categoria.</p> <p>No caso de ser retirado um cartão branco da caixa, a criança que o retira deve escolher a categoria.</p> <p>Após a criança mencionar o elemento da categoria em questão que mais prefere, é dado tempo às restantes crianças do grupo, que se encontram sentadas, para se levantarem e para se deslocarem até ao centro de um dos retângulos delimitados no chão, mediante uma das seguintes situações:</p> <ul style="list-style-type: none">• Verde – a criança gosta do elemento referido pelo/a colega/a;• Vermelho – a criança não gosta do elemento referido pelo/a colega/a; <p>Seguidamente, quando todas as crianças já tiverem retirado um papel da caixa, realiza-se uma segunda ronda, na qual as crianças devem apresentar o seu elemento preferido da categoria retirada sem utilizarem a linguagem verbal. Nota: a segunda ronda só é realizada se houver tempo para tal. Pode ser necessário retirar-se alguma categoria da segunda ronda, face às que estavam presentes na primeira ronda.</p> <p>Finaliza-se a atividade com uma pequena conversa, através da qual é dado espaço e tempo às crianças que assim o queira para referirem o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que alterariam na atividade, bem como outras informações relevantes.</p>
Recursos humanos: <ul style="list-style-type: none">• Estagiário;
e materiais:

- Fitas coloridas (vermelho e verde);
- Cartões ilustrados e com legenda;
- Caixa.

Indicadores de avaliação:

- 1.1. Ouve o colega com atenção;
- 1.2. Respeita o tempo e o espaço do colega;
- 2.1. Refere o elemento favorito da categoria em questão;
- 2.2. Refere informação coerente e pertinente;
- 3.1. Desloca-se para o retângulo verde quando gosta do elemento referido;
- 3.2. Desloca-se para o retângulo vermelho quando não gosta do elemento referido.

Reflexão:

No decorrer da primeira atividade, as crianças demonstraram-se bastante interessadas nas imagens que se mostravam, pela caixa onde estavam contidas as mesmas e retirar a carta de olhos fechados. Ou seja, o objetivo de cativar as crianças foi alcançado, contudo apesar do que foi referido a dinâmica da atividade, de as crianças estarem todas sentadas à espera de que a escolhida pudesse abrir o baú, retirar a carta, pensar e só depois dizer o que escolhia. Revelou-se demasiado tempo para as crianças conseguissem aguentar sem falar ou se mexerem, uma vez que começaram a perder o foco e a aumentar a inquietação. Por essa mesma razão para uma próxima atividade tentar que a mesma seja mais dinâmica e colocar-me à altura das crianças facilitando que as mesmas estejam mais atentas e focadas no que se está a pedir.

Categorias:

- Animal de estimação
- Animal selvagem
- Comida
- Cor
- Brinquedo
- Bebida
- Desporto
- Fruta
- Doce
- Brincadeira
- Área da sala
- Filme/desenhos animados

- Livro/história
- Clube de futebol

Exemplo de cartão:



4.2. Planificação da atividade da semana de 21/10/2024 a 25/10/2024 (atividade n.º 2)

Planificação da atividade da semana de 21/10/2024 a 25/10/2024 (atividade n.º 2)
Título: Viva a mascote!
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar os materiais disponibilizados; 2. Criar as várias partes da mascote; 3. Comunicar e trabalhar em equipa;
<p>Procedimento:</p> <p>As crianças que estão organizadas no pequeno grupo são separadas em 4 grupos mais pequenos (as crianças podem escolher com quem ficar desde os grupos tenham o mesmo número de elementos se possível). Depois o estagiário incube cada grupo de contruir/decorar uma parte da mascote, existem assim a parte da cabeça (bola de esferovite), corpo e pernas (pau de madeira grande), braços (pau de madeira pequeno) e vestuário.</p> <p>Nota: Antes de cada grupo começar a decorar, o estagiário mostra os vários materiais que as crianças podem utilizar na decoração, bem como disponibilizar um momento para que todas as crianças contactem e explorem o material em questão.</p> <p>De seguida, é dado um momento para que os grupos se organizem (distribuindo as tarefas) e escolham os materiais. Quando terminam o momento de organização, é disponibilizado um período para que as crianças possam criar/decorar as várias partes da mascote.</p> <p>Nota: O estagiário encontra-se presente no decorrer das tarefas se for necessário auxiliar as crianças.</p> <p>Por fim quando terminam de decorar/criar as várias partes da mascote, as crianças vão uma de cada vez à casa de banho para lavar as mãos.</p>

Nota: O estagiário refere que as várias partes da mascote que as crianças estiveram a fazer, vão ser montadas (juntas) posteriormente pelo mesmo, uma vez que só em casa é que tem os materiais necessários para o fazer.

Recursos humanos:

- Estagiário;

e materiais:

- Tecidos variados (cor e material);
- Papel feltro variado (cor);
- Papel vegetal variado (cor)
- Cartolinas variadas (cor)
- Pérolas/contas variadas
- Etiquetas variadas (olhos, estrelas, corações, etc);
- Linhas variadas (cor)
- Lã variada (cor)
- Paus de madeira (1 pequeno e 1 maior);
- 1 bola grande de esferovite;
- Cola branca;
- Fita cola;
- Pinceis;
- Tesouras;

Indicadores de avaliação:

- 1.3. Utiliza alguns materiais disponibilizados;
- 1.4. Não utiliza o material disponibilizado;
- 2.1. Consegue criar autonomamente com os materiais uma parte da mascote;
- 2.2. Consegue criar com os materiais uma parte da mascote, contudo necessita de auxílio;
- 2.3. Escolhe não ajudar a fazer/criar a mascote;
- 3.1. Apresenta-se junto da sua equipa;
- 3.2. Comunica e trabalha de forma positiva com a equipa;
- 3.3. Apresenta ações individualizadas;

Reflexão:

Quando coloquei os materiais em cima da mesa, as crianças começaram a explorar cada um deles, descobrindo assim quais eram os que mais gostavam.

De seguida, cada grupo discutiu quais materiais queria utilizar e como ou em que parte utilizaria esses materiais. Posteriormente, passamos para a distribuição das tarefas: cada pequeno grupo (quatro grupos ao todo) ficou responsável por uma parte da mascote.

No entanto, houve crianças que quiseram trocar a tarefa que lhes tinha sido atribuída. Para isso, precisaram de perguntar a algum amigo se estaria disposto a trocar. Algumas crianças não quiseram trocar, o que causou algumas discussões, mas estas foram rapidamente resolvidas. Isso porque, quando um grupo terminava sua tarefa mais cedo, podia ajudar outros grupos. Essa dinâmica aumentou o envolvimento, a capacidade de trabalhar em grupo e a possibilidade de realizar tarefas diferentes.

A escolha do nome da mascote através de um sistema de votação correu como planeado e não provocou qualquer tipo de comportamentos disruptivos.

Estive disponível durante todo o tempo para auxiliar as crianças sempre que precisassem de ajuda ou surgissem dúvidas.



4.3. Planificação da atividade da semana de 28/10/2024 a 01/11/2024 (atividade n.º 3)

Planificação da atividade da semana de 28/10/2024 a 01/11/2024 (atividade n.º 3)
Título: Abóbora em escultura!
Objetivos: <ol style="list-style-type: none">1. Perceber o que é uma abóbora e como é constituída;2. Retirar o recheio da abóbora;3. Participar no entalhe da abóbora;
Procedimento: <p>Nota: A atividade foi realizada no tempo de pequeno grupo, ou seja o grupo de crianças estava dividido ao meio. Sendo que um grupo realizava a atividade pensada no dia 30/10/2024 (quarta-feira) e o outro a 31/10/2024 (quinta-feira).</p> <p>Antes de começar a atividade, o estagiário ajudou as crianças que integram o pequeno grupo, a sentarem-se à mesa mantendo alguma distância entre eles. Quando as crianças já se encontrarem todas sentadas e predispostas para iniciar a atividade, o estagiário desloca-se até ao saco que contém os materiais necessários para a atividade. Primeiramente, o estagiário deve retirar a abóbora e perguntar ao grupo o nome daquele alimento. Depois de ouvir as respostas das crianças, o estagiário deverá colocar o seguinte problema “você acham que a abóbora é uma fruta ou um legume?”, com intuito de proporcionar um momento de reflexão e questionamento às crianças do grupo. Nota: se houver crianças que demonstram alguma confusão sobre o que é uma fruta e um legume, o estagiário dará exemplos concretos ou poderá</p>

pedir ajuda a alguma criança. Depois de ser dada a oportunidade para que cada criança pode-se pegar/tocar na abóbora, a mesma voltava para a posse do estagiário, iniciando-se assim o processo de abertura do topo da abóbora utilizando uma faca. Nota: a faca irá ser utilizada apenas pelo estagiário, sempre que for necessária, por questões de segurança. De seguida, após o processo de abertura, a abóbora passa por todas as crianças do grupo, para que as mesmas possam sentir o cheiro da abóbora, tocar no que existe no interior da abóbora e visualizar como é o seu interior. Após a abóbora passar por todo o grupo, o estagiário questiona as crianças se já se pode começar a esculpir a cabeça de abóbora? Dá um momento para as crianças responderem e depois consoante as respostas, o estagiário deve dizer às crianças que ainda falta realizar um passo antes de se começar a esculpir. Posto isto, o estagiário refere que ainda é necessário retirar o interior da abóbora (fios da abóbora, abóbora e sementes), para isso o estagiário com o auxílio de uma colher exemplifica como é que se retira o interior da abóbora. Quando termina de exemplificar, pergunta às crianças se o querem ajudar a esvaziar a abóbora, contudo o estagiário deve alertar que as partes comestíveis da abóbora devem ser colocadas numa taça para serem usadas posteriormente na confeção de bolachas de *Halloween*. Quando o interior da abóbora já se encontrar vazio, o estagiário pergunta ao grupo como é que desejam que os olhos, a boca, o nariz e as sobrancelhas da abóbora sejam, depois de desenhar com caneta as formas pretendidas pelo grupo. O estagiário começa a esculpir/cortar a abóbora, sempre à frente do grupo (pedindo ajuda ao grupo sempre que necessário para perceber se a faca ultrapassava a abóbora). Após finalizar a abóbora, o estagiário coloca o topo (tampa) e depois a abóbora passa por todas as crianças do grupo para que tenham oportunidade de manusear a mesma. Por fim através de um foco de luz ilumina-se o interior da abóbora. Importa referir ainda que vai existir uma votação dentro do grupo para escolher o nome da abóbora.

Recursos humanos:

- Estagiário;

e materiais:

- 1 Faca
- 1 Abóbora
- 1 Colher
- 1 taça pequena
- 1 caneta

Indicadores de avaliação:

- 1.5. Respondeu corretamente às questões colocadas sobre a abóbora;
- 1.6. Respondeu parcialmente às questões efetuadas;
- 1.3. Desconhece o que é uma abóbora;
- 2.1. Ajudou a retirar o recheio da abóbora;
- 2.2. Participou apenas na etapa do entalhe;

- 3.1. Auxiliou o estagiário no momento do entalhe;
- 3.2. Escolheu qual seria a forma do entalhe;
- 3.3. Optou por não participar em nenhuma etapa de escupir a abóbora;

Reflexão:

A atividade correu como o planejado. As crianças foram muito colaborativas durante todo o processo. Assim sendo, as crianças quando questionadas conseguiram responder na maioria das vezes corretamente. Importa ainda referir que quase todas as crianças demonstraram interesse em conhecer e mexer no interior da abóbora, uma vez que para algumas crianças foi uma novidade observar e mexer no interior de uma abóbora. Contudo, apesar de as crianças compreenderem que não podiam manusear a faca no ato de esculpir a abóbora, não deixaram de ficar tristes por me auxiliarem apenas através de indicações.

Por fim, importa referir que as crianças tiveram uma atitude exemplar nos momentos de discussão que dizem respeito à escolha do nome da abóbora e das formas dos entalhes feitos na abóbora.



4.4. Planificação da atividade da semana de 04/11/2024 a 08/11/2024 (atividade n. °4)

Planificação da atividade da semana de 04/11/2024 a 08/11/2024 (atividade n. °4)
Título: Porque chove?
Objetivos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o processo de precipitação; 2. Realizar uma atividade experimental; 3. Respeitar o outro;
Procedimento:

Nota: A atividade foi realizada no tempo de pequeno grupo, ou seja o grupo de crianças estava dividido ao meio. Sendo que um grupo realizava a atividade pensada no dia 6/11/2024 (quarta-feira) e o outro a 7/11/2024 (quinta-feira).

Nota: no dia anterior a atividade o estagiário terá de preparar previamente os devidos materiais para que o pequeno grupo que vai efetuar a atividade se divida em 4 grupos (número igual de crianças se for possível).

Para se dar início à atividade, é pedido às crianças que escolham um lugar e que se sentem à mesa. Quando todas as crianças se encontrarem sentadas, o estagiário retira de um saco os vários materiais necessários para a atividade experimental, aproveitando para perguntar ao grupo se conhecem cada um dos materiais, bem como o seu nome. Quando todos os materiais se encontrarem em cima da mesa, deve ser disponibilizado um breve momento para as crianças os manusearem.

De seguida, pergunta-se ao grupo se identifica o que se poderá vir a realizar com os materiais disponibilizados, realizando-se, assim, um breve momento de conversa. Mediante as respostas das crianças, inicia-se a explicação do procedimento da atividade experimental, se necessário com recurso à exemplificação:

1. Retirar um copo e colocar o respetivo copo em cima da mesa;
2. Retira um pedaço de algodão com tamanho suficiente para tapar o topo do copo. O tamanho do algodão não deve ser nem muito grande nem muito pequeno, uma vez que respetivamente a água pode transbordar do copo ou o algodão cair para dentro do copo);
3. Colocar água numa taça pequena;
4. Com a ajuda da seringa, retirar a água dentro da taça pequena até que a seringa se encha;
5. Despejar a água contida na seringa por cima do algodão que se encontra no topo do copo.

Nota: pode ser necessário repetirem-se as etapas 4 e 5)

Após este momento, pede-se ao grupo que registe, numa folha de registo as suas previsões face à atividade experimental, realizando, para tal um desenho. A folha de registo disponibilizado deve-se encontrar dividida em duas partes: uma destina às previsões (antes de se ter realizado a atividade experimental) e outra às conclusões (após ter-se realizado a atividade experimental). Desta forma, poderá realizar facilmente uma comparação entre as ideias iniciais das crianças e as conclusões que realizaram. Aquando da finalização dos desenhos relativos à previsão, anuncia-se ao grupo que pode dar início à atividade experimental. Para tal, deve-se chamar a atenção do grupo para o facto de existirem apenas três conjuntos de materiais, pelo que é necessário criarem-se pequenos grupos e dividirem-se as tarefas. Durante a realização da atividade, deve-se mostrar total disponibilidade para auxiliar as crianças, bem como para escutar e esclarecer as suas dúvidas.

Realizada a atividade, distribui-se, novamente, a folha de registo, para que cada criança possa desenhar as observações que realizou após a atividade experimental, ou seja, os resultados observados. Terminado este momento, inicia-se uma conversa com o grupo, através da qual se deve garantir que as crianças

identificam o processo de precipitação como a queda de água causada pela acumulação de pequenas gotas de água nas nuvens.

Recursos humanos:

- Estagiário;

e materiais:

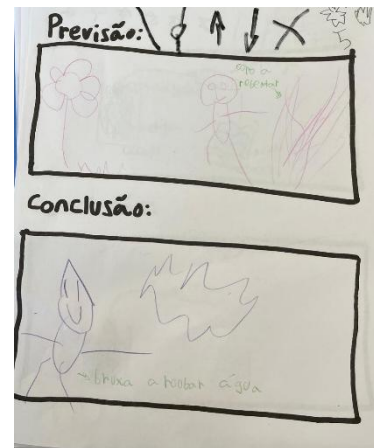
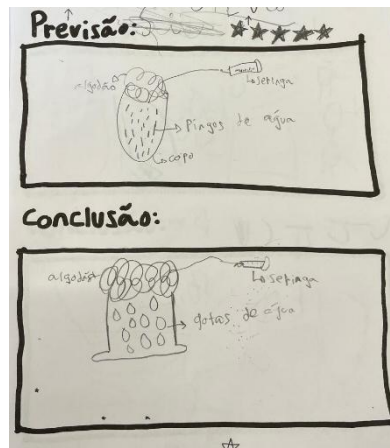
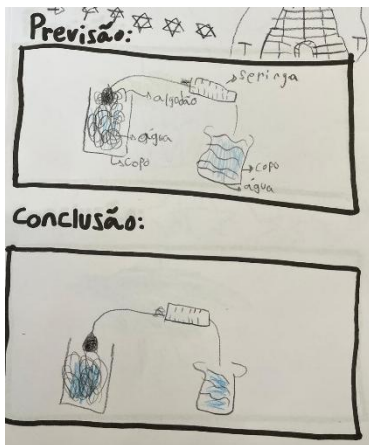
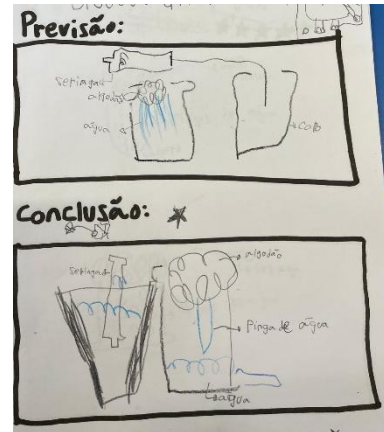
- 4 copos (translúcidos);
- Algodão (1 ou 2 pacotes);
- Água;
- 4 seringas de plástico;
- 4 taças pequenas
- Folhas de registo
- Canetas

Indicadores de avaliação:

- 1.1. Identifica o processo de precipitação como uma das etapas do ciclo da água;
- 1.2. Associa o processo de precipitação à queda de água;
- 2.1. Realiza a previsão dos resultados da atividade experimental;
- 2.2. Cumpre o procedimento relativo à atividade experimental;
- 2.3. Realiza as conclusões dos resultados da atividade experimental;
- 3.1. Respeita o colega, bem como o seu espaço e tempo;
- 3.2. Colabora com o grupo;
- 3.3. Auxilia os colegas.

Reflexão:

As crianças durante a atividade mostraram-se bastante interessadas, conseguindo cumprir, no entanto os turnos de vez, respeitando os seus colegas, o seu espaço e o seu tempo. Foi ainda visível uma efetiva entreajuda entre as crianças, ajudando-se mutuamente. De um modo geral, as crianças compreenderam que a atividade experimental exemplificava a etapa relativa à precipitação, compreendendo que o algodão, representativo de uma nuvem, ao ficar saturado de água liberta-a na forma de precipitação. Apesar de num todo a atividade ter corrido como planeado, considero ser necessário, para uma próxima, diminuir o tempo de exposição mais teórico, a fim de diminuir a agitação das crianças e zelar pelo foco das mesmas na atividade.



4.5. Planificação da atividade da semana de 04/11/2024 a 08/11/2024 (atividade n.º 5)

Planificação da atividade da semana de 11/11/2024 a 15/11/2024 (atividade n.º 5)
Título: Jogo da nuvem
Objetivos: <ol style="list-style-type: none">1. Identificar as formas de precipitação;2. Identificar dois estados físicos, específicos, da água;3. Reconhecer números até 10.
Procedimento: <p>Nota: todos os materiais que o estagiário proporcionou às crianças no decorrer da atividade foram preparados previamente, concretamente o recorte das nuvens, fitas, pedaço de cartão, cartões (pequenos e grandes) e ainda a colocação de pedaços de velcro nas fitas e cartões pequenos.</p> <p>Antes de se começar a atividade, pede-se às crianças que se sentem com respetivo pequeno grupo. Assim que as crianças se encontram organizadas, retira-se de dentro de um saco os vários materiais necessários para a atividade, mostra-os às crianças. Quando todos os materiais se encontrarem em cima da mesa, deve ser disponibilizado um breve momento para as crianças os manusearem.</p> <p>De seguida, fornece-se a cada criança uma folha em forma de nuvem, pedindo que cole algodão numa das faces do papel. Quando todas as crianças terminem, pede-se que cole a nuvem num pedaço de cartão disponibilizado. Terminado este momento, dá-se início à explicação do jogo: cada criança deve retirar um cartão do baralho. Cada cartão inclui um símbolo e um número. Perante esses dois indicadores, devem ser retirados da caixa correta os pedaços de papel que apresentam o mesmo símbolo presente na carta, respeitando-se, ao mesmo tempo, a quantidade também apresentada na carta. Seleccionados os pedaços, os mesmos devem ser colados, através do velcro, nas fitas que se encontram presas ao cartão em que se colou a nuvem. Na última jogada realizada, cada criança deve escrever o número que diz respeito à quantidade de pedaços que colou nesta última jogada. Antes de se autorizar o início do jogo, realiza-se um breve momento de conversa com o grupo, começando por se realizar a seguinte questão: “Será que a água que cai das nuvens cai sempre no estado líquido?”. Mediante as respostas do grupo, deve-se explicar que quando as nuvens se formam a alturas muito elevadas, a água que a constitui, ao cair, cai sobre a forma de neve ou granizo (estado sólido), visto que a uma maior altitude a temperatura se revela mais elevada.</p> <p>Nota: a linguagem utilizada será adaptada às crianças</p> <p>Posto isto, autoriza-se o grupo a iniciar o jogo. Durante a realização da atividade, deve-se mostrar total disponibilidade para auxiliar as crianças, bem como para escutar e esclarecer as suas dúvidas. Para além disso, se alguma criança se apresentar muito à vontade com a contagem e a leitura dos números, poderá disponibilizar-se uma carta do nível seguinte, o qual inclui operações da adição até 10. Deve-se despertar</p>

a atenção das crianças, caso as mesmas não compreendam, para o facto de cada símbolo representar uma das três formas de precipitação

Por fim, realiza-se um breve momento de discussão, no sentido de garantir que o grupo compreendeu as três formas de precipitação destacadas: chuva (estado líquido), neve e granizo (ambas estado gasoso), bem como, de modo elementar, a razão que justifica as formas de precipitação no estado sólido.

Recursos humanos:

- Estagiário;

e materiais:

- Pedaco de cartão;
- Algodão;
- Fitas;
- Velcro;
- Símbolos (granizo, chuva, neve);
- Cola batom;
- Recipientes de plástico;

Indicadores de avaliação:

- 1.1. Identifica a chuva como uma forma de precipitação;
- 1.2. Identifica a neve como uma forma de precipitação;
- 1.3. Identifica o granizo como uma forma de precipitação;
- 2.1. Associa à precipitação em forma de chuva a água no estado líquido;
- 2.2. Associa à precipitação em forma de neve a água no estado sólido;
- 2.3. Associa à precipitação em forma de granizo a água no estado sólido;
- 3.1. Reconhece os números até 10;
- 3.2. Realização operações de adição cuja soma é 10.

Reflexão:

Durante a atividade as crianças demonstraram estar empenhadas e atentas ao que estavam a realizar. Conseguiram realizar os vários passos pretendidos, perceberam as regras para realizar o jogo, contudo algumas crianças optaram por colocar mais símbolos na nuvem daqueles que a carta indicava: “fica mais bonito assim!”, diziam. A maioria das crianças conseguiu colocar o número certo de símbolos e realizar as operações de adição.

Não houve tempo para que todas as crianças experimentassem mais de que uma vez, por essa razão quando realizar a atividade futuramente, colocar a possibilidade de a mesma ser realizada em 2 sessões.



4.6. Planificação da atividade da semana de 18/11/2024 a 22/11/2024 (atividade n.º 6)

Planificação da atividade da semana de 18/11/2024 a 22/11/2024 (atividade n.º 6)
<p>Título: Para onde vais, água? Esboço da maquete</p>
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar uma atividade experimental; 2. Respeitar o outro; 3. Realizar o esboço de uma maquete relativa ao ciclo da água.
<p>Procedimento:</p> <p>Nota: A atividade foi realizada no tempo de pequeno grupo, ou seja o grupo de crianças estava dividido ao meio. Sendo que um grupo realizava a atividade pensada no dia 20/11/2024 (quarta-feira) e o outro a 21/10/2024 (quinta-feira).</p> <p>Depois de as crianças estarem organizadas e sentadas nas cadeiras, inicia-se uma conversa com as crianças, de modo a relembrar as ideias vistas até então. Posteriormente, anuncia-se ao grupo que se realizará uma nova atividade experimental. Para tal, retiram-se de um saco os vários materiais necessários para a atividade experimental, aproveitando-se para perguntar ao grupo se conhecem cada um dos materiais, bem como o seu nome. Quando todos os materiais se encontrarem em cima da mesa, deve ser disponibilizado um breve momento para as crianças os manusearem.</p> <p>De seguida, pergunta-se ao grupo se identifica o que se poderá vir a realizar com os materiais disponibilizados, realizando-se, assim, um breve momento de conversa. Mediante as respostas das crianças, inicia-se a explicação do procedimento da atividade experimental, se necessário com recurso à exemplificação:</p>

encher o copo com um pouco de água;

colocar o copo com a água no tampo da mesa e esperar que o nível da água estabilize;

colocar os olhos ao nível da água do copo e, com a ajuda de uma caneta, fazer uma marca nesse local (nível da água);

colocar o copo no parapeito de uma janela que seja atingida pelos raios solares

Nota: devem ser colocados no fundo de cada copo as iniciais relativas às crianças de cada pequeno grupo.

Concluída a explicação, distribui-se uma folha de registo semelhante à utilizada na primeira sessão, solicitando-se a realização de um desenho que represente a previsão de cada criança acerca da atividade experimental a ser realizada.

Aquando da finalização dos desenhos relativos à previsão, anuncia-se ao grupo que pode dar início à atividade experimental. Para tal, deve-se chamar a atenção do grupo para o facto de existirem apenas três conjuntos de materiais, pelo que é necessário criarem-se pequenos grupos e dividirem-se as tarefas. Durante a realização da atividade, deve-se mostrar total disponibilidade para auxiliar as crianças, bem como para escutar e esclarecer as suas dúvidas.

Após a realização da atividade, explica-se se ao grupo que não será possível preencher-se a segunda parte da folha de registo, porque os resultados desta atividade experimental só surgirão apenas algum tempo. Assim sendo, dá-se início a segunda parte desta sessão: construção de um esquema para a posterior realização da maquete. Para tal, pede-se ao grupo que recapitule, brevemente, as aprendizagens realizadas até então, dando-se enfoque ao processo de precipitação, bem como aos tipos de precipitação. Assim sendo, dá-se, posteriormente início à realização de um esboço representativo do fenómeno do ciclo da água, que será a base da maquete realizada, posteriormente, pelo grande grupo. Disponibiliza-se, assim, um conjunto de variados materiais para se dar início à construção do esboço: tecidos, esferovite, papel celofane, palhinhas, algodão e cartão, plástico. Chama-se a atenção às crianças para o facto de ser necessário realizar-se uma partilha das tarefas entre todos. Cada um dos pequenos grupos definiu a organização necessária para a realização do esboço. É fundamental, neste momento, o apoio do adulto.

Recursos humanos:

- Estagiário;

e materiais:

- 4 copos (translúcidos);
- Água;
- Folhas de registo;
- Canetas;

Planificação da maquete:

- 1 Cartolina;

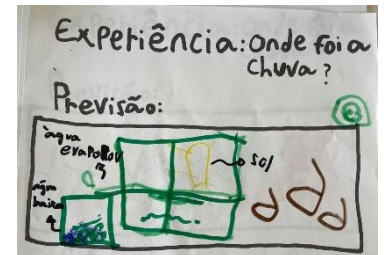
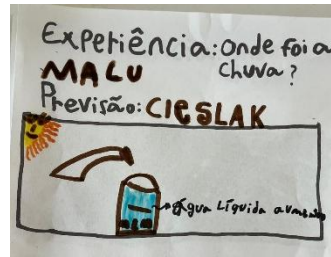
- Vários materiais (papel feltro, papel celofane, tecidos, palhinhas, papel seda, cotonetes, algodão, entre outros);
- Cola batom;

Indicadores de avaliação:

- 1.1. Realiza a previsão dos resultados da atividade experimental;
- 1.2. Cumpre o procedimento relativo à atividade experimental;
- 2.1. Respeita o colega, bem como o seu espaço e tempo;
- 2.2. Colabora com o grupo;
- 2.3. Auxilia os colegas.
- 3.1. Identifica os elementos essenciais ao processo do ciclo da água (aprendidos até então);
- 3.2. Utiliza diversos materiais;
- 3.3. Planifica com o auxílio dos colegas.

Reflexão:

A atividade correu como o planeado. As crianças demonstraram interesse nos diferentes momentos da atividade experimental, ainda que algumas crianças tivessem apresentado alguma em prever o seu resultado, visto não se revelar instantâneo, pelo que optei por solicitar a sua realização apenas na semana seguinte, incentivando-os a pensarem ou procurarem descobrir o que se sucederia. Tal como previsto, dado o carácter curto da atividade experimental, iniciou-se o esboço da maquete relativa ao fenómeno do ciclo da água, tendo escolhido materiais muito interessantes, do ponto de vista criativo, ainda que muito adequados, ao mesmo tempo. Tal como tinha previsto, não foi possível terminar-se o esboço da maquete, no que diz respeito à etapa da precipitação. Contudo, mais importante do que isso, destaco o conhecimento que as crianças foram revelando ao longo deste processo, algumas das quais referiram, por exemplo, que era necessário representarem-se os vários tipos de precipitação. Destaco, também, o entusiasmo dos alunos face à variedade de materiais disponibilizados. Alguns dos alunos solicitaram a utilização destes materiais para outros fins, nomeadamente para atividades a serem realizadas em casa. Na próxima sessão, dar-se-á continuação a esta construção.



4.7. Planificação da atividade da semana de 25/11/2024 a 29/11/2024 (atividade n.º 7)

Planificação da atividade da semana de 25/11/2024 a 29/11/2024 (atividade n.º 7)
Título: Onde está a água?
Objetivos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Partilhar as ideias aprendidas até então; 2. Registrar as previsões e os resultados da atividade experimental realizada na semana anterior; 3. Identificar as principais etapas do ciclo da água; 4. Realizar o esboço de uma maquete relativa ao ciclo da água.
Procedimento: <p>Antes de se dar início à atividade, o estagiário deve preparar os materiais necessários para a atividade. Quando já se encontra com todo o grupo, dá-se início a uma breve conversa, através da qual o estagiário recorda a atividade realizada na semana anterior, apelando à participação do grupo. Através desta conversa espera-se recordar a atividade: colocou-se água num copo de plástico transparente e, com uma caneta, marcou-se o nível da água. Os copos foram colocados ao pé da janela, para que se pudesse observar qual o efeito do sol na água que se encontra nos copos. Após este breve momento, e antes de se verificar o que realmente ocorreu, pede-se ao grupo que registre as suas previsões, através de um desenho, na folha de registado disponibilizada para tal. Se considerar necessário, o estagiário pode ir abordando as crianças acerca de algum aspeto, enquanto as mesmas realizam este registo. Após o grupo ter concluído esta tarefa, o estagiário vai buscar os copos utilizados na atividade da semana anterior e coloca-os na mesa onde se encontram as crianças, de modo que todos consigam observar. Deve começar</p>

por perguntar ao grupo o que observam, aproveitando, posteriormente, para pedir que partilhem as ideias que apresentam acerca das causas para tal acontecimento. Assim, durante algum tempo, o estagiário e o grupo devem partilhar ideias acerca do processo de evaporação, para que fique compreendida a seguinte informação: a água “cai” das nuvens, no estado líquido ou sólido, através do processo de precipitação, e deposita-se nos mares, oceanos, lagos, etc.; por ação do sol, a água contida nestes locais, que se encontra no estado líquido, sofre o processo de evaporação, dirigindo-se para a atmosfera em forma de vapor de água, isto é, água no estado gasoso. É evidente que a linguagem utilizada entre o estagiário e o grupo poderá e deverá, se necessário, ser simplificada, a fim de que todos compreendam elementarmente este processo. Após este momento, pede-se ao grupo que registe, através de um desenho e na folha de registo anteriormente disponibilizada, os resultados da atividade em questão.

Ao dar-se por terminado este primeiro momento com o registo mencionado, o estagiário realiza a seguinte afirmação e posterior questão: *Descobrimos que as nuvens são feitas de gotas de água líquida. Se a água do mar se transforma em vapor de água (estado gasoso) através da ação do sol, como é que as nuvens são formadas por gotas de água líquida e não são formadas por vapor de água?* Após um breve momento a ouvir as ideias das crianças, para que se compreenda de um modo mais concreto o conceito da condensação (processo associado ao fenómeno acima referido), o estagiário incentiva os alunos a pesquisarem um vídeo, previamente preparado e colocado numa pasta da plataforma *Youtube*. Através deste link, será não só referido o processo de condensação, mas também todo o processo do ciclo da água aprendido até então, como forma de rever e consolidar o conhecimento. Após a visualização do vídeo, poderá pedir-se ao grupo que refira aspetos que considerou importante ou que pretenda dar destaque.

Se ainda existir disponibilidade temporal, dar-se-á continuidade ao esquema iniciado na semana anterior, acrescentando-se o processo de evaporação e condensação.

Recursos humanos:

- Estagiário;

e materiais:

- Frasco com água utilizado na sessão anterior;
- Folhas de registo (atividade experimental);
- Material para colorir;
- Vídeo;
- Cartolina com o esquema do ciclo da água (iniciada pelos alunos);
- Materiais variados para a conclusão do esquema do ciclo da água.

Indicadores de avaliação:

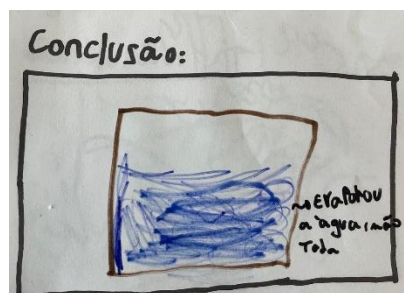
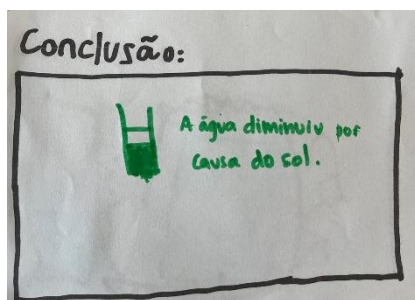
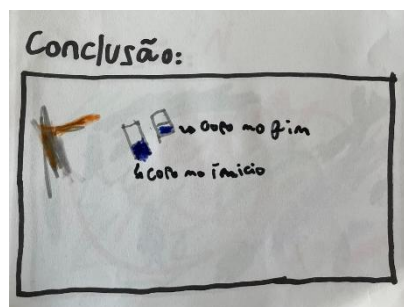
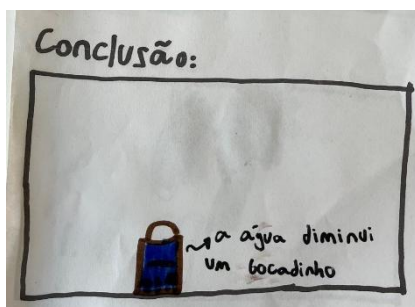
- 1.1. Associa o processo de precipitação à queda de água
- 1.2. Refere as formas de precipitação: chuva, neve, granizo
- 1.3. Identifica o sol como um elemento essencial ao processo de evaporação;

- 1.4. Identifica o processo de evaporação como a passagem do estado líquido a gasoso;
- 1.5. Identifica o processo de condensação como a passagem do estado gasoso ao líquido;
- 1.6. Associa o processo de condensação à formação de nuvens.
- 2.1. Realiza a previsão dos resultados da atividade experimental;
- 2.2. Realiza as conclusões dos resultados da atividade experimental;
- 3.1. Refere o processo de precipitação como uma das etapas do ciclo da água;
- 3.2. Refere o processo de evaporação como uma das etapas do ciclo da água;
- 3.3. Refere o processo de condensação como uma das etapas do ciclo da água;
- 4.1. Identifica os elementos essenciais ao processo do ciclo da água (aprendidos até então);
- 4.2. Utiliza diversos materiais;
- 4.3. Planifica com o auxílio dos colegas.

Reflexão:

No início da sessão, as crianças mostraram-se ansiosas para descobrir o resultado da atividade experimental realizada na sessão anterior. Quando compreenderam que a água dos copos tinha diminuído começaram a trocar justificações e ideias entre eles e comparando com as previsões que realizaram mentalmente. Afirmavam: “eu disse”. Ouviram-se, também, alguns aplausos. Confesso que senti, nesse momento, uma enorme felicidade ao compreender o prazer que as crianças demonstravam sentir a cada atividade, não se revelando, de forma alguma, desinteressadas.

Durante a momento de conversa, mais expositivo, as crianças revelaram-se atentas e interessadas, ainda que no final já um pouco agitados, pelo que pretendo diminuir, dentro do possível, estes momentos no futuro. Também no momento de visualização dos vídeos se verificou uma certa agitação inicial, a qual rapidamente desapareceu. De facto, as crianças revelaram-se mesmo muito atentas ao vídeo, tendo-se confirmado essa atenção através da conversa após o vídeo, visto que todas se mostraram muito empolgadas por referir as etapas do ciclo da água, ouvindo-se muitas crianças a falar por cima umas das outras, no sentido de se fazerem ouvir. A condensação, revelou-se, ainda, assim a etapa mais difícil de explicar, dificuldade esta que associo à ausência de uma atividade experimental e brevidade do conceito. No que diz respeito à realização do esboço da maquete, tal como na sessão anterior, o entusiasmo das crianças era notório. Queriam colocar vários tipos de materiais, verificando-se, por vezes, dificuldade em partilhá-los. Ainda assim, o esboço não se deu por terminado. De um modo geral a sessão correu como planeado.



4.8. Planificação da atividade da semana de 02/12/2024 a 06/12/2024 (atividade n.º 8)

Planificação da atividade da semana de 02/12/2024 a 06/12/2024 (atividade n.º 8)
<p>Título: Pesquisa e visualização de informação relativa ao ciclo da água (Internet)</p> <p>Planificação/esboço da maquete (continuação)</p> <p>Criação da maquete</p>
<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Partilhar as ideias aprendidas até então; 2. Identificar as principais etapas do ciclo da água; 3. Terminar o esboço de uma maquete relativa ao ciclo da água, bem como a maquete.
<p>Procedimento:</p> <p>Nota: esta sessão começará com um momento de pesquisa e leitura de um livro, visto que no início da semana, as crianças solicitaram a realização de tal prática, no sentido de recordarem os conteúdos abordados até então.</p> <p>É pedido às crianças que se sentem numa mesa, disponibilizando-se o computador para que realizem uma pesquisa com recorrente supervisão, no sentido de observarem imagens de possíveis maquetes e modelos exemplificativos do fenómeno do ciclo da água, visto que, tal como lhes foi informado, após o término do esboço iniciado anteriormente, realizarão a construção de uma maquete. Após este momento, realiza-se a leitura do livro <i>O ciclo da água</i> de Cristina Quental e Mariana Magalhães, trazido, na semana anterior, por uma criança. Após a leitura resumida do livro, realiza-se uma breve conversa com as</p>

crianças, no sentido de fazer o levantamento das ideias principais. Posto isto, disponibiliza-se, tal como na sessão anterior os materiais necessários para a conclusão da realização do esboço, bem como para o início da construção da maquete. Para tal, podem disponibilizar-se aos alunos imagens exemplificativas de maquetes. É importante que a base para a realização da maquete, neste caso uma caixa de cartão, seja previamente preparada pelo adulto. Antes de se dar início à construção da maquete, deve-se fazer, em conjunto com o grupo, o levantamento dos elementos essenciais a serem incluídos na maquete, revelando-se o esboço realizado um adequado auxílio para tal.

Recursos humanos:

- Estagiário;
- Educadora R
- Auxiliar S

e materiais:

- Caneta;
- Palhinhas
- Tintas;
- Pinceis;
- Godés;
- Pedacos de esponja;
- Cartão;
- Cola batom;
- Rolhas.

Indicadores de avaliação:

- 1.1. Associa o processo de precipitação à queda de água
- 1.2. Refere as formas de precipitação: chuva, neve, granizo
- 1.3. Identifica o sol como um elemento essencial ao processo de evaporação;
- 1.4. Identifica o processo de evaporação como a passagem do estado líquido a gasoso;
- 1.5. Identifica o processo de condensação como a passagem do estado gasoso ao líquido;
- 1.6. Associa o processo de condensação à formação de nuvens.
- 2.1. Refere o processo de precipitação como uma das etapas do ciclo da água;
- 2.2. Refere o processo de evaporação como uma das etapas do ciclo da água;
- 2.3. Refere o processo de condensação como uma das etapas do ciclo da água;
- 3.1. Identifica os elementos essenciais ao processo do ciclo da água (aprendidos até então);
- 3.2. Utiliza diversos materiais;
- 3.3. Constrói com o auxílio dos colegas.

Reflexão:

Todos os momentos nesta sessão ocorreram com muito sucesso. As crianças mostraram-se muito empenhadas e interessadas na procura das imagens representativas de maquetes, ainda que se tenham gerado algumas discussões devido ao facto de todas quererem manusear o computador. Foi necessário, para contornar esta situação, revelar que a partir daquele momento o computador ficava na minha posse. Pensava que esta decisão ia provocar desinteresse às crianças, mas tal não se verificou. Todas elas continuavam a solicitar a visualização de determinada imagem com muito entusiasmo. Após este momento, realizou-se, rapidamente, a conclusão da construção do esboço e, visto que as crianças já tinham uma imagem visual das maquetes que observaram no primeiro momento da sessão, a transição entre o momento de construção do esboço e o momento de construção da maquete ocorreu de forma breve. Começou-se, assim, este último momento pela identificação das três principais etapas do ciclo da água, bem como dos elementos essenciais a cada uma dessas etapas, para que todos pudessem ser representados na maquete. Algumas crianças, perante as imagens que observaram relativas anteriormente, sugeririam, para além do sol, das nuvens, da água e da chuva colocar também na maquete rochas e árvores. A escolha dos materiais foi um momento marcado por alguns conflitos. Todas as crianças queriam garantir que a sua opção era ouvida e referida como “a melhor”. Para tal, sugeri, por exemplo, que se construísse mais do que uma rocha, recorrendo-se, para cada uma, a materiais diferentes. Assim, começou-se pela construção das rochas, através de esponja, papel, plástico, bem como das árvores, recorrendo-se, para tal, a pedaços de cartão, rolhas e pedaços de esponja. Para o corte do cartão e da esponja, foi necessário intervir várias vezes, o que considero ser totalmente normal. Para além desta dificuldade, as crianças revelaram-se realmente muito autónomas e capazes.





4.9. Planificação da atividade da semana de 18/11/2024 a 22/11/2024 (atividade n.º 9)

Planificação da atividade da semana de 09/12/2024 a 12/12/2024 (atividade n.º 9)
Título: Criação da maquete (continuação)
Objetivos: 1. Realizar a construção da maquete; 2. Respeitar o outro;
Procedimento: Nota: A atividade foi realizada no tempo de pequeno grupo, ou seja o grupo de crianças estava dividido ao meio. Sendo que um grupo realizava a atividade pensada no dia 11/12/2024 (quarta-feira) e o outro a 12/12/2024 (quinta-feira). Continuação da construção da maquete em grupo.
Recursos humanos: <ul style="list-style-type: none"> • Estagiário; e materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Tintas; • Pinceis; • Vários tecidos e papeis (papel feltro, papel celofane, tecidos, papel seda, plástica bolha, entre outros); • Cola branca.

Indicadores de avaliação:

- 1.1. Identifica os elementos essenciais ao processo do ciclo da água (aprendidos até então);
- 1.2. Utiliza diversos materiais;
- 1.3. Constrói com o auxílio dos colegas.
- 2.1. Respeita o colega, bem como o seu espaço e tempo;
- 2.2. Colabora com o grupo;
- 2.3. Auxilia os colegas.

Reflexão:

As crianças continuaram a demonstrar bastante interesse e entusiasmo na construção dos vários componentes da maquete. Inclusive houve uma criança a dizer “quero mesmo ver como vai ficar a nossa maquete no fim, achas que está gira?”.

As crianças separaram-se em grupo de acordo com o que queriam fazer, sendo que dentro de cada grupo houve entreaajuda “eu passo-te a tinta espera” ou “podes dar-me aquele papel?”. Ainda assim, por vezes, assisti, tal como previa, a momentos de discórdia, perante os quais minimizei muito a minha presença, pois considerava serem sempre discussões facilmente resolvidas pelo grupo. Nesta sessão, para além da continuação da construção dos elementos iniciados na sessão anterior, houve um grupo que começou a pintar a parte de fora da caixa e outro grupo que começou a construir o mar, aplicando, para tal técnicas de colagem.

A sessão, na minha opinião, teve muito sucesso.



4.10. Planificação da atividade da semana de 16/12/2024 a 20/12/2024 (atividade n.º 10)

Planificação da atividade da semana de 16/12/2024 a 20/12/2024 (atividade n.º 10)
Título: Criação da maquete (conclusão)
Objetivos: <ol style="list-style-type: none">1. Realizar a construção da maquete;2. Respeitar o outro;
Procedimento: <p>Nota: A atividade foi realizada no tempo de pequeno grupo, ou seja o grupo de crianças estava dividido ao meio. Sendo que um grupo realizava a atividade pensada no dia 18/12/2024 (quarta-feira) e o outro a 19/12/2024 (quinta-feira).</p> <p>Conclusão da construção da maquete em grupo.</p>
Recursos humanos: <ul style="list-style-type: none">• Estagiário; e materiais: <ul style="list-style-type: none">• Algodão;• Cola branca;• Pinceis;• Palhinhas;• Papel celofane colorido;• Linha branca;
Indicadores de avaliação: <ol style="list-style-type: none">1.1. Identifica os elementos essenciais ao processo do ciclo da água (aprendidos até então);1.2. Utiliza diversos materiais;1.3. Constrói com o auxílio dos colegas.2.1. Respeita o colega, bem como o seu espaço e tempo;2.2. Colabora com o grupo;2.3. Auxilia os colegas.
Reflexão: <p>Esta sessão foi realizada com todo o grupo.</p> <p>As crianças continuaram a construir os constituintes da maquete, sendo que desta vez decidiram juntarem-se todas num grupo, numa fase inicial, para construírem as nuvens. Só depois é que deram continuidade às suas construções. Contudo, não houve tempo para colocar as nuvens, visto que senti a necessidade de realizar um breve momento de conversa, através do qual resumi e recordei, com a</p>

participação das crianças, tudo o que se aprendeu até então, a fim de preparar a sessão de divulgação. A maioria das crianças conseguiu explicar e recordar do que tínhamos feito ao longo do projeto.



Não foi realizada uma planificação para o momento de divulgação e avaliação, por sugestão do professor-supervisor. Contudo, apresenta-se uma ideia geral do que se sucedeu nestes dois momentos.

4.11. Divulgação

Cerca de uma semana antes do dia da divulgação, anunciou-se ao grupo que a turma do 1.º ano do Ensino Básico visitaria a sala, a fim de compreender e observar o que se tinha realizado ao longo do projeto *O caminho da água*. Assim sendo, ao longo da semana, foram vários os momentos dedicados à recapitulação e à síntese das atividades realizadas e dos conteúdos abordados. Estes momentos foram sempre realizados em grande grupo, pois ainda que as crianças se encontrassem, no dia da divulgação, divididas pelos vários locais da sala, considerou-se pertinente que todas estivessem conscientes de todo o processo realizado ao longo deste projeto. Para além disso, no dia da divulgação, se alguma criança quisesse deslocar-se até outro local da sala, poderia fazê-lo, tendo sido necessário ter-se apenas atenção à ausência de crianças do grupo nalgum dos locais da sala. Estes locais diziam respeito às várias atividades, experimentais e não só, realizadas ao longo do projeto. Assim sendo, no dia da divulgação, a sala dividiu-se em quatro secções: (1) AE relativa à precipitação; (2) jogo das nuvens (representação das várias formas de precipitação); (3) AE relativa à evaporação; (4) esboço e maquete (explicitação do fenómeno do ciclo da água). Assim sendo, as crianças que se encontraram em cada secção realizaram uma breve explicitação dos principais conceitos associados à atividade, experimental ou não, dessa mesma secção. Não tendo sido possível as crianças do 1.º ano circularem por todas as secções da sala, optou-se pela realização de um breve momento de conversa e partilha de experiências e aprendizagens, bem como de opiniões avaliativas: “estive ali naquela zona, a fazer uma experiência onde se tinha de usar algodão e uma seringa. E no fim vi a pingar água dentro do copo” (NC 9, Anexo B); “Eu enchi o copo e com a caneta pintei uma risca no copo, até onde estava a água, depois pus ali em cima” (NC 10); “Ouvi o que eles tinham a dizer sobre o ciclo da água e o que acontece e vi ali a maquete” (NC 11); “Joguei ao jogo da nuvem, que depois tínhamos de colar na fita a quantidade de chuva ou neve que aparecia num cartão” (NC 12).

Para além disso, realizou-se e disponibilizou-se, ainda, às famílias um link (<https://online.flippingbook.com/view/788494437/>) que permitia o acesso a um folheto informativo, relativo ao projeto em questão.

4.12. Avaliação

Para a realização da avaliação do projeto, revelou-se pertinente realizar uma conversa com o grande grupo, utilizando-se como auxílio o plano de projeto. Assim, começou por se perguntar às crianças se se recordavam do trabalho que tinham vindo a desenvolver ao longo dos últimos tempos, pergunta à qual se obteve algumas das seguintes respostas: “projeto do ciclo da água” (R.B.) e “estivemos a fazer experiências do ciclo da água para aprendermos” (R.B.). De seguida, procedeu-se à leitura da informação presente no plano de projeto, começando, assim, por se realizar a leitura das frases correspondentes à categoria “O que já sabemos”. À medida que a leitura das frases ia sendo realizada, as crianças afirmavam lembrar-se de quem tinha referido tal informação.

De seguida, realizou-se a leitura das questões colocadas pelas crianças no início do projeto. Durante esta leitura foi dado sempre espaço e tempo ao grupo para dar resposta às questões desenvolvidas ao longo do projeto, a saber:

- (1) Para onde é que vai a água da chuva? – “para as nuvens, por causa do sol. O sol evapora e depois lá em cima fica água e depois cai na chuva” (D.J.); “vai para o riacho” (K); “vai para o planeta terra” (T)
- (2) Como é que a água cai das nuvens? – “na precipitação” (G.L.); “fizemos uma experiência do copo e do algodão e da seringa, onde ficava cheio de água e depois pingava água” (R.B.)
- (3) Existia água no tempo dos dinossauros? – “existia, existia”
- (4) A água é só líquida? – “vimos o vídeo do ciclo da água” (J); “fizemos o joguinho daquela nuvem” (R.R.)
- (5) O lixo nas águas faz mal às pessoas e aos animais? – “sim faz mal, sabes porquê? Porque assim nós comemos os peixes e eles tem lixo dentro deles e depois faz-nos mal á barriga” (T)
- (6) Existe água no deserto? – “sim existe água no deserto, muito pouca” (G.L.)

Após este momento, despertou-se a atenção do grupo para o facto de não ter sido possível, devido a questões de tempo, dar resposta a todas as questões colocadas na fase inicial, tendo-se incentivado a procura livre de respostas para tais questões.

Por fim, questionou-se o grupo acerca dos recursos utilizados para se dar resposta às questões colocadas, destacando-se as seguintes respostas: “através das atividades de experiências” (R.B.), “também fizemos a maquete” (R.B.), “Youtube” (G.L.), “utilizamos um livro, era aquele da história da gotinha” (T). Aproveitou-se este momento para perguntar às crianças do grupo se tinham consultado, também, os pais e/ou familiares, a fim de obterem a resposta a alguma das questões, obtendo-se as seguintes respostas: “Sim sim eu perguntei, se eles sabiam alguma coisa do ciclo da água” (V) e “Eles sabiam porque eles já andaram na escola também” (J). De facto, durante algumas conversas realizadas no período da manhã com os pais, foram vários os que referiram estar “a par” do projeto que estava a ocorrer na sala, afirmando observarem bastante envolvimento por parte dos filhos no projeto, bem como aprendizagens.

Todo este momento de conversa tornou-se imprescindível para a concretização de um balanço acerca de tudo o que se veio a realizar ao longo do projeto em questão, apelando-se, sempre que possível, à partilha não só das aprendizagens realizadas, mas também dos vários sentimentos que surgiram ao longo deste processo: “gostei muito de aprender o ciclo da água e das experiências” (T).

Importa referir, ainda, que durante a visita realizada à turma do 1.º ano, após o dia da divulgação, foram vários os comentários positivos que surgiram “gostei muito de ir a vossa sala aprender sobre o ciclo da água” (aluno); “fiz um desenho sobre como sobe e cai a água” (aluno); “ nós ainda temos ali os copos da experiencia que fizemos na vossa sala, eles ficaram mesmo entusiasmados e nos dias que se passaram tinham sempre alguma pergunta sobre o ciclo da água” (professora).

5. PORTFÓLIO DA CRIANÇA

| " " | | " "



EU SOU UMA CONCHINHA DE SURPRESAS 🐚

SURPRESAS 🍀🍀🍀



Sou preocupada

ADORO BRINCAR ❀ ❀ ❀



... aliás, com toda gente :)



SOU MUITO COMUNICATIVA ❁❁❁



AVENTURA, AQUI VOU EU!!!

trepar



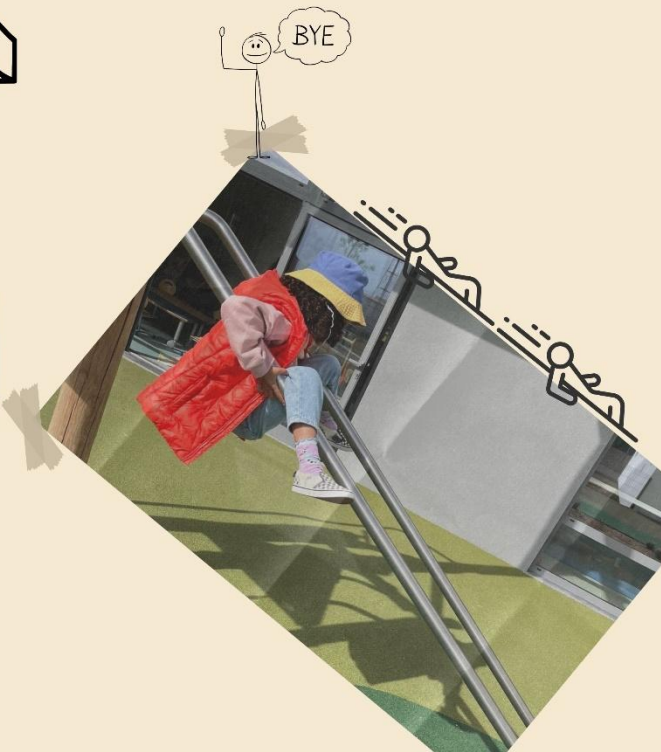
saltar





equilibrar-me





SOU DESINIBIDA !!!



SOU UMA 



Surf



Música



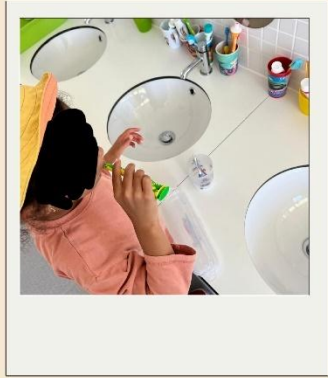
ADORO AS ATIVIDADES



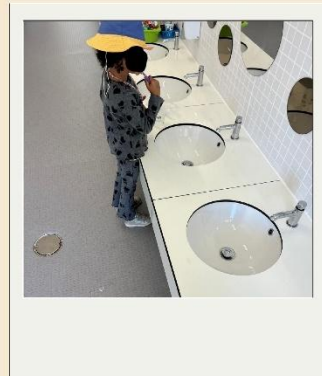




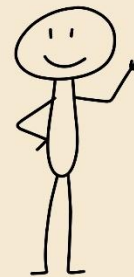
JÁ SOU CRESCIDA !!!



lavo os dentes



escrevo o meu nome



Adoro a minha vida 



Anexo B - Guião da
entrevista à Educadora
Cooperante (I)

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância

Objetivos gerais:

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre (i) a criança, a creche e os seus lugares; (ii) as famílias e as suas formas de participação; (iii) as relações entre equipa (agentes educativos);
- Identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a prática da educadora;
- Conhecer os procedimentos relativos à planificação e à avaliação da(s) criança(s) e do ambiente educativo;
- Compreender como é elaborada a planificação educacional.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões/comentários
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.
A. Definição do perfil do/a entrevistado/a	- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	A1. Qual o seu percurso formativo e profissional? A2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? A3. O que significa ser educadora de infância?

<p>B. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância da educação dos 0 aos 3 anos; • Importância socioeducativa das creches, 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o grau de importância que a educadora atribui à creche - Identificar o papel da creche na sociedade portuguesa e para as crianças dos 0 aos 3 anos 	<p>B1. O que significa para si a educação dos 0 aos 6anos?</p> <p>B2. Qual a importância do pré-escolar para a(s) criança(s)? E para as família(s)?</p>
<p>C. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relações e interações entre atores - Conhecer o conceito de equipa em contexto de creche - Compreender como é realizado o trabalho em equipa 	<p>C1. Pode caracterizar o trabalho em equipa nesta organização socioeducativa? Dê exemplos.</p> <p>C2. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa nesta organização socioeducativa? E na sala de atividades?</p>
<p>D. Relação com as Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a participação das famílias das crianças na creche - Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>D1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização para os promover? E as suas?</p> <p>D2. Quais são as potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p>
<p>E. Conceção e lugar da(s) criança(s) na creche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar concepções de criança e infância; - Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças na creche 	<p>E1. Como define criança? Que lugar ocupa a criança no pré-escolar e na sala/grupo, na sua opinião?</p> <p>E2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>

F. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora - Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora 	<p>F1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</p> <p>F2. Tendo em conta que adota o modelo pedagógico High Scope, de que modo o implementa na sua prática profissional?</p>
G. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo - Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>G1. Como planifica o seu trabalho (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?</p> <p>G2. Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo?</p>
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade

Anexo C - Transcrição da
entrevista à Educadora
Cooperante (I)

Legenda: P – pergunta; R – resposta

P- Qual o percurso formativo e profissional?

R- No meu percurso formativo fiz um curso profissional do 9.º até ao 12.º de auxiliar de educação. Depois entrei na faculdade, na escola superior de educação fiz a licenciatura e fiz um mestrado em educação pré-escolar em 2014 e fiz o estágio no [REDACTED] que era a escola anterior a esta (ver como colocar) e depois acabei por ficar como educadora logo nessa altura. Depois tirei 1 ano de licença sem vencimento e estive a fazer voluntariado em diferentes sítios, estive na Grécia num campo de refugiados, estive no Brasil numa associação de uma favela com crianças que não tinham pais ou que tinham dificuldades. De seguida fiz uma pós-graduação há 2 anos em filosofia para crianças e pronto é esse o meu percurso.

P- E depois voltou para esta instituição socioeducativa?

R- Sim estive sempre aqui a trabalhar.

P- A quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

R- Há 10 anos.

P- O que significa ser educadora de infância para a R?

R- Eu costumo dizer que para mim não é uma profissão, eu não vejo nem entendo isto como uma profissão, é a minha forma de ser e não me imagino a ser de outra forma e não me vejo a ser de outra forma, porque o lugar onde me sinto melhor é perto deles (crianças) e com eles e, portanto, acho que é esse o significado.

P- Para si o que significa educação nestas idades dos 0 aos 6?

R- Eu acho que as memórias são muito importantes e acho que ter uma boa referencia ou uma boa memória de uma imagem do que pode ser a escola, ou seja se começar de uma forma boa deste cedo acho que isso pode significar muita coisa na vontade que eles têm de aprender mais coisas e a relação que têm com a escola ser uma boa relação. É uma altura em que estão a construir quem é que são, o que é que é o mundo, quais é que são as ideais que têm e haver um lugar onde isso tudo pode ser expresso sem qualquer problema é uma coisa ótima.

P- A importância da creche tanto para as crianças, que a R já respondeu em parte e também para as famílias?

R- Pronto é isso, a creche surgiu há muitos anos como uma resposta social, os pais, mas mais o pai precisava de ir trabalhar, mas depois com a progressiva emancipação da mulher também começou a trabalhar e tinham de encontrar um espaço e, portanto, a creche começa por ser isso um sítio onde deixar as crianças. Contudo ao longo do tempo isso foi-se alterando e cada vez mais a creche tem um significado e não há nada e quando nós estamos nesta profissão é impossível ou devíamos todos imaginar-nos o que enquanto pais e o que é que nós gostávamos que acontecesse com os nossos filhos quando nós não estamos que são o bem mais precioso que temos, e, portanto, à uma resposta na creche que é essencial que é o do amor, cuidado com as crianças e, portanto, com as famílias.

P- Como caracteriza o trabalho de equipa nesta instituição?

R- Pronto nós aqui nesta escola o que nós fazemos e já o fazemos há muito tempo é que todas nós seguimos um modelo, que é o modelo *High Scope* e todas nós conhecemos as linhas orientadoras desse modelo, todos nós temos formação nesse modelo e, portanto, o trabalho de equipa é impossível que não haja, porque sabemos que ele é essencial para que haja um bom funcionamento da escola. E, portanto, contamos todos uns com os outros, com aquilo que cada um tem de melhor e utilizamos esse melhor de cada um para...

P- O primeiro ano também?

R- O primeiro ano também é *High Scope*, sim, sim. Nós criamos este ano o primeiro ciclo com o objetivo de continuar com o *High Scope* e de tentarmos perceber se esta forma como nós educamos as crianças, ou como entendemos o mundo da educação que tipo de consequências é que tem depois no primeiro ciclo.

P- Consegue mencionar dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho de equipa?

R- Sei lá, eu acho que às vezes estamos muito focados naquilo que está a acontecer na nossa sala e acabamos por ser consumidos por essas dinâmicas e acabamos por não aproveitar as melhores coisas que cada pessoa tem. Mas tem muitas vantagens claro, eu saber que se eu saber estar a realizar um projeto na sala e saber se falar com outra pessoa da equipa tenho acesso às ideias que a outra pessoa tem sobre o projeto, sugerir coisas, trazer novos materiais, dar novas ideias, todas essas coisas são sempre benéficas para o trabalho.

P- Que tipo de envolvimento e participação tem as famílias dentro da organização? Se existe algum mecanismo ou estratégia para promover essas interações?

R- Nós assumimos que as famílias são essenciais neste processo, e, portanto, elas são sempre bem-vindas e têm a possibilidade de estar presentes no dia a dia, não é só tipo agora gostava de ir contar uma história ou no Dia da Família aparecem na escola ou o que seja. Porque eles podem diariamente fazer parte da rotina da sala se assim o entenderem, e tu vês, eles vêm e trazem os filhos sentam-se e participam no quadro das mensagens ou ficam a brincar um bocadinho na sala e, portanto, eles sentem acho eu, nós gostamos que eles sintam que podem participar e estar. E, portanto, os pais são sempre bem-vindos e depois também utilizamos as suas ideias para desenvolver coisas na sala. E depois temos também a partilha diária ou semanal do que é que esta a acontecer na sala ou na escola através da aplicação, temos duas reuniões anuais com todos os pais e individuais sempre que nós ou eles sintam com essa necessidade, comunicamos diariamente sempre que houver alguma coisa, o que seja conquistas e também utilizamos o telemóvel.

P- Algumas potencialidades e dificuldades sentidas nesta dimensão?

R- Às vezes nós lidamos com muitas pessoas e todas as pessoas têm expectativas e têm formas diferentes de ver as coisas e às vezes apesar de quando vêm para esta escola as coisas estarem mais ou menos definidas, ou seja, o que é que podem esperar. Por tanto as expectativas já estão à partida definidas nós já somos bastante claros nisso, às vezes é difícil porque as pessoas têm alguma dificuldade em ver que uma situação pode ter várias leituras e acabam por ver só a sua leitura e a do seu filho. E está tudo bem, não condenamos percebemos, mas também sentimos que temos que educar os pais no sentido de olhem à vossa volta uma história pode ter várias interpretações.

P- Como define criança? E que lugar ocupa a criança na sala e no grupo?

R- Cada criança?

P- Cada criança.

R- Todas as crianças têm o seu espaço, como eu te explicava no outro dia aqui temos o grupo mas antes do grupo temos cada criança e portanto, nós queremos muito que cada uma se sinta mesmo única e especial com todas as suas potencialidades com tudo o que possa ser, verdadeira que tenham liberdade para poder existir e isso às vezes parece uma coisa simples, mas muitas vezes não é porque há muitas coisas a acontecer à volta. E,

portanto, é isso é saber os gostos delas, saber com cada uma existe uma estratégia diferente cada uma tem diferentes características e elas são fundamentais.

P- Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

R- Este grupo ao contrário de todos os grupos que eu já tive, tem muitas crianças novas. Nós normalmente nós seguimos o grupo, por tanto vêm com a educadora desde que são pequeninos, isso não aconteceu com este grupo fiquei eu com ele, mas têm muitas crianças novas por tanto ainda estamos numa fase de descobrir e de perceber quem é quem, o que é que gostam que forma é que resulta melhor com uns e com outros, mas é um grupo que me parece muito interessante muito desafiante com muita vontade de construir coisas e de brincar em conjunto e de estar perto.

P- Como realiza o diagnostico do grupo?

R- A brincar com eles, a brincar e a conhecer cada um.

P- Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

R- Pronto nós trabalhamos com o modelo *High Scope*, o modelo *High Scope* tem... Há uma questão que é basilar que essa está sempre presente seja em que modelo for ou em que altura do dia ou em que circunstância for que é o respeito pela criança, isso é um limite que não se pode passar é intransponível e portanto esse respeito exige muita coisa, mas é essencial e essa é a essencial fator que norteia o meu trabalho seja com este modelo ou com outro. Como é que era a pergunta desculpa?

P- A pergunta era como implementa o modelo do *High Scope*?

R- O modelo do *High Scope* está altamente estruturado existem muitos livros, há formas muito específicas, estão todas as regras entre aspas escritas, eu acho que acima de tudo podem estar escritas todas as coisas do mundo a diferença vai ser na forma como cada pessoa as interpreta e como as aplica e, portanto, eu acho as pessoas implementam a sua maneira. E nós implementamos literalmente, mas é completamente diferente a disponibilidade se eu disser a uma criança fazer os seis passos para resolver os conflitos, mas fazer sem lá estar, ou seja, sem estar presente não vai resolver, mas se eu estiver lá efetivamente com vontade genuína de ouvir e ajudar de perceber então o conflito muito provavelmente vai ser resolvido.

P- Como planeia o trabalho do grupo durante o ano letivo?

R- Nós quando fazemos o projeto pedagógico pensamos nalguns projetos que achamos que podem acontecer, pelo conhecimento que já temos do grupo e das idades, mas ao longo do ano vão surgindo novos projetos e novas coisas que vamos explorando, a planificação não é o meu forte, não gosto muito de planear, mas percebo que é importante e cada vez percebo mais. Mas pronto nos tentamos ir ao máximo ao encontro dos interesses deles ao mesmo tempo temos uma responsabilidade muito grande que é também de lhes dar uma perspectiva de que existem novas coisas, novas ferramentas, a escrita, a matemática a grande diferença ou o que nós nos forçamos por fazer é quando planificamos é que sejam atividades mais dinâmicas possível que sejam propostas abertas que possam cada um ter a sua própria resposta a sua própria solução e acima de tudo que tenham vontade de fazer isso de serem desafiadas.

P- Aplica algum critério nessas atividades?

R- Este, serem dinâmicas, serem ativas, ou seja, a aprendizagem ativa do High Scope é também clara, alguns fundamentos que são essenciais como haver materiais diversificados, eles poderem falar sobre aquilo que estão a fazer e a descobrir contactarem com as ideias haver manipulação dos materiais

P- Como é efetuada a avaliação das crianças, se existe algum instrumento?

R- Sim, no *High Scope* nós utilizamos o COR que é o *Child Observation Record*, nós utilizamos esse instrumento em que o mesmo está dividido em oito áreas e em cada área existem coisas que nos dão pistas se as crianças já são capazes, do que é que ainda não são e de que forma é que podemos ajudá-las a alcançar um nível diferente. Nós fazemos a avaliação qualitativa e nunca quantitativa e partimos sempre do pressuposto que é aquilo que eles já são capazes de fazer. Também temos os QDIS, é o que nos ajuda a pôr objetivos nas atividades que planificamos

P- E o ambiente educativo tem algum instrumento que avalie?

R- Sim, o PKA, é também um instrumento do *High Scope* que tem todo definido desde como é que o adulto interage coma criança, como é que as áreas estão organizadas, que tipos de materiais, quantos materiais, está tudo altamente definido, é um modelo muito estruturado. Este modelo surgiu, não sei se tu sabes, na década de 60 quando havia uma grande pobreza nos Estados Unidos e então a escola não era um direito, era uma coisa onde as crianças iam, mas era um depósito e não uma instituição para ensinar. E então

um senho o *Perry* ele criou uma escola high scope definida e prpos-se a fazer o acompanhamento dessas crianças, ele tinha dois grupos focais, um na escola do high scope outra numa escola publica normal e acompanhou essas crianças durante 70 anos e perceber que tipo de impacto é que tinha a escola high scope a longo prazo. E descobriu-se que as pessoas que estiveram em escolas high scope eram pessoas com muito mais capacidade de arriscar, pessoas muito mais críticas, pessoas que tinham conseguido ingressar num curso superior ou que tinham conseguido o trabalho que queriam. Então a partir dai criou-se a fundação high scope e essa fundação tinha o propósito de que todas as pessoas possam ter acesso a essa educação e então criou-se estes documentos todos que está mesmo tudo muito bem estruturado não há como não saber o que se fazer, agora há como te dizia uma grande diferença entre aquilo que esta escrito e a pessoa que implementa uma vez que se não houver verdade e uma verdadeira entrega eu acho que é completamente indiferente aquilo que está escrito.

P- Só tenho mais uma pergunta, mas se depois a R tiver mais alguma coisa para acrescentar ótimo. A questão que quero colocar é se a quantidade de atividades/aulas que as crianças têm como pode isso influenciar o percurso das crianças ou a aprendizagem?

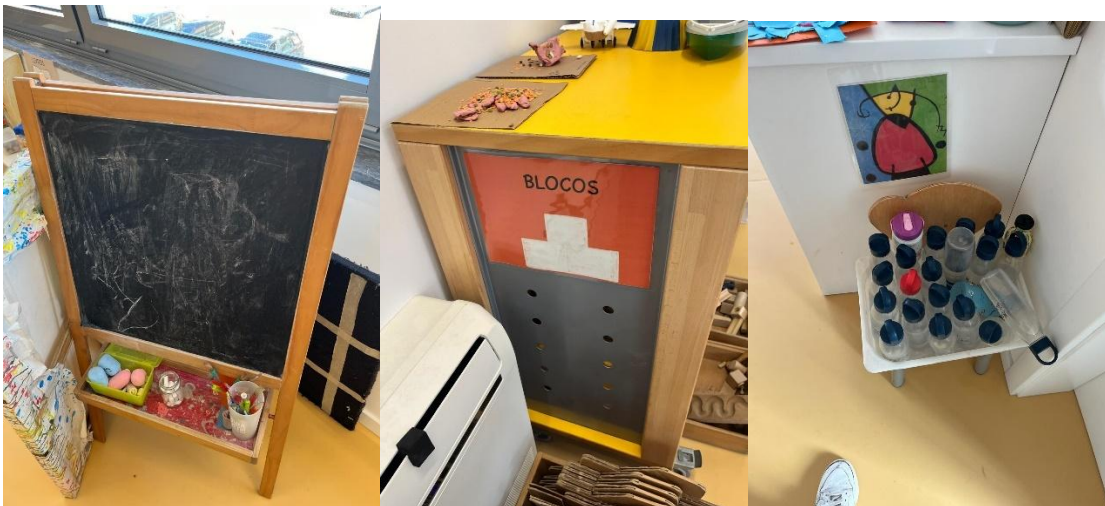
R- Nós este ano tornamo-nos numa escola bilingue e para sermos uma escola bilingue eles têm de ter acesso á língua inglesa diariamente durante um período superior 30 minutos a 1 hora. E então nós pensamos de que forma podíamos responder a isso, pensamos em arranjar uma educadora que fosse nativa ou que fala-se fluentemente a língua inglesa, mas isso não ia ser muito bom porque nós já começamos um projeto há muito anos e já tínhamos uma base sólida muito construída e portanto depois pensamos nesta forma de criar as atividades que eles tivessem, nós já tínhamos música, *mindfulness*, ginástica e o inglês, essas atividades serem elas em inglês, os professores também já estão connosco a algum tempo por isso conhecem a forma como nós dinamizamos e quais são os pressupostos para se ter um pequeno grupo e portanto acho que está a correr bem, mas acho que ainda é muito cedo.

P- Obrigado por responder às perguntas.

R- De nada.

Anexo D - Planta da sala





Anexo E - Rotina do grupo

Hora	Acontecimento	NC (exemplo)
8:00h às 9:00h	Acolhimento das crianças	“Durante o acolhimento das crianças, o M.K. entra na sala, acompanhado pelo pai. A criança tem um capacete de obras na cabeça e uma motosserra de plástico na mão, e vai ao encontro do G.L. para lhe mostrar como esta vestido. De seguida despede-se do pai e vai brincar com o amigo” (NC n.º 18, cf. Anexo A). Nota: O acolhimento é até às 9h, contudo existe flexibilidade para a entrada de crianças depois dessa hora. É dada liberdade aos pais ficar na sala durante um tempo com o filho/a se assim entender.
9:00h às 9:20h	<i>Greeting time</i> (quadro das mensagens)	“Durante a reunião da manhã, a educadora, começa por preencher o quadro das mensagens. Depois de as crianças, com o auxílio da educadora colocarem as mensagens no quadro” (NC n.º 37, cf. Anexo A. Para mais exemplos, consultar NC n.º 2, cf. Anexo A).
9:20h às 9:30h	<i>Planning time</i> (planear o que fazer)	“... seguidamente, as mesmas vão tirando uma letra aleatória do pote das letras e após tirarem a letra e dizerem o nome da mesma, a educadora pergunta que palavras conhecem que começa com essa letra. Quando acabam de dizer alguns nomes começados por a letra que calhou, escolhem o que querem fazer ou seja (planear a área onde vão brincar) e passam a vez a um colega” (NC n.º 37, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n.º 69, cf. Anexo A).
9:30h às 10:30 h	<i>Work time</i> (brincadeira nas áreas)	“Existem crianças que estão a brincar na casinha, existem crianças a brincar com plasticina, existem crianças a brincar com blocos de construção no tapete e crianças na área da biblioteca a ver/ler livros e ainda na área das artes a desenhar” (NC n.º 20, cf. Anexo A).
10:30 h às 10:35 h	<i>Cleanup time</i> (tempo de arrumar as áreas)	“Depois de as crianças brincarem na área da casinha a educadora mostrou as crianças que as imagens correspondem ao sítio onde têm de arrumar os brinquedos que estiveram a usar” (NC n.º 32, cf. Anexo A).
10:35 h às 10:45 h	<i>Recall time</i> (tempo de rever)	“o estagiário faz com o pequeno grupo do coração a reflexão do que fizeram de manhã ou seja o que gostaram de brincar, onde brincaram e com quem brincaram e se queriam partilhar algo importante com o grupo” (NC n.º 99, cf. Anexo A).
10:45 h às	<i>Snack time</i> (fruta da manhã)	“As crianças reúnem-se para comer a fruta, a educadora vai descascando a fruta a frente das crianças (as crianças estão todas sentadas em roda com a

10:55 h		educadora). À medida que a educadora vai descascando as crianças vão se levantando a vez para ir buscar a fruta. Pergunta os instrumentos que vão tocando, diz que a música foi composta por Beethoven” (NC n.º 24, cf. Anexo A).
10:55 h às 11:20 h	<i>Outside time</i> (brincar no recreio)	“Durante o recreio, houve umas crianças que pediram ajuda ao estagiário, para subirem para as barras de ferro. Houve ainda um grupo de crianças que pediu ajuda ao estagiário para construir um castelo com peças de encaixe de plástico” (NC n.º 58, cf. Anexo A).
11:30 h às 12:10 h	<i>Large-group time</i> (grande grupo)	“Início da aula com o Ki e foi pedido às crianças que quando a música começasse, podiam começar a dançar pela sala e quando a música cessasse as crianças tinham de se deslocar até um círculo e colocarem-se por de fora do círculo” (NC n.º 26, cf. Anexo A)
12:10 h às 12:55 h	<i>Small-group time</i> (pequeno grupo)	“Iniciou-se a aula de inglês. E a professora começou por apresentar uma canção e mostrar imagens de vários animais às crianças, á medida que a canção ia decorrendo. As crianças, iam fazendo o barulho do animal e dizendo o nome do animal em inglês. Canção e vai mostrando imagens de animais e dizendo todo em inglês” (NC n.º 29, cf. Anexo A)
12:55 h às 14:00 h	<i>Lunch Time</i> (almoço)	“As crianças deslocam-se em fila até ao refeitório, descem a escada agarrados ao corrimão. Quando chegam ao refeitório as crianças vão-se sentando na mesa e depois esperam que a sopa seja entregue pela auxiliar S ou estagiário. Depois de comerem a sopa as crianças vão por o prato para que este seja lavado. E esperam pelo segundo prato, quando acabam, fazem o mesmo processo de entrega e depois vão buscar a peça de fruta” (NC n.º 107, cf. Anexo A)
14:00 h às ?	<i>Outside Time</i> (brincar no recreio)	“O D.A. anda de triciclo e diz ao estagiário que te que olhar para trás por causa dos carros” (NC n.º 63, cf. Anexo A. Para mais exemplos consultar NC n.º73, cf. Anexo A) Nota: Existem quatro crianças que que fazem a sesta depois do almoço.
____	<i>Smal-group time</i> (pequeno grupo)	Sem informação
____	<i>Snack time</i> (lance da tarde)	Sem informação

— —	<i>Outside time</i> (brincar no recreio)	Sem informação
--------	------------------------------------------------	----------------

Anexo F - Dados relativos
ao grupo

Criança	Data de nascimento	Idades 30/09/2024»» 24/01/2025	Nrº de irmãos	Idades dos irmãos	Nacionalidade
A.S.	15/12/2018	5a. 9m.»»»»» 6a. 1m.	3	12; 10; 5 (anos)	Portuguesa
A.B.	26/08/2019	5a. 1m.»»»»» 5a. 4m.	1	6 (anos)	Portuguesa
C	29/08/2020	4a. 1m.»»»»» 4a. 4m.	1	1 (ano)	Portuguesa
D.A.	26/02/2019	5a. 7m.»»»»» 5a. 10m.	3	10; 8; 5 (anos)	Portuguesa
D.J.	09/07/2019	5a. 2m.»»»»» 5a. 6m.	2	10 (anos); 6 (meses)	Portuguesa
G.L.	02/02/2019	5a.7m.»»»»» 5a. 11m.	0		Portuguesa
G.M.	17/07/2019	5a. 2m.»»»»» 5a. 6m.	0		Portuguesa
J	20/07/2020	4a. 2m.»»»»» 4a. 6m.	1	2 (meses)	Portuguesa
K	28/04/2020	4a. 5m.»»»»» 4a. 8m.	0		Russa
L.M.	26/04/2019	5a. 5m.»»»»» 5a. 8m.	0		Brasileira
L.S.	15/12/2018	5a. 9m.»»»»» 6a. 1m.	3	12; 10; 5 (anos)	Portuguesa
L.R.	23/07/2020	4a. 2m.»»»»» 4a. 6m.	1	2 (anos)	Portuguesa
M.C.	15/02/2019	5a. 7m.»»»»» 5a. 11m.	1	9 (anos)	Brasileira
M.M.	01/04/2019	5a. 5m.»»»»» 5a. 9m.	1	12 (anos)	Portuguesa
M.J.	15/07/2020	4a. 2m.»»»»» 4a. 6m.	1	1 (ano)	Portuguesa
M.K.	11/07/2019	5a. 2m.»»»»» 5a. 6m.	0		Russa
P.T.	20/08/2019	5a. 1m.»»»»» 5a. 5m.	0		Moçambicana
P.A.	21/06/2019	5a. 3m.»»»»» 5a. 7m.	0		Portuguesa
R.R.		»»»»»			Russa
R.B.		»»»»»			Portuguesa
S	29/11/2019	4a. 11m.»»»»» 5a. 1m.	2	6; 2 (anos)	Portuguesa
T	18/01/2019	5a. 8m.»»»»» 6a.	1	7 (anos)	Portuguesa

Anexo G - Dados relativos
à família

Crianças	Profissão (pai)	Profissão (mãe)
A.S.	Gerente	Professora
A.B.	Engenheiro Telecomunicações	Gestora de Projetos
C	<i>Energy & Maintenance Manager</i>	<i>Key account manager</i>
D.A.	Sem informação	Professora de Yoga
D.J.	Piloto de Aviões	<i>Personal Trainer (PT)</i>
G.L.	Piloto Linha Aérea	<i>Project Manager</i>
G.M.	Produtor	Gestora
J	Contabilista	Produtora Publicitária
K	Programador	TIC
L.M.	Reformado	Fisioterapeuta
L.S.	Gerente	Professora
L.R.	Advogado	Médica
M.C.	Analista de sistemas	Administradora
M.M.	Engenheiro	Engenheira
M.J.	<i>Trader</i>	<i>Marketeer</i>
M.K.	Finanças	Advogada
P.T.	Bancário	Gestora
P.A.	Realizador	Advogada
R.R.	Sem informação	Sem informação
R.B.	Sem informação	Sem informação
S	Chef de cozinha	Sem informação
T	Arquiteto	Economista
V	Sem informação	Sem informação

Anexo H - Carta de apresentação às famílias



OLÁ FAMÍLIAS

Chamo-me André Oliveira e sou aluno do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Encontro-me a realizar a Prática Profissional Supervisionada II na sala J13, de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025. Pretendo acompanhar as brincadeiras e conquistas do grupo, adquirir novos conhecimentos e desenvolver diferentes experiências que me permitam enriquecer a minha experiência profissional.

Estarei disponível para qualquer dúvida que possa surgir.

André Oliveira

Anexo I - Consentimento
informado para a recolha
de imagens das crianças

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, André Filipe Azevedo de Oliveira, aluno do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (Estágio) na [REDACTED] de 30 de setembro a 24 de janeiro.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

Anexo J - Greilhas de observação

Tabela J1*Avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 1 (materiais têxteis)*

Dimensão Criança	(i) Fluência e adequação	(ii) Flexibilidade e perspetivação múltipla	(iii) Originalidade e inovação	(iv) Elaboração e expressividade
A.S.	2	2	2	2
A.B.	2	2	2	2
C	A	A	A	A
D.A.	2	2	2	2
D.J.	2	2	2	2
G.L.	2	2	2	2
G.M.	2	2	2	2
J	1	1	2	2
K	0	0	0	0
L.M.	1	1	1	2
L.S.	2	2	2	2
L.R.	2	1	2	2
M.C.	2	2	2	2
M.M.	2	2	2	2
M.J.	2	2	2	2
M.K.	2	2	2	2
P.T.	2	2	2	2
P.A.	0	0	0	0

R.R.	2	2	2	2
R.B.	A	A	A	A
S	2	1	2	2
T	2	2	2	2
V	2	2	2	2

Legenda: 0 – não participou; 1- participou, mas não incluiu a dimensão em questão na sua exploração; 2- participou e incluiu a dimensão em questão na sua exploração; A – Ausente

Tabela J2

Avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 2 (materiais de cartão)

Dimensão Criança	(i) Fluência e adequação	(ii) Flexibilidade e perspetivação múltipla	(iii) Originalidade e inovação	(iv) Elaboração e expressividade
A.S.	2	2	2	2
A.B.	2	2	2	2
C	1	1	1	2
D.A.	A	A	A	A
D.J.	2	2	2	2
G.L.	2	2	2	2
G.M.	2	2	2	2
J	2	2	2	2
K	0	0	0	0

L.M.	1	1	1	2
L.S.	2	2	2	2
L.R.	2	2	2	2
M.C.	1	1	2	2
M.M.	2	2	2	2
M.J.	2	2	2	2
M.K.	2	2	2	2
P.T.	2	2	2	2
P.A.	A	A	A	A
R.R.	2	2	2	2
R.B.	A	A	A	A
S	0	0	0	0
T	0	0	0	0
V	0	0	0	0

Legenda: 0 – não participou; 1- participou, mas não incluiu a dimensão em questão na sua exploração; 2- participou e incluiu a dimensão em questão na sua exploração; A – Ausente

Tabela J3*Avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 3 (materiais de borracha)*

Dimensão Criança	(i) Fluência e adequação	(ii) Flexibilidade e perspetivação múltipla	(iii) Originalidade e inovação	(iv) Elaboração e expressividade
A.S.	2	2	2	2
A.B.	0	0	0	0
C	2	2	2	2
D.A.	A	A	A	A
D.J.	0	0	0	0
G.L.	2	2	2	2
G.M.	2	2	2	2
J	2	2	2	2
K	0	0	0	0
L.M.	2	2	2	2
L.S.	2	2	2	2
L.R.	2	2	2	2
M.C.	A	A	A	A
M.M.	2	2	2	2
M.J.	2	2	2	2
M.K.	2	2	2	2
P.T.	2	2	2	2
P.A.	1	1	2	2

R.R.	2	2	2	2
R.B.	1	1	1	2
S	2	2	2	2
T	2	2	2	2
V	A	A	A	A

Legenda: 0 – não participou; 1- participou, mas não incluiu a dimensão em questão na sua exploração; 2- participou e incluiu a dimensão em questão na sua exploração; A – Ausente

Tabela J4

Avaliação da capacidade criativa das CP na atividade 4 (materiais de plástico)

Dimensão Criança	(i) Fluência e adequação	(ii) Flexibilidade e perspetivação múltipla	(iii) Originalidade e inovação	(iv) Elaboração e expressividade
A.S.	2	2	2	2
A.B.	0	0	0	0
C	2	2	2	2
D.A.	0	0	0	0
D.J.	A	A	A	A
G.L.	2	1	1	1
G.M.	2	2	2	2
J	1	1	1	1
K	0	0	0	0

L.M.	A	A	A	A
L.S.	2	2	2	2
L.R.	2	2	2	2
M.C.	2	2	2	2
M.M.	2	2	2	2
M.J.	2	2	2	2
M.K.	2	2	2	2
P.T.	2	1	2	2
P.A.	0	0	0	0
R.R.	2	2	2	2
R.B.	0	0	0	0
S	2	2	2	2
T	0	0	0	0
V	A	A	A	A

Legenda: 0 – não participou; 1- participou, mas não incluiu a dimensão em questão na sua exploração; 2- participou e incluiu a dimensão em questão na sua exploração; A – Ausente

Anexo K - Guião da
entrevista à Educadora
Cooperante (II)

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância

Objetivos gerais:

- Compreender as conceções da educadora de infância relativamente aos objetos de fim aberto;
- Compreender a importância atribuída pela educadora aos objetos de fim aberto para as crianças;
- Identificar opiniões específicas da educadora, relativamente ao estudo desenvolvido.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões/comentários
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “investigação num contexto de pré-escolar” para o relatório da PPS II; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.
A. Perspetivas da educadora acerca dos objetos de fim aberto	- Compreender as conceções da educadora de infância relativamente aos objetos de fim aberto	A1. O que entende por objetos de fim aberto? A2. De que modo é que podem ser disponibilizados no dia a dia da criança? A3. Já utilizou ou pensou utilizar objetos de fim aberto numa atividade com as crianças?

<p>B. Perspetivas da educadora acerca do impacto da utilização, por parte das crianças, de objetivos de fim aberto</p>	<p>- Compreender a importância atribuída pela educadora aos objetos de fim aberto para as crianças</p>	<p>B1. Quais considera serem as principais vantagens da utilização de objetos de fim aberto? E desvantagens?</p> <p>B2. Considera que a utilização de objetos de fim aberto permite desenvolver certas competências nas crianças? Se sim, quais?</p>
<p>C. Perspetivas da educadora acerca do estudo realizado</p>	<p>- Identificar opiniões específicas da educadora, relativamente ao estudo desenvolvido</p>	<p>C1. Qual considera ter sido o conjunto de objetos mais significativo para o grupo? E o menos significativo?</p> <p>Nota: entende-se como conjunto de objetos os seguintes: tecidos, cartão, borracha, plástico</p> <p>C2. Considera existirem diferenças na manipulação de um objeto de fim aberto, quando comparado ao que se sucede com os objetos fechados (por exemplo, um brinquedo)? Se sim, quais?</p> <p>C3. Observou, durante a realização das várias atividades, o desenvolvimento de determinadas competências (por exemplo, criatividade, relação entre pares, autonomia, motricidade, entre outras)?</p> <p>C4. Quais considera terem sido as principais potencialidades deste estudo? E as fragilidades?</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<p>- Finalizar a entrevista</p>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>

Anexo L - Transcrição da
entrevista à educadora
cooperante (II)

Legenda: P – pergunta; R – resposta

P- O que entende por objetos de fim aberto?

R- São objetos que não são estruturados, que dão possibilidade às crianças de utilizá-los de formas diferentes de acordo com aquilo que querem fazer.

P- De que modo é que podem ser disponibilizados no dia-a-dia da criança?

R- Em todos os momentos. Na verdade, eles com um objeto que pode aparentemente ter um fim fechado, e claro que há objetos com um fim mais aberto do que outros, eles utilizam-no e podem utilizá-lo de formas diferentes. Mas nós na sala tentamos sempre que eles tenham acesso a materiais da natureza, caixa, rochas, materiais que eles depois podem transformar naquilo que quiserem.

P- Já utilizou ou pensou utilizar objetos de fim aberto numa atividade com as crianças?

R- Sim. As caixas são o que mais utilizamos aqui na escola, porque existem muitas caixas e eles realmente conseguem transformar uma caixa em coisas muito diferentes e diria que essa é o que nós mais utilizamos. Mas todas as outras coisas são possíveis, por exemplo quando eles chegam com alguma coisa de casa ou alguma coisa que encontraram na rua ou alguma coisa que lhes faça sentido, isso pode ser sempre utilizado.

P- Quais considera serem as principais vantagens da utilização de objetos de fim aberto? E depois as desvantagens, se houver alguma?

R- As vantagens são sempre as várias possibilidades que têm e que não são condicionadas pelo objeto, nem por mim nem por ninguém. A única coisa que acontece é que eles utilizam e dali surgem as coisas que lhes fazem mais sentido. Pronto essa é a grande vantagem. E desvantagens não vejo nenhuma.

P- Considera que a utilização de objetos de fim aberto permite desenvolver certas competências nas crianças? E se sim, quais é que seriam essas competências?

R- Sim, acho que primeiro lhes dá uma grande sensação de há muito mais possibilidades. Dá-lhes uma visão do mundo de que não há limites para a criação e isso é evidentemente

uma grande vantagem. E a capacidade de serem eles aquilo que aparentemente não tem nenhuma personificação nem personalização e quando eles metem mãos á obra, aquilo torna-se uma coisa só deles irrepetível. E eu acho que esse vínculo que criam faz com que eles queiram criar e fazer mais coisa. Sentem que são capazes de criar.

P- Agora mais relacionado com o estudo que foi efetuado. Qual considera ter sido o conjunto de objetos mais significativo para o grupo? E o menos significativo?

R- Bem, acho que as caixas tiveram grande significado porque foram utilizadas todas elas para a festa de Natal e isso fez com que cada um cria-se o seu fato, os seus objetos e foram mesmo feitos, pensados e idealizados por eles, e, portanto, teve um significado muito grande. Depois eu acho que os pneus tiveram também uma importância muito grande porque eles criaram também imensas coisas com os pneus, de repente já têm baloiços que não tinham, e gostam muito e põem-se lá dentro dos pneus, fazem imensas brincadeiras com eles e eu acho que terá sido aquele que mais inesperado para eles, porque duvido que alguma vez tivessem contactado com os pneus a não ser nos carros. E de repente esse objeto que é utilizado sempre da mesma forma desde que eles nasceram, neste momento ou nesses momentos criaram e tiveram um significado diferente e que se revelou importante nas brincadeiras que criaram.

P- E então o que eles aderiram ou pegaram menos?

R- O que é que tu puseste ou trouxeste lembra-me?

P- Foi tecido, plásticos, cartão (caixas) e a borracha.

R- Não sei, tenho a sensação de que talvez os plásticos, mas acho que os plásticos e os tecidos são coisas a que eles têm mais acesso, quer dizer as caixas também mas uma caixa é sempre uma caixa. E os plásticos e tecidos acho que eles acabam por ter mais acesso e como são utilizados ou foram utilizados unicamente na sala, isso também fez com que eles também tivessem de optar entre isso e as brincadeiras que costumam ter. E então acho que acabaram por optar muitas vezes, apesar de terem explorado, acabou por prevalecer a vontade de repetir as brincadeiras que têm com os amigos, mas se aparecessem mais vezes ou assim eu acho que eles iam gostar.

P- Considera existirem diferenças na manipulação de um objeto de fim aberto, quando comparado com o que se sucede com objetos fechados? Por exemplo um brinquedo.

R- Sim, nestas idades sim. Mas se estivéssemos a falar de uma sala de dois anos acho que um objeto passa rapidamente a ser uma outra coisa, quando eles utilizam um animal e fingem que é um telefone, porque para eles ainda não há essa barreira digamos assim. Nesta idade acho que sim, há uma diferença, melhor há muitas diferenças pois como disse no início lhes dá muitas mais possibilidades do que aqueles objetos que já estão estereotipados de alguma forma, e que de certa forma servem apenas aquele propósito.

P- Observou durante a realização das várias atividades o desenvolvimento de determinadas competências, por exemplo a criatividade, a relação entre pares, a autonomia, a motricidade?

R- Sim, claro que sim sem dúvida, acho que tiveram muitos mais momentos onde criaram novas brincadeiras, deram novos significados a muitas coisas e isso fez com que as relações entre eles obviamente também se tornassem mais fortes, ou criassem ali momentos de cumplicidade que só puderam acontecer porque houve um novo material. Acho que a questão da imaginação e de por em prática alguma coisa que eles pensaram acho que também foi muito significativo como disse maioritariamente em relação às caixas e o dos pneus, a surpresa do que é que aquilo poderia ser e as brincadeiras que se criam com elas.

P- Quais considera terem sido as principais potencialidades deste estudo? E as suas fragilidades?

R- Acho que a fragilidade será sempre a mesma que é o tempo, a questão de isto ter acontecido num tempo curto. Acho que se tivéssemos tido a possibilidade de ter mais tempo talvez os objetos fossem mais, talvez as explorações tivessem sido diferentes, ainda que por exemplo os pneus não estão ou tendem em sair mais do parque e eles continuam a utilizá-los muito. As maiores potencialidades acho que já disse todas, uma vez que estão todas relacionadas com a quantidade de possibilidades que se foram abertas para que eles pudessem utilizar os materiais da forma que queriam.

P- De momento recorda-se de mais algum aspeto que seja pertinente em relação aos materiais de fim aberto?

R- Não de momento não.

P- Então resta-me agradecer o tempo disponibilizado

Anexo M - Guião da
entrevista à Auxiliar de
Ação Educativa

Guião de Entrevista

Destinatária: Auxiliar de Ação Educativa

Objetivos gerais:

- Compreender as conceções da auxiliar de ação educativa relativamente aos objetos de fim aberto;
- Compreender a importância atribuída pela auxiliar de ação educativa aos objetos de fim aberto para as crianças;
- Identificar opiniões específicas da auxiliar de ação educativa, relativamente ao estudo desenvolvido.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões/comentários
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	- Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “investigação num contexto de pré-escolar” para o relatório da PPS II; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.
A. Perspetivas da auxiliar de ação educativa acerca dos objetos de fim aberto	- Compreender as conceções da auxiliar de ação educativa relativamente aos objetos de fim aberto	A1. O que entende por objetos de fim aberto? A2. De que modo é que podem ser disponibilizados no dia a dia da criança?
B. Perspetivas da auxiliar de ação educativa acerca do impacto da utilização, por parte das crianças, de objetivos de fim aberto	- Compreender a importância atribuída pela auxiliar de ação	B1. Quais considera serem as principais vantagens da utilização de objetos de fim aberto? E desvantagens?

	educativa os objetos de fim aberto para as crianças	B2. Considera que a utilização de objetos de fim aberto permite desenvolver certas competências nas crianças? Se sim, quais?
C. Perspetivas da auxiliar de ação educativa acerca do estudo realizado	- Identificar opiniões específicas da auxiliar de ação educativa, relativamente ao estudo desenvolvido	<p>C1. Qual considera ter sido o conjunto de objetos mais significativo para o grupo? E o menos significativo?</p> <p>Nota: entende-se como conjunto de objetos os seguintes: tecidos, cartão, borracha, plástico</p> <p>C2. Considera existirem diferenças na manipulação de um objeto de fim aberto, quando comparado ao que se sucede com os objetos fechados (por exemplo, um brinquedo)? Se sim, quais?</p> <p>C3. Observou, durante a realização das várias atividades, o desenvolvimento de determinadas competências (por exemplo, criatividade, relação entre pares, autonomia, motricidade, entre outras)?</p> <p>C4. Quais considera terem sido as principais potencialidades deste estudo? E as fragilidades?</p>
Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>

Anexo N - Transcrição da
entrevista à Auxiliar de
Ação Educativa

Legenda: P – pergunta; R – resposta

P - Primeiramente dizer que esta entrevista funciona única e exclusivamente para fins académicos que esta entrevista é confidencial e existe proteção de dados fornecidos. Importa ainda referir que alguma coisa que seja dita e a pessoa não se sinta confortável com o que disse a mesma informação é apagada. Passamos então a primeira pergunta por objetos de fim aberto?

R – Queres explicar melhor para eu conseguir perceber?

P - Posso dar um exemplo, um objeto de fim aberto foi por exemplo aqueles objetos que fui trazendo, aqueles objetos que trazia dentro dos sacos, sem ser aquela parte do ciclo da água

R - Acho que já percebi, sim penso que esses objetos são fundamentais principalmente para eles reconhecerem o objeto em si e depois darem asas á imaginação que foi exatamente isso que eles fizeram, sem nenhuma diretriz por trás eles próprios reconheceram o material e depois fizeram com eles o que queriam. Acho que é voltar um bocadinho aos tempos do antigamente, onde algumas famílias não tinham posses e as crianças construía elas próprias carrinhos e bonecas e outros brinquedos através daquilo que tinham. Por tanto eles hoje chegam ali e esta tudo feito e realmente conseguirem agora ter acesso a esses materiais e perceberem o que podem fazer com isso, acho que é importante para eles usarem a imaginação e isso está certo e sabido que foi um sucesso.

P - Obrigado, ok a segunda pergunta é de que modo é que podem ser disponibilizados esses materiais no dia-a-dia da criança?

R - Acho que sim, acho que até podia ser uma situação onde os pais podiam ir recolhendo algum tipo de material e depois fazermos estas coisas. Por exemplo numa semana era a vez da criança X trazer algumas coisas, na outra semana era vez da criança Y. E eles irem fazendo se calhar com a ajuda da professora de artes também algumas coisas, penso que poderia ser uma boa iniciativa.

P - Achei engraçado esse conceito. A gora numa perspetiva do que considera serem as potencialidades e principais vantagens da utilização deste tipo de materiais?

R - Existem várias vantagens, mas uma que considero mesmo importante é o uso da imaginação e fazê-los pensar sobre aquilo que está ali, ou seja, que funciona como matéria-prima e que realmente podem transformar no que quiserem. Sendo que é aquilo que acontece nas indústrias, mas serem eles próprios a fazerem/criarem.

P - E as desvantagens?

R - É às vezes não reconhecerem alguns perigos, como é o caso de um corte por exemplo quando usam um plástico duro, mas para isso também lá estamos nós adultos para conseguir ter uma visão e explicar. Mas agora se eles usarem também e é hipoteticamente claro, porque estou a imaginar e não sei seria possível, usarem por exemplo umas luvas para o corte e para o molde, mas claro que em todo também existe o perigo, por tanto seria mais a parte da explicação para eles entenderem quais as possíveis consequências de alguns atos, não entregar o material logo cortado mas explicar por exemplo se entregarmos uma garrafa de detergente que é feito por um plástico rígido propor o uso de luvas , claro que este pensamento seria muito mais utilizado em faixas etárias mais reduzidas em que têm mais dificuldade e podem-se aleijar. Mas isso lá está, entra a conversa com eles e a supervisão de um adulto.

P - Assim sendo considera a utilização de objetos de fim aberto possa desenvolver certas competências nas crianças, se sim quais?

R - Completamente, principalmente e para mim é puxar a imaginação para aquilo que realmente pode construir com os materiais. Por exemplo eu chegar a uma sala e ver brinquedos que também têm em casa e que também têm acesso noutra sítio, é quase como chega-se ali e é claro que eles fazem as brincadeiras por eles próprios. Por exemplo um puzzle não puxas pela imaginação, puxas sim pela inteligência e pela memória, mas não puxas pela imaginação. Por exemplo se tu tiveres um pedaço de cartão onde possas ir contruindo peças de um puzzle, aí já foi a ideia de construir, a ideia do desenho e a ideia de como se vai fazer e quem vai realizar e que assim dá largas à imaginação para o que vai construir pois participa em todas as fases e a criança pode reconhecer isto foi feito por mim dando-lhe mais confiança e aumentando a sua autoestima.

P - E agora considerando os objetos que estive a trazer durante as semanas, qual considera ter sido o conjunto de objetos mais significativos para o grupo e o menos significativo ou utilizado?

R - Sinceramente, eu acho que os mais utilizados foram os pneus e as caixas, pois realmente despertou logo de início um grande interesse e ainda por cima estávamos ali próximos da época de Natal e a festa de Natal que coincidiu, e que assim levou também a toda aquela empolgação com as caixas para construir coisas. As caixas eu acho que foi assim o que mais se sobressaiu dos materiais. Depois os pneus também foram uma surpresa. Ainda hoje lá estão e por tanto, se ainda hoje lá estão e se ainda hoje eles fazem coisas com eles, acho que foi realmente uma mais-valia. O menos (...) não vou dizer que era o menos, mas perante a empolgação no que diz respeito aos outros materiais, estes foram os menos, porque foram aqueles que se calhar eles não recriaram na cabeça o que poderiam fazer que foram os plásticos. Naquele momento houve empolgação, mas depois, no decorrer dos dias não tanto, então eu acho que os pneus e as caixas foram então mais valorizados.

P - Considera existirem diferenças na manipulação de um objeto de fim aberto quando comparadas com o que se sucede com os objetos fechados, por exemplo um brinquedo, puzzles como referiu anteriormente?

R - Sim, lá está eu estou sempre a repetir-me, mas é quando tu tens certos tipos de materiais podes construir e imaginar muitas coisas, não constróis uma. Eu abocado falei do puzzle, mas por exemplo tens dominó que podes construir com cartão, os pneus como viste deu para baloiços, deu mesa para eles depois fazerem o que quisessem, eles meteram-se dentro dos pneus. E aqueles materiais que são brinquedos que já estão pré-concebidos são um bocado estanques, dá para aquilo e para mais nada. E era aquilo que eu estava a dizer a parte de eles usarem a criatividade, para mim é das coisas que é mais bonito de ver numa criança, eles conseguem ter uma imaginação fantástica e muito superior à nossa. E acho que objetos que potenciam essa parte da imaginação são de usar e objetos que são pouco estimulantes não há grande pontos para se usarem.

P - Observou durante a realização das várias atividades o desenvolvimento de determinadas competências nas crianças, por exemplo criatividade, relação entre pares, autonomia, motricidade?

R - Sim vi, mesmo tudo o que mencionaste. Por exemplo eu vi, durante a utilização de um dos pneus que havia certas crianças que se metiam lá dentro e iam rodando como se fosse estarem dentro de uma roda e isso a meu ver vão revelando assim a parte física, e em relação à criatividade também e depois é a imaginação que eles podiam fazer sobre aquilo, por exemplo quando foi colocado o plástico do pneu nas barras de ferro e serviu de balancé para as crianças, havia muito a competitividade para ver quem é que aguentava mais tempo, quem é que ficava lá agarrado durante mais tempo. O mesmo aconteceu quando as crianças tentaram subir um tecido que foi colocado lá. Estavam sempre a tentar chegar mais alto do que na vez anterior. Claro que essa competitividade é benéfica sempre se não for em exagero. Também reparei que eles se entreadavam imenso, agora vamos ajudar este agora vamos ajudar o outro a alcançar alguma coisa ou colocar-se em pé sobre algo.

P - Agora esta será a última pergunta. Quais considera terem sido as principais potencialidades do estudo efetuado e as suas fragilidades?

R - As fragilidades era um bocadinho aquela coisa do risco, mas eu acho que foi uma mais-valia, e é engraçado quando eu começo a pensar como é que material espalhado no chão, a maneira como eles encaram o que é que vou fazer com isto. Ou seja, tu não lhes disseste vamos construir isto nem vamos construir aquilo principalmente na questão das caixas, servia para tudo, servia para casinhas, servia para foguetões, servia para imensas coisas que eles queriam transformar. E isso é muito bom, e é o crescer de uma forma mais saudável, ou seja, com uma mente mais aberta para as coisas.

P - De momento recorda-se de mais alguma coisa que seja pertinente e importante referir?

R – Acho que não, acho que estiveste muito bem acho que foi um excelente contributo e acho que por exemplo esta questão do trazer os materiais pode ser uma coisa que esta instituição socioeducativa pode aderir ou apenas a sala do JI3, portanto acho que é uma

mais-valia pois todas as crianças de todas as salas aderiram e utilizaram quando tiveram a possibilidade de estar com os materiais. Resta-me dizer obrigada pelo que realizaste aqui.

P - Eu é que agradeço a disponibilidade e as palavras proferidas.

Anexo 0 - Guião da entrevista de Grupo Focal

Guião de Entrevista em Grupo Focal (*Focus Group*)

Destinatárias: Crianças

Objetivos gerais:

- Identificar as diferenças e/ou semelhantes na postura das crianças perante imagens representativas de materiais de fim aberto e imagens representativas de materiais de fim fechado;
- Identificar as diferenças e/ou semelhantes de ideias criativas, por parte das crianças, associadas à manipulação de materiais de fim aberto e de materiais de fim aberto.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões/comentários
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista em grupo focal - Motivar as crianças 	<p>Prévio pedido de autorização para a participação das crianças na entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir que esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de um relatório/trabalho académico; - Garantir o carácter confidencial e o anonimato dos dados; - Pedir autorização para gravar áudio;
A. Materiais de fim aberto	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a postura das crianças perante imagens representativas de materiais de fim aberto; - Identificar ideias criativas, por parte das crianças, associadas à 	<p>Foram selecionadas, previamente, quatro imagens de materiais de fim aberto: botões, pneus, pedras e ramos de madeira. As imagens são disponibilizadas à vez. Entre imagens, realizam-se perguntas às crianças e ouvem-se as suas respostas. Após cada pergunta, disponibiliza-se tempo a cada criança para responder. Cada criança fala na sua vez.</p> <p>A1. O que veem nesta imagem? A2. Para que serve este objeto?</p>

	manipulação de materiais de fim aberto.	A3. O que é que podiam fazer com este objeto?
B. Materiais de fim fechado	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a postura das crianças perante imagens representativas de materiais de fim fechado; - Identificar ideias criativas, por parte das crianças, associadas à manipulação de materiais de fim fechado. 	<p>Foi selecionada, previamente, uma imagem de um material de fim fechado: um brinquedo (<i>pop-it</i>) A imagem é disponibilizada à vez. Realizam-se perguntas às crianças e ouvem-se as suas respostas. Após cada pergunta, disponibiliza-se tempo a cada criança para responder. Cada criança fala na sua vez.</p> <p>B1. O que veem nesta imagem? B2. Para que serve este objeto? B3. O que é que podiam fazer com este objeto?</p>
Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista em grupo focal	- Agradecer a disponibilidade

Anexo P - Transcrição da entrevista de Grupo Focal

Legenda: E – entrevistador

Figura O1

Botões



E- O que é que vocês conseguem ver nesta imagem meninos?

Todas as crianças- São botões.

E- Para que é que serve este objeto, vocês sabem?

Criança (G.L.) - Serve para apertar coisas tipo casacos.

Criança (M.C.) - Pois serve para apertar casacos, vês que eu tenho aqui um que tem botões.

Criança (D.J.) - Para apertar bolsos.

Criança (T) - Para apertar camisas.

Criança (G.L.) – Para fazerem camisas.

Criança (M.K.) – Serve também para brincar.

E- Então e o que é que vocês faziam com estes botões?

Criança (D.J.) – eu ia fazer rodinhas de carros

Criança (G.L.) – eu ia fazer assim, ia pegar em dois botões e ia arranjar uma maneira de ligar os dois botões e fazia duas vezes isso da mesma forma para fazer um carrinho

Criança (C)- eu também fazia isso, eu ajudava

Criança (M.C.) - eu usava para prender os cabelos através dos buraquinhos

Criança (A.S.) - eu colava os botões uns aos outros e fazia um hambúrguer

Criança (M.K.) - eu dei para a minha mama para ela fazer casacos

Criança (M.J.) - os botões e para se colocarem nos casacos e depois apertam-se

Figura O2

Pneus



E- Então isto era o que vocês faziam com este material. Então agora que material é este?

Todas as crianças- os pneus!

Criança (M.J.) - É nosso!

E- Então e para que é que serve os pneus?

Todas as crianças- para os carros!

Criança (M.K.) - para o meu carro, para todos os carros.

Criança (G.M.) - para os aviões!

E- Muito bem para os aviões também.

Criança (D.J.) - não para os aviões não!

E- Então os aviões não têm rodas?

Criança (D.J.) - Têm só que são pequenos pneus!

E- Pronto, mas também são pneus não é.

Criança (M.K.) - os pequenos aviões têm pequenos pneus e os grandes aviões têm grandes pneus.

Criança (A.S.) - o pneu dá para brincar como um berço!

E- Boa muito bem, e então e o que é que vocês faziam com este material?

Criança (M.K.) - Nós brincávamos.

Criança (T)- Tipo fazíamos armadilhas para os monstros!

E- Esperem um bocadinho, a M.C. têm razão ela já está com o dedo no ar há muito tempo e está à espera que eu lhe de a vez. Por isso vocês já sabem colocam o dedo no ar e eu depois oiço as vossas ideias.

Criança (M.C.) - Dá para fazer baloiços!

Criança (D.J.) - Fazer baloiços com os pneus, com os pneus vazios. E ir lá para dentro também foi divertido.

Criança (T)- Dá para fazer armadilhas para os monstros, corridas de pneus.

Criança (G.L.) - Mas também podíamos fazer assim uma casa na árvore e tínhamos esses pneus para descer, para fazer tipo uma roldana para subir para a casa na árvore!

Criança (D.J) - Podia haver também um *slide*.

Criança (M.J.) – Podíamos prender essas rodas e balançar tipo um baloiço!

Figura O3

Pedras



E- Então e qual é que vocês acham que é este material?

Todas as crianças- Pedra, são pedras!

E-Então e este material serve para fazer o quê, para que serve?

Todas as crianças- para cavar

Criança (G.L.) – nós cavamos com as pedras!

Criança (T) – e para atirar para o lago e depois ver a água.

Criança (D.J.) - para pôr debaixo das plantas!

Criança (G.L.) – olha e também quando fizemos uma fogueira na floresta escavamos assim e depois colocamos pedras à volta!

E- Então e como é que vocês usavam este material, para fazer o quê?

Criança (D.J.) – eu construía prédios.

Criança (M.K.) – eu já fiz um prédio com uma pedra. Um castelo pequenino.

Criança (A.S.) - eu jogava com pedras!

Criança (M.C.) - eu ia fazer uma fogueira com as pedras.

Criança (D.J.) – fazer casas e um prédio.

Criança (T)- construir um prédio e um parque para brincar.

Criança (G.L.) – eu usava uma pedra dessas e um pau e ponha os paus assim e depois ponha o pau e a pedra, segurava no pau assim e fazia fogo

Criança (D.J.) – sim porque no tempo das cavernas os homens das cavernas não tinham fogo e, portanto, faziam assim o fogo com os pauzinhos!

Criança (M.J.) – nós pegávamos cada um numa pedra e depois tentávamos atirar para dentro de cada um dos baldes.

E- Ah... tipo tiro ao alvo

Criança (G.L.) – sim e depois nós podíamos acertar então naqueles alvos com as pedras, aqueles alvos que se tem de acertar no meio!

Criança (D.J.) – queria fazer cortar um bocado fininho de uma pedra tipo assim, para ficar a picar. E depois fazer um arco para atirar essa seta, para matar os peixes para eu comer.

Figura O4

Brinquedo (pop-it)



E- Então e que objeto é este agora?

Criança (M.K.) - então isso é um brinquedo!

E- Então, mas o que é este brinquedo?

Todas as crianças – *Pop it*

Todas as crianças- eu tenho essas *pop it*!

Criança (M.K.) – eu não tenho

E- Para que serve este brinquedo?

Criança (M.C.) – isso serve para apertar e depois faz impressão aos dedos!

Criança (T) – é para pôr as bolinhas para baixo, para o outro lado

E- E então o que é que vocês fariam mais com isto?

Criança (A.S.) – eu fazia uma construção para depois apertar como nas *pop it*.

Criança (M.C.) – também dá para fazer uma coleção.

E- E então o que podemos fazer mais com este material?

Criança (G.L.) – tínhamos uma casa na árvore e dava para subir e depois colávamos os *pop it* na casa da árvore à volta e também ponhamos nas arvores só para vermos qual é que era a arvore onde estava a nossa casa da arvore.

E- Ah... então funcionava como uma marcação e para ficar bonito?

Criança (T) – sim e isso!

Criança (M.C.) – eu brincava a apertar o *pop it*

Figura O5

Ramos de madeira



E- Então vamos para a última imagem, o que é isto meninos?

Todas as crianças- são paus!

Criança (D.J.) – para fazer uma fogueira!

Criança (D.J.) - Partíamos uma parte fininha e depois tínhamos um fio à volta dessa parte e depois fazia uma seta e depois construía um arco e flexa.

E- Então com os paus fazias um arco?

Criança (D.J.) – sim e também um bastão para caçar!

Criança (M.C.) – também dá para juntar os paus e fazer tipo um isqueiro.

Criança (A.S.) – procuramos um pau muito gordo e depois arranjamos um fio que esteja no ar e depois pomos o pau lá em cima e agarramos o pau dos dois lados e deslizamos em como no *slide*.

Criança (M.K.) – podemos fazer também com um pau destes dá para escavar e depois fazer uma casa pequenina!

Criança (G.L.) – dá para fazer a nossa casa da árvore com esses paus e depois fazemos um chão pequenino à volta. E podíamos fazer ainda umas escadas com os paus para subir até à casa da árvore!

Criança (D.J.) – podemos usar os paus para escavar e depois fazer uma casa debaixo da terra.

Criança (T) – depois nós escavamos e escavamos com os paus para a frente e aquilo fica tipo um túnel e depois vamos lá para dentro e fica a nossa casa. Fica tipo um *bunker!*

Criança (M.J.) – podemos fazer um castelo com um escorrega com os paus!

E- Obrigado pelas vossas ideias meninos!

Anexo Q - Análise
categorial das
entrevistas

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto	Unidade de Elaboração
Materiais de fim aberto	Conceções	“São objetos que não são estruturados, que dão possibilidade às crianças de utilizá-los de formas diferentes de acordo com aquilo que querem fazer” - EC	1
	Potencialidades	“As vantagens são sempre as várias possibilidades que têm e que não são condicionadas pelo objeto, nem por mim nem por ninguém. A única coisa que acontece é que eles utilizam e dali surgem as coisas que lhes fazem mais sentido” ... “E eu acho que esse vínculo que criam faz com que eles queiram criar e fazer mais coisa” ... “dá-lhes uma visão do mundo de que não há limites para a criação” – EC	2
		“existem várias vantagens, mas uma que considero mesmo importante é o uso da imaginação e fazê-los pensar sobre aquilo que está ali, ou seja, que funciona como matéria-prima e que realmente podem transformar no que quiserem” ... “eles próprios reconheceram o material e depois fizeram com eles o que queriam” ... “a criança pode reconhecer isto foi feito por mim dando-lhe mais confiança e aumentando a sua autoestima” - AAE	
	Capacidades desenvolvidas	“capacidade de serem eles a criar aquilo que aparentemente não tem nenhuma personificação nem personalização e quando eles metem mãos á obra, aquilo torna-se uma coisa só deles irrepetível” ... “que se sintam que são capazes de criar” – EC	4
		“para mim é puxar a imaginação para aquilo que realmente pode construir com os materiais” – AAE	
		“Sim, claro que sim sem dúvida, acho que tiveram muitos mais momentos onde criaram novas brincadeiras, deram novos significados a muitas coisas e isso fez com que as relações entre eles obviamente também se tornassem mais fortes, ou criassem ali momentos de cumplicidade que só puderam acontecer porque houve um novo material. Acho que a questão da imaginação e de por em prática alguma coisa que eles pensaram acho que também foi muito significativo como disse	

		maioritariamente em relação às caixas e o dos pneus, a surpresa do que é que aquilo poderia ser e as brincadeiras que se criam com elas” – EC	
		“Por exemplo eu vi, durante a utilização de um dos pneus que havia certas crianças que se metiam lá dentro e iam rodando como se fosse estarem dentro de uma roda e isso a meu ver vão revelando assim a parte física, e em relação à criatividade também e depois é a imaginação que eles podiam fazer sobre aquilo, por exemplo quando foi colocado o plástico do pneu nas barras de ferro e serviu de balancê para as crianças, havia muito a competitividade para ver quem e que aguentava mais tempo, quem e que ficava lá agarrado durante mais tempo. O mesmo aconteceu quando as crianças tentaram subir um tecido que foi colocado lá, qual a criança que chegava mais alto” ... “Também reparei que eles se entreajudavam imenso, agora vamos ajudar este agora vamos ajudar o outro a alcançar alguma coisa ou colocar-se em pé sobre algo” – AAE	
	Desvantagens	“E desvantagens não vejo nenhuma” – EC	2
		“É às vezes não reconhecerem alguns perigos” – AAE	
Espaços e momentos para a sua manipulação	“Em todos os momentos” ... “na sala tentamos sempre que eles tenham acesso a materiais da natureza, caixa, rolhas, materiais que eles depois podem transformar naquilo que quiserem” – EC	2	
	“... podia ser uma situação onde os pais podiam ir recolhendo algum tipo de material e depois fazermos estas coisas. Por exemplo numa semana era a vez da criança X trazer algumas coisas, na outra semana era vez da criança Y” – AAE		
Materiais de fim aberto vs.		“Nesta idade acho que sim, há uma diferença, melhor há muitas diferenças pois como disse no início lhes dá muitas mais possibilidades do que aqueles objetos que já estão estereotipados de alguma forma, e que certas formas servem apenas aquele propósito” – EC	2

Materiais de fim fechado		“tu tens certos tipos de materiais podes construir e imaginar muitas coisas, não constróis uma” ... “E aqueles materiais que são brinquedos que já estão pré-concebidos são um bocado estanques, dá para aquilo e para mais nada” ... “E acho que objetos que potenciam essa parte da imaginação são de usar e objetos que são pouco estimulantes não há grande pontos para se usarem” – AAE	
Papel do adulto	-----	“... por exemplo quando eles chegam com alguma coisa de casa ou alguma coisa que encontraram na rua ou alguma coisa que lhes faça sentido, isso pode ser sempre utilizado” (ou seja o educador permite que as crianças recolham e tragam possíveis L.P.) – EC	2
		“Mas isso lá está, entra a conversa com eles e a supervisão de um adulto” ... “para isso também lá estamos nós adultos para conseguir ter uma visão e explicar” – AAE	
Estudo	Materiais com maior adesão	“... acho que as caixas tiveram grande significado porque foram utilizadas todas elas para a festa de Natal e isso fez com que cada um cria-se o seu fato, os seus objetos e foram mesmo feitos, pensados e idealizados por eles...” ... “os pneus tiveram também uma importância muito grande porque eles criaram também imensas coisas com os pneus, de repente já têm baloiços que não tinham, e gostam muito e põem-se lá dentro dos pneus, fazem imensas brincadeiras com eles e eu acho que terá sido aquele que mais inesperado para eles, porque duvido que alguma vez tivessem contactado com os pneus a não ser nos carros” – EC	2
		“eu acho que os mais utilizados foram os pneus e as caixas, pois realmente deportou logo de início um grande interesse” ... “As caixas eu acho que foi assim o que mais se sobressaiu dos materiais. Depois os pneus também foram uma surpresa porque ainda hoje lá estão...” – AAE	
	Materiais com menor adesão	“tenho a sensação de que talvez os plásticos, mas acho que os plásticos e os tecidos são coisas a que eles têm mais acesso...” – EC	2

		“não vou dizer que era o menos, mas perante a empolgação no que diz respeito aos outros materiais, estes foram os menos, porque foram aqueles que se calhar eles não recriaram na cabeça o que poderiam fazer que foram os plásticos ...” – AAE	
	Potencialidades	<p>“As maiores potencialidades acho que já disse todas, uma vez que estão todas relacionadas com a quantidade de possibilidades que se foram abertas para que eles pudessem utilizar os materiais da forma que queriam” ... “por exemplo os pneus não estão ou tendem em sair mais do parque e eles continuam a utilizá-los muito” – EC</p> <p>“... material espalhado no chão, a maneira como eles encaram o que é que vou fazer com isto. Ou seja tu não lhes disseste vamos construir isto nem vamos construir aquilo principalmente na questão das caixas, servia para tudo, servia para casinhas, servia para foguetões ...” ... “é o crescer de uma forma mais saudável ou seja com uma mente mais aberta para as coisas” ... “... acho que estiveste muito bem acho que foi um excelente contributo e acho que por exemplo esta questão do trazer os materiais pode ser uma coisa que esta instituição socioeducativa pode aderir ou apenas a sala do JI3, portanto acho que é uma mais-valia pois todas as crianças de todas as salas aderiram e utilizaram quando tiverem a possibilidade de estar com os materiais” – AAE</p>	2
	Fragilidades	<p>“Acho que a fragilidade será sempre a mesma que é o tempo, a questão de isto ter acontecido num tempo curto” – EC</p> <p>“As fragilidades era um bocadinho aquela coisa do risco...” – AAE</p>	2

Anexo R - Análise
categorial dos documentos
bibliográficos

Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto	Unidade de Elaboração
Brincar	Mudança de paradigma	<p>“Essas memórias de infância dos adultos sobre o brincar estão habitualmente relacionadas com experiências positivas ou negativas e associadas a representações do espaço, à mobilidade e circulação pelo território disponível, aos jogos, brincadeiras e aventuras permitidos ou proibidos no espaço natural e construído, às dinâmicas de grupo de amigos, e à vivência entre o espaço da casa, da escola e da rua” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	19
		<p>“Esta é a era de crianças prisioneiras que não brincam, já deixaram de brincar ou já não sabem brincar, porque têm o tempo todo organizado, passado na escola, em casa ou no carro, a preparar-se para um futuro incerto que não tem em conta o seu presente” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
		<p>“Temos vindo a verificar, nas últimas décadas, um declínio dramático do tempo e espaço para a atividade física e o brincar das crianças em contextos familiares, escolares e comunitários, e, em especial, em espaços exteriores (outdoor)” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
		<p>“Mudanças rápidas na sociedade moderna quanto a transições epidemiológicas (novas doenças da civilização), demográficas (alteração da densidade populacional e densidade espacial), nutricionais (novos hábitos alimentares), na mobilidade ativa (ausência de jogo de atividade física), na utilização de novas tecnologias de informação (utensílios digitais)” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
		<p>“Superproteção parental através do controlo do dispêndio de energia dos filhos e a não autorização para se moverem de forma livre nos seus contextos de vida” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
		<p>“Medos dos pais e educadores de proporcionarem às crianças situações que representem um desafio à movimentação do seu corpo no espaço natural e construído, seja no interior ou no exterior” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	

	<p>“Redução considerável da margem de risco físico, cognitivo, emocional e social” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“Falta de independência das crianças e dos jovens em termos de mobilidade” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“Diminuição significativa do nível de literacia física, lúdica e motora” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“As muitas horas que as crianças passam sentadas em casa e na escola, com currículos intensos e extensos” e tempo de recreio muito reduzido ou inexistente onde as crianças poderiam brincar livremente. (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“As muitas horas que as crianças passam sentadas em casa e na escola, com currículos intensos e extensos” e tempo de recreio muito reduzido ou inexistente onde as crianças poderiam brincar livremente. (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“Agendas muito organizadas e estruturadas após o período escolar” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“Ausência de contacto com os espaços naturais exteriores e exploração destes” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“Planificação da estrutura urbana pouco amiga das crianças” falar da idealização de espaços que não estão preparados para as brincadeiras das crianças e o elevado tráfego automóvel” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“Por outro lado, há que acrescentar que o facto de as crianças de hoje brincarem menos na rua se deve também ao aumento significativo de atividades dentro de casa (televisor, computador, videojogos, brinquedos padronizados, etc.) e fora dela (tempo livre institucionalizado)” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
	<p>“Retira-se o lugar à imaginação e criatividade, tornando o brincar um luxo quase inacessível” (Pires et al. 2024, p.320)</p>	

		<p>“As crianças continuam a brincar como sempre o fizeram ao longo da história da humanidade. Hoje brinca é de maneira diferente. As novas tecnologias e os cenários de espaços virtuais são muito sedutores para atividades centralizadas na paisagem do uso visual e manual” (Neto, 2017, p.12)</p>		
		<p>“As crianças e jovens dos nossos dias estão sujeitos a estilos de vida muito diferentes do passado, nomeadamente na capacidade de construção adequada de reportórios lúdicos e motores, devido a uma diminuição progressiva de independência de mobilidade corporal e a um aumento progressivo de constrangimentos sociais” (Neto, 2017, p.12)</p>		
		<p>“As crianças brincam principalmente em casa ou em espaços fechados e controlados pelos adultos” (Neto, 2017, p.17)</p>		
	Importância para as crianças		<p>“A privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	5
			<p>“Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia. Os benefícios são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais.” (Neto, 2020, s/pág.)</p>	
			<p>“Os efeitos negativos, a médio ou a longo prazo, na saúde física e mental não podem ainda ser avaliados de uma forma objetiva, mas existem sinais muito preocupantes das consequências, no</p>	

		desenvolvimento humano, da ausência do brincar na vida cotidiana das crianças do nosso tempo” (Neto, 2020, s/pág.)	
		“Não contribui para um desenvolvimento biopsicossocial dotado de experiências sensoriais enriquecedoras, com todas as sensações e emoções que o contacto com o mundo real comporta (formas, texturas, cores, tamanhos, dinâmica da interação e dos fatores climáticos, experiências multimodais, multissensoriais).” (Pires et al. 2024, p.321)	
		“Atividades ao ar livre promovem oportunidade para hábitos fisicamente ativos, com batem a obesidade e criam oportunidade para o treino de capacidades sociais” (Pires et al. 2024, p.321)	
Materiais de fim aberto ou <i>Loose Parts</i>	Definição	“Loose parts are open-ended, interactive, natural and manufactured materials that can be manipulated with limitless possibilities” (Gull et al., 2019, p. 48)	5
		“loose parts are part of a collection of moveable materials, inspiring a child to use them and repurpose them to fit his or her personal needs” (Sutton, 2011, citado por Gull et al., 2019, p. 48)	
		“Play materials with many affordances provide children with more opportunities to learn and develop new skills through their play” (Martin et al. 2023, p.3)	
		“Loose parts are open-ended materials and equipment without well-defined uses ... directly related to the various opportunities for action or use—and that the affordances (uses) are different for each individual” (Rooijen et al. 2023, p.4)	
		“One of the reasons for the fascination loose parts offer is that they aren’t prescriptive; they offer limitless possibilities” (Casey & Robertson 2019, p. 6)	
	Vantagens para as crianças	“Besides providing challenges, pleasures, and learning opportunities for children, loose parts can also awaken your own creativity” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)	28

		<p>“Children usually prefer play that stimulates their curiosity and gives free rein to their imaginations and creativity. We believe that one of the best ways to enhance their natural curiosity is to introduce a wide variety of materials we call “loose parts” into their play settings” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
		<p>“These objects invite conversations and interactions, and they encourage collaboration and cooperation. Put another way, loose parts promote social competence because they support creativity and innovation. All of these are highly valued skills in adult life today” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
		<p>“Loose Parts Are Captivating” as loose parts atraem as crianças, ao olharem para este tipo de objetos as crianças ficam cativadas pela fisionomia do objeto ou por exemplo por este objeto não ser o mais comum...” “Loose Parts Are Open-Ended” “Loose parts possess infinite play possibilities” ... “Loose parts can be taken apart and put back together, combined with other materials, morphed into whatever a child imagines” sendo que este tipo de objetos apresenta uma característica dispare dos objetos de fim fechado (bonecos, puzzles, entre outros) que é a sua multifuncionalidade... “Loose Parts Are Mobile” a maioria das loose parts são facilmente manipuláveis. (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
		<p>“Anyone who has watched children play with toys or playground equipment knows that they quickly tire of things with a sole purpose” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
		<p>“Loose Parts Promote Active Learning”- “Loose parts help children actively construct knowledge from their own experiences.” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
		<p>“Loose Parts Deepen Critical Thinking”- “They stimulate children to consider a range of possible uses and meanings for the parts. Once children have exhausted the possibilities in one</p>	

		<p>arrangement, they can rearrange the materials for another game or purpose” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p> <p>“Loose Parts Support Developmental Domains” - “Loose parts provide them with many opportunities to handle, build, rebuild, and re-create their ideas and experiences and to grow across all of the developmental domains” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p> <p>“PHYSICAL DEVELOPMENT” - “Activities using loose parts help them develop confidence in their ability to use their bodies for their own purposes” ... “Small loose parts like shells, stones, corks, and craft sticks help them develop their small muscles and hand-eye coordination” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p> <p>“SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT”- “loose parts significantly enhanced inclusion for all children and helped improve children’s relationships and self-confidence” ... “increased children’s collaboration, negotiation skills, risk taking, conflict resolution, communication, and problem solving”... “loose parts enhance social-emotional growth through deeper play while close-ended materials designed to be used in uniform or prescribed ways limit play potential”... “Learning to take risks is crucial to young children’s social-emotional development”... “Because loose parts are open-ended, children can make choices and decisions about how to use them— and learning to choose well is part of social-emotional development” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p> <p>“COGNITIVE DEVELOPMENT”– “It includes critical thinking, language, concept of number, classification, spatial relationships, representations of experiences and ideas, and solving problems” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>“Loose Parts Are Developmentally Inclusive”- “Because loose parts are so open-ended, they can support play for children of every cultural background, class, ability, and gender—but only if you choose them wisely” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
	<p>“Loose Parts Promote a Wide Range of Play”- “This kind of play is complex, pleasurable, self-motivated, imaginative, spontaneous, creative, and happily free of adult-imposed goals and outcomes” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
	<p>“FUNCTIONAL PLAY”- “Functional play explores what objects are like and what can be done with them” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
	<p>“CONSTRUCTIVE PLAY” – “Children engage in constructive play when they create something new using existing play objects” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
	<p>“Loose Parts Are Sustainable and Economically Feasible” – “loose parts can often be had for free, and they offer a bonus: they encourage you, and the children’s parents, to reuse, renew, and recycle” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)</p>	
	<p>“Interaction with loose parts includes experimentation, exploration, and playful interactions” ... “through loose parts exploration children develop imagination, creativity, and collaborative skills” (Gull et al., 2019, p. 48)</p>	
	<p>“Incorporating loose parts into play environments creates opportunity for new play experiences” (Spencer et al. 2019, p.461)</p>	
	<p>“Loose parts spark creativity and imagination” “Another benefit of loose parts play related to how loose parts inspire imaginative and creative play” (Spencer et al. 2019, p.467)</p>	

		<p>“Loose parts contribute to determination and resilience” “Another theme relating to the benefits of loose parts play was how they contribute to aspects of problem-solving, determination, and resilience” (Spencer et al. 2019, p.467)</p>	
		<p>“Loose parts cultivate independence and confidence” “loose parts contributed to a growth in confidence, self-esteem, and pride” (Spencer et al. 2019, p.467)</p>	
		<p>“Loose parts build relationships and leadership” “loose parts play was related to social benefits of leadership, relationship building, inclusion, and reduced conflicts ... loose parts play encouraging children to work together and cooperate on tasks” (Spencer et al. 2019, p.468)</p>	
		<p>“Loose parts as a novelty” (Spencer et al. 2019, p.469)</p>	
		<p>“Loose parts play allows children to explore their interests and ideas to develop their creativity and self-expression. Additionally, having access to a variety of play materials with many affordances can help with attention shifts and increase engagement in play, which is essential for children’s development and well-being” (Martin et al., 2023, p.3)</p>	
		<p>“Open-ended materials and toys that allow for many kinds of play have been found to have developmental benefits, foster creativity, and encourage problem-solving skills” (Martin et al., 2023, p.4)</p>	
		<p>“No que concerne ao objeto (nunca excluindo a possibilidade de este existir apenas na esfera imaginária da criatividade individual), os brinquedos adequados são aqueles que permitem formas mutáveis e flexíveis de uso, aplicações e simbolismo, permitindo que a criança use a imaginação e crie a sua brincadeira” (Pires et al., 2024, p.321)</p>	
		<p>“quando integram vários sentidos ou se desdobram em posições, interpretações, envolvem o uso das mãos ou promovem atividade física e movimento” (Pires et al. 2024, p.321)</p>	

		“Loose parts are intended to encourage children to be open-minded while interacting with the surrounding environment” (Gull et al., 2019, p. 48)	
	Riscos para as crianças	“When they can manipulate their own environments and take risks, they are less likely to have accidents and get in trouble” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)	4
		“When working with open-ended materials like loose parts, children take risks in moving their bodies and learning to challenge their own strength and ability” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)	
		“Loose parts enable children to take risks ... loose parts were perceived as contributing to the development of a healthy conceptualization of risk taking and risky play, for both adults and children ... seemed to help children become less fearful of active outdoor play and learn to take progressively more healthy risk” (Spencer et al. 2019, p.466)	
		“Moreover, children who take risks in play learn to trust themselves, understand their capabilities, recognize limits, and have knowledge of when to ask for assistance” (Rooijen et al. 2023, p.12)	
Papel do adulto	-----	“ Sustainability of loose parts ” (Spencer et al. 2019, p.469)	8
		“Deve-se oferecer a oportunidade à criança para exercer controlo, e autonomia, o que por sua vez oferece, autoconfiança e segurança” (Pires et al. 2024, p.321)	
		“Write a note to the children’s families asking them to collect potentially rich materials around their homes to add to the classroom” (Daly & Beloglovsky, 2015, s/pág.)	
		“Adults encourage children, make loose parts available, stimulate discovery, provide opportunities, allow for open-ended play, and prompt meaningful connections and experiences” (Gull et al., 2019, p. 48)	

	<p>“Objects can be implemented as tools for play and discovery as long as these are age appropriate and made available” (Gull et al., 2019, p. 48)</p>	
	<p>“Supervising adults habitually rush judgments on risky play, which has a negative impact by inhibiting children’s challenging play activities” (Rooijen, 2023 p.2)</p>	
	<p>“By limiting opportunities for risk-taking, adults are also depriving children of opportunities to strengthen their resilience and their ability to cope with stress and uncertainty” (Rooijen et al., 2023, p.3)</p>	
	<p>“For adults, facilitating and supporting loose parts play requires a sensitive role that recognises children’s play process and resists the urge to step in too soon or too frequently” (Casey & Robertson 2019 p. 7)</p>	

Anexo S - Roteiro ético e
deontológico

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor (Moita et al., 2011 - autores da Carta da APEI)

1. Objetivos do trabalho

Os objetivos da seguinte investigação estão interdependentes com a problemática - **As crianças precisam de tédio: a descoberta das potencialidades dos materiais de fim aberto em contexto de pré-escolar**. Desta forma, pretende-se compreender as conceções do(s) adulto(s) sobre os materiais de fim aberto, sua importância e potencialidades, identificar as diferentes formas de exploração e manipulação de materiais de fim aberto, nas brincadeiras das crianças; compreender o impacto dos materiais de fim aberto no desenvolvimento da criatividade da criança.

Importa referir, que no decurso da investigação procurou-se respeitar a integridade de todos os envolvidos, bem como de tudo o que foi observado e registado, em virtude de uma investigação que, de acordo com Moita et al. (2011), deve preservar os “atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p.1). O documento refere ainda alguns pontos de interesse para a problemática em questão, sendo o respeito um desses aspetos, o qual deve ser visto “enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (Moita et al., 2011, p.1), já que todas as crianças merecem ter a oportunidade de se poderem tornar futuros cidadãos condignos e respeitadores no que concerne as interações sociais, profissionais e emocionais. Assim, de acordo com o que foi referido anteriormente, um dos aspetos cruciais da investigação foi perceber como “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (Moita et al., 2011, p.1), tal como se verifica através dos seguintes exemplos:

	<p>- “O estagiário coloca vários tecidos no chão da sala sem dizer nada às crianças. A M.M. usa um pedaço de papel transparente. A L.S. usa um pedaço de tecido mais grosso para fazer uma pulseira para prender o seu peluche” (NC n.º 266, cf. Anexo A);</p> <p>- “Durante o recreio o estagiário levou caixas de cartão para as crianças. O M.K. escolheu duas caixas e com a ajuda do G.M. começaram a construir um forte.” (NC n.º 294, cf. Anexo A);</p> <p>- “Algumas crianças quiseram ajudar o estagiário a levar as caixas de cartão de volta para perto da sala. O A.B. ajudou o estagiário a levar uma caixa grande, a criança colocou-se por debaixo da caixa e começou a andar. O G.L. colocou-se dentro de uma caixa e foi do recreio até á sala assim” (NC n.º 303, cf. Anexo A).</p>
2. Custos e benefícios	<p>Dos vários momentos vivenciados com a educadora, auxiliares, crianças e as famílias das mesmas, no decorrer do estágio, surgiram episódios em que houve benefícios para todos os intervenientes, contudo houve instantes em que houve custo para os intervenientes, podendo ser esse um custo em relação ao tempo ou em relação ao espaço. Uma vez que de acordo com Tomás (2011) “os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p.160), todavia os custos ou benefícios não se limitam apenas para as crianças uma vez que existem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Custos para as famílias, em relação ao espaço, uma vez que se deparam com um elemento novo na sala (o estagiário) e que entra e mantem um contato/interação com o/os seu/s filho/s, durante o dia-a-dia, apesar de haver alguns custos, deve-se tentar amenizar os mesmos através tentando “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (Moita et al., 2011,

p.2). Importa referir ainda que antes do início da prática de estágio, a educadora falou com todos os pais individualmente, acerca da presença de um estagiário na sala (conversa informal), as famílias tiveram ainda acesso a uma carta de apresentação feita pelo estagiário e exposta à porta da sala, que mencionava a identidade do estagiário, o que pretendia realizar, o período no qual iria decorrer o estágio e ainda era disponibilizado abertura para responder a alguma dúvida que tenham. Desta maneira, de acordo com Moita et al. (2011) consegue-se “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2). No decorrer da prática, as famílias usufruem de alguns benefícios, em relação ao espaço e tempo, uma vez que tem opção de participar em algumas das atividades e ainda conferir alguns resultados de atividades (quando a criança leva algo para casa, para mostrar aos pais), sendo que de acordo com Moita et al. (2011) é imprescindível “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2). Por fim, importa mencionar que para minimizar o impacto no tempo das famílias, os questionários efetuados às mesmas terão uma curta extensão de perguntas.

- Custos para a educador de uma perspetiva do tempo despendido por exemplo com a revisão e aconselhamento que a mesma tem com as planificações das atividades que o estagiário propõe, as notas de campo e das reflexões semanais, assim sendo, com o intuito de minimizar o tempo gasto pela educadora alguma da informação é transmitida através de conversas informais. Ainda em relação a custos em relação ao tempo e espaço, foi “discutido” com a educadora, qual o número de atividades

	<p>que podiam ocorrer em cada semana e o dia da semana preferencial onde decorreria a atividade. Apesar dos eventuais custos, existem bastantes benefícios tanto para a educadora como para o estagiário, uma vez que segundo Moita et al. (2011) os intervenientes ao “trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2). Existem alguns benefícios, que advém desta interação, como por exemplo a educadora dispõe de mais um elemento na equipa educativa, que ajuda no dia-a-dia e uma possível fonte de opiniões e ideias, como é exemplificado com as seguintes notas de campo:</p> <ul style="list-style-type: none">- “As crianças antes de irem para o almoço, vão em pares à casa de banho acompanhados pelo estagiário para lavar as mãos. Depois do almoço as crianças iam em pares lavar os dentes com o estagiário” (NC n.º 61, cf. Anexo A);- “Quadro das mensagens onde as crianças vêm o que vão fazer durante o dia feito com o estagiário” (NC n.º 160, cf. Anexo A). <p>Por outro lado, o estagiário tem oportunidade de enriquecer o seu currículo académico e social, através dos ensinamentos adquiridos através da visualização e conversas com a educadora que detém uma grande experiência profissional. Sendo que algumas das aprendizagens, possuem um carácter de ética profissional. Por isso, enquanto futuros profissionais da educação devemos “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (Moita et al., 2011, p.2) e ainda “ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2). Por fim, importa referenciar que a educadora disponibilizou vários documentos e informações</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

importantes acerca do grupo de crianças, das famílias, da rotina e ainda do que sabia sobre a problemática escolhida pelo estagiário, como se observa com os exemplos seguintes:

- “O pai do M.K. fica a falar um pouco com a educadora, procurando obter informações sobre os vários momentos do filho” (NC n.º 18, cf. Anexo A);

- “O estagiário ficou encarregue de ajudar o grupo do coração” (NC n.º 95, cf. Anexo A).

No que diz respeito, às crianças os custos durante o estágio relacionam-se com as mesmas precisarem de se habituar a uma pessoa nova (adulto) que para algumas crianças é complicado, contudo para facilitar esse processo de adaptação é preciso disponibilizar o tempo que for necessário, para as crianças se habituarem à presença de um elemento novo, não devendo apressar-se este processo. Em relação aos benefícios, as crianças usufruem de atividades variadas pensadas e preparadas pelo estagiário, e ainda das relações que tem com o estagiário, como é demonstrado com os seguintes exemplos:

- “O M.K. convida o estagiário para a brincadeira dá o capacete e as luvas ao estagiário, para que este possa também construir em segurança” (NC n.º 39, cf. Anexo A);

- “Durante o recreio, houve umas crianças que pediram ajuda ao estagiário, para subirem para as barras de ferro. Houve ainda um grupo de crianças que pediu ajuda ao estagiário para construir um castelo com peças de encaixe de plástico” (NC n.º 58, cf. Anexo A);

- “A educadora no momento de reflexão, pergunta a uma criança o que mais gostou de fazer no dia de hoje, após finalizar a conversa a criança passa a vez a outro amigo” (NC n.º 84, cf. Anexo A);

	<p>- “Aquando da chegada do estagiário à sala, o T foi ao encontro do mesmo e perguntou “Podes me ajudar com a carta que estou a escrever para o pai natal? ...” (NC n.º 93, cf. Anexo A).</p> <p>As crianças vão dizendo que gostaram de brincar na área da casinha, no recreio, com o estagiário.</p> <p>Para finalizar, os vários momentos de interação ao longo do estágio, impactam todos os intervenientes, pois de acordo com Tomás (2011) é “importante ter em conta que as relações transitórias que se estabelecem acabam por ter efeitos” (p.160).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Durante o período, em que o estagiário esteve inserido organização socioeducativa, necessitou de recolher alguns dados que posteriormente seriam analisados e usados para refletir na problemática. Para tal durante as entrevistas realizadas, à educadora e auxiliares, os questionários por inquérito feitos aos familiares das crianças, bem como todas as informações recolhidas tendo por base notas de campo, reflexões semanais ou mesmo conversas informais, houve a necessidade de citar nomes dos intervenientes como forma de identificação. Corroborando com esta ideia, Tomás (2011) refere que “a questão da atribuição de nomes refere a importância desse acto na constituição social e simbólica da criança na investigação” (p.162).</p> <p>Perante este facto incontornável, foi necessário abordar a educadora, a orientadora de estágio e os pais como forma de garantir a privacidade e confidencialidade, uma vez que devido á impossibilidade de se usar “nomes reais” chegou-se a um consenso que o mais correto para todas as partes seria usar siglas, protegendo assim a integridade de todos os participantes. Importa referir ainda, que devido a essa escolha houve a necessidade de construir uma tabela de siglas, facilitando assim o processo de identificação, a mesma autora refere que “os</p>

	<p>nomes escolhidos, diferentes ou iguais ao nome próprio, são uma seleção que revela um processo central de reprodução social” (Tomás, 2011, p.162).</p> <p>Estes momentos de conversa que levam a um consenso, são fulcrais durante uma investigação como referido por Tomás (2011) quando a mesma refere que as questões de identificação “deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (p.161). Cumprindo os princípios anteriormente mencionados, assegura-se o sigilo dos participantes, sendo este um ponto mencionado na Carta da APEI: “respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (Moita et al., 2011, p.1).</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>No decorrer da presente investigação e aquando do seu começo/início, o grande grupo, ou seja, todas as crianças da sala foram envolvidas, uma vez que o estagiário precisava de se adaptar a todas as crianças e cada uma das crianças ao estagiário. Esse processo de adaptação revelou-se demorado, uma vez que era respeitado o espaço da criança se a mesma queria ou não interagir. Importa referir que a afirmação mencionada anteriormente continua a ser respeitada e será respeitada até ao final. Deste modo, ao compreender melhor cada criança da sala, e percebendo qual seria a problemática e conseqüentemente o foco da investigação, o estagiário escolheu duas crianças uma vez que a problemática surgiu da observação dessas mesmas crianças e dos seus comportamentos em alguns momentos da rotina. Contudo o resto do grupo de crianças, não é excluído totalmente da investigação, pois existem mudanças quase todos os dias devido à idade em que se encontram e o rápido crescimento a nível cognitivo e emocional. Sendo que, esta mesma escolha é importante para no que</p>

	<p>toca a uma investigação bem orientada, como refere Tomás (2011) quando menciona que “é necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162).</p> <p>Outro aspeto em ter em conta diz respeito, ao que a criança deseja, ou seja, se a mesma pretende participar seja em atividades, em conversas ou mesmo brincadeiras. Uma vez que não se pode obrigar uma criança a participar nalgum momento, pois a mesma tem de participar de livre e espontânea vontade, por isso o estagiário necessita de respeitar e compreender os momentos em que a criança se demonstra ativa para participar ou em momentos que a mesma não quer participar ou interagir, dando-lhe assim espaço. Desta maneira, a importância do que foi mencionado anteriormente está presente na Carta da APEI, na qual é referido que se deve “cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança” (Moita et al., 2011, p.1). O referido é exemplificado, na seguinte citação:</p> <p>- “O estagiário vê uma grande agitação ao pé de umas caixas maiores. Quando se deslocou até lá, percebeu que a A.S. e a M.M. estavam dentro de duas caixas juntas (castelo) a ler e contar histórias. A M.M. disse ao estagiário que não podia entrar ali porque só podia entrar no castelo quem tivesse um livro e que o estagiário muito grande e não cabia” (NC n.º 298, cf. Anexo A).</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Um dos aspetos cruciais para uma investigação bem-sucedida, é a escolha sobre que método utilizar sendo que essa escolha deve partir do que o investigador/estagiário pretende realizar com o grupo de crianças, e que depende de vários fatores como por exemplo a problemática, se é uma investigação de foro qualitativo ou quantitativo, o número de participantes, o tempo fornecido para a investigação e os processos inerentes à mesma. Sendo que a investigação em curso será sobre um estudo de caso, de valor qualitativo. A posterior</p>

	<p>informação sobre o que vai acontecendo durante a investigação e dos resultados obtidos são partilhados pelos intervenientes, uma vez que Tomás (2011) refere que “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p.163).</p>
<p>6. Consentimento informado e assentimento informado às crianças</p>	<p>No início do processo de investigação e adaptação, foi idealizado um documento sobre o consentimento de tirar fotografias nesse mesmo documento estava explícito que as fotografias tiradas serviriam apenas e exclusivamente para trabalhos académicos e que nessas imagens as caras das crianças apareciam com <i>blur</i>. Esse documento foi mostrado aos pais, para que os mesmos assinassem e assim darem autorização ou não assinassem, impedindo assim que as suas crianças apareçam nas fotos. O mesmo aconteceu com o consentimento para efetuar o portefólio da criança, no qual foi pedido aos pais da criança autorização, sendo que de acordo com Tomás (2011) os intervenientes devem “em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (p.164). Importa referir que não se tirou fotos de crianças, até que os documentos fossem assinados, mesmo depois de o documento assinado permanecia sempre o cuidado de perceber se a criança se sentia confortável ou não de estar a ser fotografada, se não estivesse confortável interrompia-se o ato.</p> <p>Assim sendo, foi necessário obter o assentimento das crianças, uma vez que as mesmas são parte integrante e fundamental do grupo de intervenientes, usufruindo assim dos mesmos direitos dos restantes participantes (adultos). Ou seja, às crianças deve ser dada a oportunidade de escolherem se quiserem continuar ou desistir em qualquer fase da investigação ou durante as atividades e interações, como refere Tomás (2011) quando</p>

	indica a importância de “as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p.164). Sendo que a forma como foram realizados os assentimentos, são representados pelos seguintes exemplos: A M.M. disse ao estagiário que não podia entrar ali porque só podia entrar no castelo quem tivesse um livro e que o estagiário muito grande e não cabia
7. Uso e relato das conclusões	Durante a investigação, houve feedback por parte da educadora e da orientadora de estágio. Posto isto, tanto as atividades realizadas semanalmente, como as notas de campo semanais e as planificações receberam feedback, e se preciso as correspondentes alterações. A relevância destes momentos é referida por Tomás (2011) uma vez que apesar da inexistência de um resumo final da investigação e consequentemente dos valores retirados da investigação, houve durante todo o processo uma devolução do que se ia realizando, viabilizando assim um percurso mais célere e despojado de obstáculos.
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	No decorrer da investigação, foi notória por parte das crianças, o interesse tanto durante a realização das atividades propostas, como pela presença e interação com o estagiário. Contudo dependendo da criança em questão, das características intrínsecas à sua personalidade e ainda alguns outros fatores externos como por exemplo o momento do dia ou mesmo o cansaço, o interesse era menor ou maior. Por essa mesma razão, de acordo com Moita et al. (2011) é necessário “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.2). Corroborando com a premissa referida anteriormente, Tomás (2011) acrescenta que é “fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p.166).

9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Com o término da investigação e consequentemente todos os processos de pesquisa, recolha de dados, análise e posterior reflexão, é indispensável apresentar o resultado geral aos participantes que auxiliaram durante os procedimentos da investigação, recorrendo à explanação por resumo dos pontos fulcrais se foram ou não respondidos, podendo ainda optar-se pela transmissão da monografia por completo.
10. Tratamento dos dados	<p>Como foi referido em alguns dos pontos mencionados anteriormente, foram recolhidos vários dados uma vez que esses processos são imprescindíveis para a realização de uma investigação participativa. E como já mencionado anteriormente, para existir essa recolha é necessário consentimento informado ou assentimento informado dos participantes, e mesmo após a recolha é obrigatório manter a confidencialidade e o sigilo dos participantes e consequentemente dos dados fornecidos.</p> <p>Por essa mesma razão, todos os dados serão usados meramente para fins académicos, e que apenas o estagiário, educadora e orientadora de estágio terão acesso aos dados, contudo algumas dos dados escritos e todos os registos fotográficos sofrerão alterações (a fim de proteger os direitos de imagem, mesmo com o consentimento assinado), podendo esses dados ser apagados posteriormente ao término da pesquisa.</p>

Anexo T - Dimensões da criatividade

Dimensões da criatividade (Bahia & Trindade, 2013)	Significado
Fluência e adequação	Capacidade de produzir uma quantidade significativa de ideias, sem que haja uma preocupação por um possível censura por parte do outro
Flexibilidade e perspetivação múltipla	Capacidade de produzir um conjunto de respostas variadas, em vários domínios, face a obstáculos que requerem uma solução, por vezes, atípica
Originalidade e inovação	Capacidade de apresentar ideias fora do “comum”, isto é, que ultrapassam a barreira do que é considerado banal
Elaboração e expressividade	Capacidade de produzir e concretizar as ideias previamente pensadas.