

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Ana Pestana

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

2019-2020



A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SEMIESTRUTURADOS NAS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Ana Pestana

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: João Rosa

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim desta etapa, não posso deixar de agradecer às pessoas que fazem parte da minha vida e às que, ao longo destes anos, se cruzaram comigo e que, me ajudaram, cada uma à sua maneira a tornar esta caminhada mais fácil e prazerosa.

Em primeiro lugar aos meus pais, pela educação, o carinho, o apoio, os conselhos, as conversas e por sempre darem-me força e ajudarem-me a construir um bom futuro profissional.

À minha querida tia, pela força, o incentivo, o carinho, a paciência, as conversas, pela sua alegria e pelas palavras de preocupação e conforto.

À minha avó, por todo o carinho, amor, os abraços e beijinhos que me dava, e que, infelizmente, deixou-nos, e agora é a minha estrelinha que continuará a olhar por mim, onde quer que esteja.

Aos meus irmãos, em especial ao Nelson que, desde o início desta etapa, me acompanhou e esteve sempre comigo para o que precisasse, por saber as saudades que estava a ter de casa, pelas conversas mais sérias que, às vezes, são precisas, embora não goste muito. Obrigada por tudo.

Às minhas amigas, Joana e Natalina, pela companhia, as conversas, os passeios e pela partilha do sentimento de estarmos longe de casa.

Às minhas amigas, que a ESE me deu, à Cate, à Mara, à Sofia, à Mariana, à Catarina, à Vanessa por me receberem e acolherem tão bem nas suas vidas, pelas conversas, pelas risadas, pelos conselhos, pela amizade e por me ajudarem na minha adaptação a Lisboa. Que esta amizade perdure no tempo.

À Filipa, que acompanhou-me ao longo destes 5 anos, uma amiga cheia de alegria, determinação, força e que esteve sempre a meu lado, nos momentos bons e menos bons. Obrigada pela tua paciência, pelas conversas infinitas a qualquer hora do dia e da madrugada, pelos incentivos. Obrigada, obrigada por tudo. Que esta amizade seja duradoura e que um dia possas ir conhecer a minha Ilha, como tanto desejas.

Agradecer ao meu orientador, o professor João Rosa, pela ajuda, disponibilidade e atenção demonstrada ao longo das intervenções, nos dois contextos.

Agradecer às educadoras dos dois contextos, assim como à restante equipa educativa, por me acolherem tão bem nas suas salas. Obrigada também pelo exemplo, pela orientação, pela ajuda e pelos conselhos que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

E, por fim, mas igualmente importante para mim, agradecer às crianças com quem tive o privilégio de contactar ao longo dos anos e que me ensinaram e cativaram-me a gostar, ainda mais, desta profissão. Irei, lembrar-me sempre de todas com muito carinho e saudade por cada uma.

RESUMO

O presente relatório apresenta, de forma fundamentada e reflexiva, a minha intervenção em Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), num Jardim de Infância da rede pública, com um grupo de crianças de 3 a 6 anos de idade.

Apresenta-se também um estudo sobre a importância e as potencialidades dos materiais não estruturados e semiestruturados no brincar das crianças.

O interesse pelo tema surgiu a partir da observação de uma brincadeira de uma criança, que manifestou uma grande curiosidade e envolvimento em brincar dentro de uma “casa”, construída com uma caixa de cartão.

A metodologia adotada para a investigação foi o estudo de caso. Procurou-se compreender como as crianças e a educadora valorizavam a exploração destes materiais, recolhendo-se evidências através de notas de campo, da observação participante e da implementação de entrevistas/questionários.

Verificou-se que as crianças demonstraram interesse em explorar, construir e interagir com brinquedos feitos a partir de materiais não-estruturados e semiestruturados e que isso potencia a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças. A equipa educativa também atribuiu valor educativo àqueles materiais.

Concluiu-se que usar materiais não estruturados e semiestruturados é uma estratégia educativa que deve ser potenciada para estimular o brincar das crianças em Jardim de Infância.

Palavras-Chave: O brincar das crianças; Materiais não estruturados; Materiais semiestruturados.

ABSTRACT

A theoretically justified and reflexive report about my internship in Supervised Professional Practice (PPS II), that took place in a state run kindergarten, with 3 to 6-year-old children, is presented here.

A study on the importance and educational power of using non-structured and semi-structured materials to enhance children's play is also described. This study emerged from an observation of a child's intensive curiosity and involvement when playing inside a cardboard box, his "house".

A case-study methodology was used in order to understanding how children and pre-school staff valued the use of those materials. Evidence was collected through field notes, participant observation and questionnaires.

Results showed that children showed great interest in exploring, building and interacting with non-structured and semi-structured "toys". This enhanced their imagination, creativity, and quality of play interactions. Pre-school staff also stressed the educational value of those materials.

We concluded that using non-structured and semi-structured materials must be viewed as an educational strategy to enhancing children's play, in kindergarten.

Key words: Children's play; Non-structured materials; Semi-structured materials.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	11
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	14
1.1. Meio	15
1.2. Contexto socioeducativo	15
1.3. Equipa educativa.....	17
1.4. Ambiente educativo.....	18
1.5. Crianças.....	21
1.6. Famílias.....	24
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	27
2.1. Intenções para a ação	28
2.1.1. Com as crianças	28
2.1.2. Com as famílias	30
2.1.3. Com a equipa educativa	31
2.2. Processo de intervenção da PPS II	31
2.3. Avaliação.....	33
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	39
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	40
3.2. Revisão da Literatura	41
3.2.1. Definição do conceito de brincar	41
3.2.2. O Direito de brincar	43
3.2.3. A importância do brincar	43
3.2.4. O brincar enquanto promotor de interações entre os pares	44
3.2.5. O papel do educador no brincar.....	45
3.2.6. Os materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados.....	47
3.2.7. A potencialidade dos materiais não estruturados e semiestruturados no brincar	48
3.3. Roteiro metodológico e ético.....	49

3.4. Apresentação e discussão dos dados	51
4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	59
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	74
ANEXO A.....	75
Planta do espaço exterior junto ao edifício de JI	75
ANEXO B.....	77
Organograma da estrutura organizacional do agrupamento	77
ANEXO C	79
Planta da Sala	79
ANEXO D	81
Dia-tipo na sala.....	81
ANEXO E.....	84
Caracterização do grupo de crianças.....	84
ANEXO F.....	87
Caracterização do Agregado Familiar do grupo de crianças	87
ANEXO G	90
Portefólio da PPS II (documento à parte).....	90
ANEXO H	91
Carta de Apresentação	91
ANEXO I. Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante.....	93
ANEXO J	97
Tartaruga construída com plásticos	97
ANEXO K.....	99
Guião de Entrevista realizada à Educadora Cooperante.....	99
ANEXO L.....	102
Transcrição da Entrevista	102
ANEXO M.....	105
Guião do questionário realizado ao grupo de crianças.....	105
ANEXO N	107
Registo das respostas do questionário implementado às sete crianças do grupo.....	107
ANEXO O	111

Roteiro Ético	111
---------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Número de crianças que preferem construir e/ou comprar os seus brinquedos</i>	53
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRE – Centro de Recursos Educativo

CRIAGENTE – Associação para a Investigação e Desenvolvimento Educacional Social e Cultural

IAC – Instituto de Apoio à Criança

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NAPARB – Núcleo Associativo de Pais e Encarregados de Educação

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEA - Perturbação do Espectro do Autismo

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

TEIP – Programa de Territorialização de Políticas Educativas e Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surgiu no âmbito da PPS II com o intuito de apresentar, de forma reflexiva e descritiva, todo o meu processo de intervenção. A PPS II decorreu num contexto de Jardim de Infância (JI), numa organização educativa situada num concelho de Sintra, com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Relativamente à temática da investigação, considero que é bastante importante compreender o conceito de brincar, sendo que é essencial na vida das crianças aliando-se à aquisição de aprendizagens, pois “desligando o conhecimento do brincar, compromete-se a aprendizagem” (Sá, 2017). O brincar é essencial para que crianças explorem, observem, aprendam, interajam e quando estas são “mais ativas têm mais capacidade de aprendizagem e mais capacidade de concentração. E têm, a médio e a longo prazo, mais capacidade de terem sucesso.” (Neto, 2015, citado por Ferreira, 2015). Para além disto, é importante identificar os materiais que enriquecem as brincadeiras das crianças, tendo surgido o meu interesse em aprofundar e investigar a importância dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar.

A investigação realizada foi importante, de modo a clarificar o contributo destes materiais para as brincadeiras das crianças. Enquanto futura educadora de infância pretendo ter estes materiais presentes na sala e permitir que as crianças os explorem e lhes deem diferentes utilidades.

Em relação à estrutura deste relatório, este apresenta-se dividido em cinco capítulos como o se descreve a seguir.

No primeiro capítulo, irei realizar uma caracterização reflexiva acerca do contexto educativo, relativamente ao meio em que está inserido, identificando a sua história e a organização socioeducativa; da equipa educativa; do ambiente educativo, nomeadamente a descrição dos tempos e espaços; das crianças (idades, género, percurso institucional, características de desenvolvimento, entre outros elementos) e das suas famílias (idade, género, profissão, estrutura familiar e a participação no contexto).

No segundo capítulo, apresentarei a análise reflexiva da minha intervenção, em que primeiramente, identificarei e explicitarei as intenções definidas para com os intervenientes da minha ação (crianças, famílias e a equipa educativa), tendo em consideração as caracterizações apresentadas no capítulo anterior. De seguida, irei analisar e refletir acerca das minhas planificações (os materiais, objetivos, tempo, espaços), ao longo do estágio. E, por fim, irei descrever e fazer uma avaliação da

prática, assim como da implementação das intenções e objetivos definidos, desde o início do estágio.

O terceiro capítulo estará relacionado com a investigação em JI, acerca da importância dos materiais não estruturados e semiestruturados, nas brincadeiras das crianças. Primeiramente, identificarei e fundamentarei a problemática emergente na PPS II, tendo em conta o que observei ao longo das semanas. De seguida, apresentarei a revisão de literatura acerca da problemática identificada. Posteriormente, irei descrever o roteiro metodológico e ético da investigação. Por fim, apresentarei e analisarei os resultados obtidos com a investigação, tendo em consideração as notas de campo, a entrevista realizada à educadora e os questionários aplicados às crianças.

No quarto capítulo, irei identificar e descrever o processo de construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto, em que refletirei sobre a minha prática, as dificuldades sentidas, as aprendizagens adquiridas e a forma como as práticas com que contactei contribuíram para a construção da minha identidade profissional, nos dois contextos de estágio, em creche e JI.

Por fim, irei fazer um balanço geral em que refletirei acerca da intervenção ao longo do estágio, nomeadamente quais foram as dimensões mais significativas na minha aprendizagem que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Adicionalmente, evidenciarei a importância deste estágio, do grupo e da equipa educativa, na minha prática futura como educadora de infância e apresento algumas considerações em relação ao projeto e à problemática investigada.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA
AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo irei caracterizar o contexto socioeducativo no qual decorreu a PPS II, nomeadamente o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e as crianças.

A informação mencionada foi recolhida através de diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente: observação direta, consulta documental e conversas informais com a equipa educativa e com as famílias.

1.1. Meio

A PPS II desenvolveu-se num JI, numa escola pública, pertencente ao concelho de Sintra. Esta zona é caracterizada pela sua grande densidade populacional, oriunda de diversas regiões do país e do estrangeiro, nomeadamente dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), e ainda por acentuada edificação urbana. O meio social é heterogéneo, tanto a nível das idades como da diversidade de níveis socio económicos e culturais, sendo considerado nível médio-baixo. A ocupação dominante da população insere-se no sector terciário, sendo que “a economia local é considerada frágil, dependente e pouco significativa, sendo denominada pelo pequeno comércio e por microempresas” (Projecto TEIP, 2009, p.6).

É de salientar que ao redor da organização educativa existem outros estabelecimentos de ensino, pertencentes ao mesmo agrupamento, espaços verdes, parques, uma igreja, um posto de correio, supermercados, cafés, padarias, restaurantes e uma estação de comboios.

De acordo com o Projeto Educativo (2016), o agrupamento estabelece protocolos e parcerias com algumas instituições, nomeadamente: a Câmara Municipal de Sintra; a Unidade de Cuidados de Saúde Personalizados (ACES Sintra); o Núcleo de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento; a CPCJ de Sintra Oriental/Ocidental; o Instituto de Apoio à Criança (IAC); Associação para a Investigação e Desenvolvimento Educacional Social e Cultural (Criagente); a Biblioteca Municipal de Sintra; a Polícia de Segurança Pública – Escola Segura; os Bombeiros Voluntários; a Associação para a Promoção do Desenvolvimento Juvenil, entre outras.

1.2. Contexto socioeducativo

Quanto ao contexto socioeducativo, o estabelecimento socioeducativo é de cariz público e pertence a um agrupamento, composto por três estabelecimentos com diferentes níveis de ensino, desde o JI até ao 3º Ciclo. A organização educativa onde

decorreu a PPS II engloba dois contextos: JI e 1º Ciclo, sendo que o seu horário de funcionamento decorre de segunda a sexta, entre as 9H00 e as 15H00 e o 1º Ciclo entre as 9H00 e as 17H30.

De acordo com o Projeto Educativo (2016), o estabelecimento socioeducativo é constituída por quatro edifícios, sendo três deles mais antigos e um deles mais recente. Um dos edifícios é composto por oito salas de 1ºCiclo, uma mini cozinha e duas salas ocupadas pela Associação “Criagente”. Outro dos edifícios contem também oito salas de aula, sendo que uma destina-se às atividades no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); um ateliê de pintura e uma sala utilizada pelos docentes e frequentada, também, pelo Núcleo Associativo de Pais e Encarregados de Educação (NAPARB).

O terceiro edifício é composto por duas salas no rés-do-chão, sendo que numa fica localizado o Centro de Recursos Educativo (CRE); o Gabinete de Coordenação; a sala da Ciência; uma sala de professores; o polivalente; dois balneários; uma sala cedida à Câmara Municipal de Sintra para reuniões; uma biblioteca; duas arrecadações para materiais didáticos e desporto. No primeiro andar existe quatro salas de 1ºCiclo e duas salas pequenas de trabalho utilizadas pelos docentes e terapeutas da fala. Por último, o edifício mais recente contem uma cozinha; um gabinete cedido à empresa que gere o refeitório; sete salas de JI; uma sala para assistentes operacionais; o gabinete de coordenação do JI; oito salas de 1º Ciclo e um elevador.

Este estabelecimento de ensino dispõe de “um espaço exterior com uma extensa área, cerca de 1 hectare, contando com um campo de jogos e a existência de algumas espécies arbóreas, que possibilita a sua transformação num espaço de grande aproveitamento lúdico e pedagógico” (Projeto Educativo, 2016, p.12). Neste espaço existe também um parque com um escorrega e equipamentos para as crianças treparem, saltarem e entrarem, promovendo, assim, o desenvolvimento motor e múltiplas interações entre as crianças (Anexo A).

Esta organização educativa pretende promover e valorização da missão definida no Projeto Educativo do agrupamento, isto é, “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, para que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (Projeto Educativo, 2016, p.26). Valoriza ainda a melhoria contínua e a excelência como valor, promovendo: a igualdade de oportunidades; tolerância e respeito pelo outro; a valorização do conhecimento; o

trabalho e responsabilidade; a cultura de colaboração, partilha e coesão; o reforço da abertura à comunidade e cultura de reflexão e autoavaliação (Projeto Educativo, 2016).

O agrupamento está integrado no Programa TEIP III (Programa de Territorialização de Políticas Educativas e Intervenção Prioritária), no âmbito da “criação de condições que visem o sucesso educativo de todos os alunos, especialmente daqueles que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” (Projecto TEIP, 2009, p.3).

Para além disto, o agrupamento promove ações em cinco grandes áreas de intervenção: sucesso escolar; articulação curricular; disciplina e relacionamento interpessoal; gestão organizacional/formação; e relação escola-família-comunidade.

1.3. Equipa educativa

Com base no Projeto Educativo (2016), a estrutura organizacional do agrupamento é composta por um Conselho Pedagógico que inclui os Coordenadores de Departamentos e de outras estruturas educativas, um Conselho Administrativo que engloba a Direção e o Serviço de Administração Escolar e uma Direção que integra o Diretor, Subdiretor, Adjuntos e Assessores (Anexo B).

Em relação à equipa educativa da sala em que realizei a PPS II, esta é constituída por uma educadora e uma assistente operacional. A educadora cooperante encontra-se na faixa etária dos 36-45 anos e tem como formação académica uma Licenciatura em Educação de Infância no Instituto Superior de Educação e Ciências, concluída em 2002. Exerce funções desde esse ano, ou seja, há 17 anos e trabalha neste estabelecimento socioeducativo há 3 anos. Segue como modelo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Quanto à assistente operacional, esta encontra-se na faixa etária dos 18-25 anos e tem como formação académica uma Licenciatura em Publicidade e Marketing na Escola Superior de Comunicação Social, em Lisboa. Exerce funções nesta escola há 3 anos. Para além destes elementos, existem outras profissionais que colaboram com a equipa educativa, nomeadamente duas terapeutas da fala e uma terapeuta ocupacional, que acompanham duas crianças, uma com autismo e outra com dislexia.

Com base nas observações realizadas ao longo da PPS II, pude verificar que existe uma boa relação entre os elementos da equipa, manifestada por uma excelente comunicação, partilha, entajuda e cooperação. A equipa educativa trabalha em

conjunto, em prol do bom ambiente da sala, de modo a proporcionar às crianças um ambiente calmo e rico em aprendizagens. A educadora cooperante faz questão de partilhar, transmitir as suas ideias, ouvir e questionar, para que a assistente operacional melhor se adegue às suas orientações.

1.4. Ambiente educativo

A organização do grupo de crianças, do espaço e do tempo tem um papel fundamental no desenvolvimento curricular, visto que as interações, os materiais disponíveis, a sua disposição e a utilização do tempo permitem às crianças escolherem o que querem fazer, com quem, em que local, quando, etc . . .(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Adicionalmente, o educador deve, na sua prática, proporcionar um ambiente educativo rico e de qualidade, reajustando o próprio ambiente da sala, para promover oportunidades de desenvolvimento às crianças.

O ambiente educativo da sala e a organização do espaço físico, a disposição dos materiais, a organização do grupo de crianças e a rotina do dia-a-dia, baseiam-se no modelo pedagógico praticado pela educadora, o MEM. Este modelo “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação do desenvolvimento educativo e social” (González, 2002, p.38).

Por sua vez, a organização do espaço também é muito importante para o desenvolvimento da criança. De acordo com Zabalza (2003, citado por Penedo, 2017), o espaço caracteriza-se como uma “estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas.” (p.11). Deste modo, o espaço deverá ser delineado e organizado pelo educador e pelo grupo de crianças, tendo em conta os interesses, as potencialidades e as dificuldades do grupo.

O espaço interior da sala encontra-se organizado em diferentes áreas, nomeadamente: da casa; da escrita; da biblioteca; das construções; da garagem; da expressão plástica; da Matemática; das Ciências; e do faz de conta (Anexo C). A escolha das áreas era feita pelas crianças, de acordo com os seus interesses e amizades, escolhendo frequentemente aquelas onde estavam os amigos mais próximos. Para além das áreas, na sala estão afixados na parede, os instrumentos reguladores do MEM, a saber: o plano do dia; a lista de projetos (que inclui o nome do

projeto, os participantes, a data de início e comunicação); o mapa de presenças (que além de fornecer às crianças a indicação e a frequência da sua presença, permite obterem a noção de tempo, nomeadamente o dia em que estão, sendo que a “vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo” (Silva et al., 2016, p.27); o mapa de atividades; o diário (dividido por quatro colunas gostamos, não gostamos, fizemos e queremos fazer, em que as crianças escrevem o seu nome na coluna que pretendem); o mapa das tarefas (que serve de apoio à realização das rotinas e em que se encontram cartões com os nomes dos responsáveis pelas respetivas tarefas); e os inventários das áreas. As produções realizadas pelas crianças também se encontram pendurados e afixadas na sala.

Em relação aos materiais disponíveis na sala, estes encontram-se ao alcance das crianças e são de grandes e pequenas dimensões, como por exemplo: o armário da cozinha; o vestuário; os legos, a plasticina e os puzzles. Os materiais são adequados e seguros para o grupo de crianças, que podem explorar e brincar com os mesmos, da forma que preferirem. Por outro lado, e apesar da sala estar equipada com materiais estruturados e didáticos adequados à faixa etária das crianças, sugiro que deveriam estar disponíveis mais materiais semiestruturados e não estruturados, de modo a enriquecer as brincadeiras das crianças, visto que são materiais que “podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados, tendo múltiplas finalidades ao contrário dos materiais estruturados que são construídos para uma determinada finalidade.” (Rosa, 2018, p.22). A título de exemplo: garrafas de plástico; tampas; rolhas; caixas de cartão.

A organização das rotinas diárias é importante para o quotidiano das crianças e para o seu processo de desenvolvimento, pois através das rotinas adquirem a noção de tempo, essencial para o seu quotidiano. Deste modo, torna-se fulcral que as crianças desde a infância se habituem a terem as suas rotinas e horários. A rotina diária que pude observar era igual todos os dias, mas sempre que era necessário sofria alterações, de modo a adaptar-se às necessidades e interesses das crianças (Anexo D).

Assim sendo, o dia começava com a marcação das presenças à medida que as crianças entravam na sala, sendo que aquelas que querem comunicar algo ao grupo escreviam no quadro “mostrar, contar ou escrever” para partilharem após o plano do dia. De seguida, as crianças reuniam-se ao redor da mesa onde realizavam a reunião

da manhã, na qual faziam a avaliação do dia anterior e elaboravam o plano do dia. Todas as crianças participavam na elaboração deste plano, com a orientação do secretário (a criança que pergunta aos colegas “o que temos para fazer hoje?”) e da educadora. Após a reunião da manhã, as crianças comiam a fruta, distribuída pelo responsável da fruta. De seguida, realizavam as tarefas¹, escolhidas por si à segunda-feira, e iam brincar para as áreas ou realizavam uma atividade com a educadora ou com a estagiária.

De acordo com Pereira (2014), o cumprimento das rotinas potencia a segurança, sendo esta fundamental para o desenvolvimento cognitivo do grupo de crianças. Nem sempre é possível realizar as rotinas tal como é suposto, existindo dias em que acontecerá algo mais importante para o grupo comportando aprendizagens e experiências novas.

Assim sendo, a existência de rotinas no quotidiano das crianças proporcionam interações de qualidade para aprender em termos comunicacionais, sensoriais e atitudinais e é necessário que tenham oportunidades para experimentar em termos sensoriais, motores, linguísticos, deixando-as explorar e alargar a sua curiosidade mas mostrando-lhe que o adulto está presente e que a criança pode confiar nele (Eichmann, 2014).

Deve ser proporcionado um ambiente estimulante e de qualidade, incentivador de oportunidades de aprendizagens e de significados que auxiliem o desenvolvimento da criança, assim como a sua autonomia (Silva, 2014). Assim sendo, o educador deve ser flexível, de modo a que a apreensão das rotinas diárias e das relações estabelecidas com os adultos e com as crianças à sua volta promovam a autonomia das crianças (Gonçalves, 2015). A “construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (Silva

¹ A educadora distribui as tarefas da sala pelas crianças, sendo que quem quer ficar responsável pela respetiva tarefa levanta o dedo, à medida que a educadora indica o nome das tarefas . . . Após estarem definidas as tarefas, a educadora pede ao secretário para exercer a sua função e questionar os colegas sobre o que querem fazer, para . . . registar no plano do dia. (Nota de campo nº 2, dia 08/10/2019).

et al., 2016, p.36). Ao longo da intervenção, era bastante visível a autonomia de algumas crianças².

1.5. Crianças

O grupo de crianças era composto por vinte crianças, onze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Este grupo apresentava crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que a maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, no entanto, existiam três de nacionalidade brasileira e duas eram guineenses. Quanto ao percurso institucional, dezasseis crianças do grupo frequentaram a creche e posteriormente o JI, duas crianças estiveram em casa até entrarem para o JI, sendo que nove crianças estiveram ao cuidado de uma ama antes de ingressarem na creche/JI. A maioria deste grupo de crianças estava a frequentar pela segunda e terceira vez esta organização educativa, com a mesma educadora e assistente operacional (Anexo E).

Com base na observação e interação com o grupo, ao longo do período de estágio, foi-me possível identificar algumas dificuldades, potencialidades e interesses das crianças. As áreas de interesse das brincadeiras das crianças, nomeadamente: que as da pintura, do faz de conta, da garagem; das construções e do computador. Ao longo do tempo, observei as interações e as amizades mais próximas das crianças. Verifiquei que mesmo aquelas que estavam a frequentar pela primeira vez esta sala de JI, já estavam bem integradas no grupo.

No entanto e, apesar da integração no grupo por parte da equipa educativa e das restantes crianças, a adaptação de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), não foi fácil. Esta criança estava a frequentar pela primeira vez uma sala de JI, sendo que apresentava dificuldades em interagir e comunicar com os colegas e a equipa educativa. Tal facto, originava que a criança estivesse sempre acompanhada pela assistente operacional. Adicionalmente a criança era também acompanhada por várias terapeutas, em três dias da semana. Para além do apoio da equipa educativa, os colegas sempre a integraram e estavam conscientes que era uma criança “especial” e não a discriminavam. Com o decorrer do período de estágio, observei uma melhor adaptação desta criança à sala e aos colegas. Apesar de preferir estar e brincar sozinha,

² A H.C, o G.P, o B.J e o D.D depois de marcarem as presenças dirigem-se ao quadro “Quero contar, mostrar ou escrever”, e escrevem o seu nome. (Nota de campo nº6, do dia: 14/10/2019).

esta já expressava ações/pedidos e reproduzia alguns sons que identificavam animais e palavras.

Desde o início da PPS II, constatei que a maioria do grupo gostava de realizar projetos sozinhos ou em pequenos grupos, devendo-se isso ao modelo implementado pela educadora cooperante. Aquando da realização dos planos do dia, as crianças referiam os projetos que pretendiam desenvolver e todos os dias efetuavam-se projetos. Os projetos eram elaborados, maioritariamente, pelas crianças que já frequentavam esta sala no ano anterior. No entanto, algumas crianças que estavam pela primeira vez nesta sala também revelavam interesse em realizar projetos, evidenciando uma adaptação ao contexto educativo e uma progressão no seu processo educativo.

Para além da potencialidade referida anteriormente, destaco com grande relevo a multiculturalidade presente nesta sala de JI, devido à presença de crianças oriundas de diversos países. A interação entre estas crianças é fundamental e importante para a partilha e essencial para a aprendizagem de conceitos sobre cada cultura, sendo que a multiculturalidade permite que a interação entre o grupo de crianças seja “facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 24).

Quanto à área da Formação Pessoal e Social, as crianças da sala revelam ser autónomas e participativas no seu processo de aprendizagem, uma vez que não necessitavam, constantemente, do auxílio de um adulto para realizar certas tarefas como efetuar a sua higiene, tomar refeições ou resolver conflitos gerados entre os colegas³.

Adicionalmente, o grupo também é responsável por tomar decisões que influenciam o quotidiano na sala, quer seja na escolha das tarefas a realizar ou na área onde querem brincar. Em relação à convivência entre pares, era notório o respeito existente entre todos. A título de exemplo, as crianças não demonstravam ter problemas em partilhar os materiais/brinquedos umas com as outras, no entanto, era visível a formação de pequenos grupos nas brincadeiras, nomeadamente entre as crianças que já frequentavam a sala, no ano letivo anterior.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação, a nível do domínio da educação física, o grupo de crianças mostrava-se sempre empenhado e motivado para

³ A educadora pergunta ao D.M e ao G.P o que têm de fazer para resolver o problema. D.M responde: “Pedir desculpa”. R.P: “Podem pedir desculpa ao mesmo tempo” . . . O V.N e o P.P também tiveram um desentendimento a jogar à bola e pedem desculpa um ao outro. (Nota de campo nº15, do dia: 25/10/2019).

as sessões, pedindo para realizar os jogos preferidos, sendo que a maioria das crianças percebia os jogos e os exercícios propostos. No entanto, a criança diagnosticada com PEA precisava sempre de estar acompanhada e raramente realizava os exercícios como eram supostos. Por isso, a educadora adaptava-os tendo em considerações as suas capacidades. Para além dos jogos, o grupo de crianças conseguia realizar diversos tipos de deslocamentos (andar, saltar, correr, rastejar, entre outros) e percursos com recurso a diferentes materiais (bolas, arcos, cordas, entre outros).

A nível do domínio da Educação Artística era notório o interesse em brincar na área da casa, no recreio e nas construções, em que as crianças criavam personagens, contextos e objetos imaginários para brincarem. Este género de brincadeiras é denominada de jogo simbólico, e permite à criança expressar os seus pensamentos e sentimentos, de forma espontânea e autónoma e adotar o papel de outras pessoas, ou animais ou usar um objeto para “representar situações “reais” ou imaginárias” (Silva et al., 2016, p.52). Para além da área da casa, o grupo de crianças também tinha bastante interesse pela pintura, pelos desenhos quer para representar o que quisessem quer para complementar uma atividade ou um projeto.

Em relação à Linguagem Oral e à Abordagem à Escrita, a maioria das crianças já conseguia escrever o seu nome sem consultar o cartão em que o mesmo está escrito, à exceção da criança diagnosticada com PEA. No início da PPS II, nem todas as crianças escreviam o seu nome, principalmente aquelas que estavam a frequentar pela primeira vez a sala. No entanto, com o decorrer do estágio, esta dificuldade foi sendo ultrapassada. Mostravam interesse em desenhar letras e números e também em registar, com a ajuda de um adulto, frases ou palavras relacionadas com atividades ou projetos, sendo que o adulto escrevia e a criança copiava. As crianças conseguiam expressar-se e compreender mensagens orais e usavam uma linguagem adequada para a participação e o diálogo com as crianças e os adultos, à exceção das duas crianças que estavam a frequentar a terapia da fala e que demonstravam mais dificuldades na articulação de alguns fonemas. Adicionalmente, algumas crianças demonstraram uma grande capacidade em comunicar, nomeadamente durante a partilha de ideias e na apresentação dos seus projetos⁴.

⁴ As crianças sentam-se no tapete e o B.J senta-se numa cadeira à frente dos colegas. O B.J apresenta o seu projeto sobre os pinguins . . . A educadora senta-se ao pé dele e diz-lhe ao ouvido, lembrando o que escreveram em conjunto, no projeto. A partir desse momento, o B.J fica confiante e apresenta o seu projeto sozinho. (Nota de campo nº 13, do dia: 23/10/2019).

Quanto ao domínio da Matemática, a maioria das crianças conseguia identificar quantidades com diferentes formas de representação através de desenhos, figuras, objetos e contagens, utilizando os dedos. Apenas as crianças de cinco e seis anos conseguiam efetuar somas e subtrações, que envolviam pequenas quantidades. Em relação à identificação das formas geométricas, as crianças demonstravam reconhecê-las nos objetos presentes no espaço de sala de aula, referindo algumas propriedades de cada forma geométrica⁵.

Relativamente à utilização de conceitos de orientação, a maioria das crianças conhecia e utilizava esses conceitos nas atividades, jogos e ao longo do seu cotidiano, apresentando algumas dúvidas na orientação da esquerda e da direita. Por fim, as crianças estavam familiarizadas a comparar as suas alturas e o comprimento de construções que realizavam, sendo que utilizavam alguns conceitos como “maior que”, “mais pequeno que”, “igual a”, sendo notórias estas expressões quando analisavam uma tabela ou um gráfico, como por exemplo aquando da realização do gráfico das alturas ou quando comparavam as suas construções de legos com as dos colegas.

No que concerne à área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstravam muito interesse em descobrir e adquirirem novas aprendizagens, através de experiências que efetuavam ou na realização de projetos que envolviam uma componente prática, como por exemplo, o projeto dos vulcões⁶.

1.6. Famílias

Segundo Aljustrel (2017), a família tem um papel essencial no “desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas das crianças, promovendo aprendizagens diárias de acordo com o seu ritmo, interesse e motivação” (p.17), uma vez que a família é o primeiro núcleo social que está em contacto com a criança, desde o seu nascimento.

Em relação à constituição do agregado familiar, as famílias variam entre dois a cinco elementos, sendo a maioria (dez famílias) constituídas por quatro elementos, o

⁵ M. L diz: " Por exemplo, a cara do boneco é um círculo" - aponta para a área da casinha. Ana: "Muito bem, M. L". G. P acrescenta: "A bola é um círculo" . E P. P responde: "O cartão do número é um quadrado" - aponta para o dia da semana" (Nota de campo nº15, do dia 25/10/2019).

⁶ Após a reunião da manhã, relembro o grupo de crianças que vamos fazer a experiência do vulcão do projeto do B.J. Primeiramente, disponho sob a mesa os materiais necessários e revemos o que vamos usar para a experiência. De seguida, eu questiono se sabem quais os passos da experiência. O B.J responde que temos de colocar os ingredientes à vez e depois esperar que saia uma espuma do vulcão. (Nota de campo nº59, do dia 21/01/2020).

que indica a denominação de famílias nucleares, ou seja, as crianças vivem na mesma habitação com os progenitores e o(s)/a(s) irmão(s)/irmã(s) (Anexo F). Quanto à nacionalidade, existe uma diversidade de proveniência. A maioria é de nacionalidade portuguesa e as restantes de nacionalidade brasileira (três) e guineense (duas).

Relativamente à situação profissional dos pais, a maioria encontra-se empregada no setor primário e no secundário, nomeadamente, na construção civil, na montagem de andaimes, como técnicos de frio e como metalúrgicos. Três progenitores encontram-se desempregados.

Segundo Martins (2014), é importante que exista desde cedo uma relação forte, constante e consistente entre o estabelecimento socioeducativo e a família, para que sejam dadas às crianças diversas oportunidades para se desenvolverem intelectualmente e, assim, garantirem o seu sucesso nas diferentes etapas relativas ao percurso educativo. Posto isto, as famílias, ao se envolverem e participarem na promoção das aprendizagens das crianças, “estão a contribuir para uma relação instituição-família que se traduz em resultados positivos para ambas as partes” (p.43).

Uma relação positiva entre a família e o JI requer uma boa colaboração ao nível da comunicação e da informação, que se pode desenvolver através de diversas estratégias, nomeadamente: nos encontros diários, que ocorrem quando os familiares deixam e vão buscar as crianças ao estabelecimento socioeducativo, tornando-se ocasiões essenciais para trocarem informações ou nas reuniões, que podem ser individuais ou em grande grupo (Fonseca, 2011).

Tendo em conta as observações realizadas na PPS II, a equipa educativa demonstrava ter uma boa relação assente nos princípios de respeito, disponibilidade, partilha e proximidade, uma vez que, comunicava com as famílias acerca de acontecimentos que ocorriam no quotidiano do JI e disponibilizava-se para conversar e ouvir os familiares, sempre que necessário. A comunicação entre a educadora cooperante e as famílias era, de acordo com a entrevista feita à educadora cooperante, feita pelo

contacto presencial. Depois, temos a caderneta que é um instrumento que se usa neste agrupamento (...) que funciona mais para recados institucionais da escola, de encontros que existam na escola para os pais participarem, (...) na eleição para a assembleia geral da escola e eu também acabo por utilizar para recados da sala, se bem que privilegio muito mais o e-mail (tenho os emails de todos os pais). Privilegio o email,

porque é o contacto mais fácil e o melhor acesso (...) é o contacto mais direto que utilizo para tudo: para convites para a sala, para participação em projetos, para uma série de atividades que surjam na sala (Anexo I).

De acordo com Oliveira (2014), é importante que os educadores demonstrem disponibilidade para apoiar os familiares em tudo o que necessitam, contribuindo para que se sintam acolhidos, encorajados, seguros e integrados no estabelecimento de ensino.

Em suma, considero que a participação das famílias era bastante ativa, uma vez que se envolviam no processo de aprendizagem das crianças e colaboravam no que lhes era pedido quer fosse a nível da disponibilização de materiais quer na realização dos projetos ou no contacto do grupo de crianças com a comunidade educativa e a sociedade.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

No presente capítulo irei apresentar a análise reflexiva da minha intervenção. Primeiramente, identificarei as intenções que delinee para a minha ação; seguidamente, explicitarei o meu processo de intervenção da PPS II em JI, e, por fim, avaliarei a minha intervenção ao longo do período de estágio.

2.1. Intenções para a ação

De acordo com Silva et. al. (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13). A observação de todas as crianças do grupo é importante para o educador que observa e pretende promover momentos de aprendizagem e de partilha. Posto isto, torna-se fulcral definir as intenções para a ação educativa que me auxiliaram durante o processo da minha intervenção.

Para uma intervenção de qualidade durante a prática é fundamental criarmos desde o primeiro contacto com as crianças, uma relação assente nos princípios de afeto, entreajuda e respeito. Neste sentido, considero que a ligação emocional com o adulto é muito importante, pois a qualidade das relações é essencial para uma educação consciente e de qualidade, visto que,

à medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes (Portugal, 2012, p.9).

2.1.1. Com as crianças

Deste modo, a primeira intenção estava relacionada com a **construção de uma relação estável, afetuosa e de confiança com cada criança**, pois considero que uma relação com base no afeto e respeito contribui para o desenvolvimento harmonioso da criança, para a receptividade em aceitar e ouvir quem a quer educar e proporcionar experiências enriquecedoras.

A intenção referida anteriormente está diretamente ligada com a segunda em que pretendi **desenvolver um sentido de segurança e autoestima com cada criança**. Ao longo da minha intervenção tentei sempre transmitir esta segurança às crianças,

estando presente e auxiliando-as quando necessitavam ou tinham receio em realizar alguma atividade e, também, prestava cuidados quando se magoavam, nomeadamente durante as brincadeiras. Quanto à autoestima e, de forma a promover esse sentido na criança, cada vez que apresentava alguns medos/dificuldades tentava incentivá-la e apoiá-la, sem os resolver por elas, para que estas conseguissem ultrapassá-los. E, quando superavam os medos/dificuldades elogiava as crianças para que ganhassem mais ânimo e coragem de modo a conseguirem enfrentá-los/as sem receios.

A terceira intenção que delineeii foi a **valorização da criança como um ser único, participativo e ativo no seu processo de aprendizagem**, dado que cada criança é única, com características individuais e sociais que a definem. Para além disto, a criança tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem e no dos outros, ou seja, é capaz de construir conhecimentos e contribuir para as suas próprias aprendizagens e para as dos que as rodeiam. Este processo de aprendizagem torna-se enriquecedor através das suas ações e pelo esforço e dedicação em aprender. Deste modo, a criança ao participar no seu processo de aprendizagem vai “mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.” (Silva et al., 2016, p. 34).

Com o intuito de fortalecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é importante **promover a autonomia da criança, de acordo com as suas ações e rotinas**. Segundo Silva et al. (2016), a construção da autonomia envolve “uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (p.36). Assim, a par das intenções da educadora cooperante, continuei a promover a autonomia nas crianças, através das minhas atitudes, ações, rotinas e das atividades que lhes eram propostas, permitindo ao grupo “tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos” (Silva et al., 2016, p.36).

Ao longo da minha prática, **propus atividades significativas e adaptadas ao grupo, de acordo com os seus interesses e dificuldades, de forma a promover o desenvolvimento de cada criança**. No entanto, apenas comecei a planear e a dinamizar atividades com o grupo, após um período de observação e conhecimento individual de cada criança. As atividades englobavam o domínio da educação artística, o domínio da educação física, o domínio da linguagem oral e o domínio da matemática,

sendo delineadas tendo em conta a planificação da educadora cooperante. As atividades tinham como objetivo proporcionar novas aprendizagens, através da exploração de técnicas e materiais e da interação com o meio envolvente e com os objetos.

2.1.2. Com as famílias

A participação e o envolvimento das famílias é muito importante no processo educativo da criança, uma vez que lhes proporcionam ferramentas de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Formosinho e Costa (2011, citado por Medeiros), o envolvimento da escola-família “permite um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos actos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo” (p. 31). Visto que a família e a escola partilham o mesmo objetivo, o de promover um ambiente de qualidade e de aprendizagens, é essencial que estes dois contextos colaborem em prol dos interesses e necessidades da criança, dialogando e partilhando ideias para o sucesso pessoal e social da mesma. Deste modo, as famílias ao participarem nas tomadas de decisões do processo de aprendizagem das crianças contribuem para o desenvolvimento e bem-estar das mesmas (Salvador, 2013).

Desta forma, procurei **promover a interação e participação entre a família e o estabelecimento**, para integrar as famílias no processo educativo da criança desenvolvido no ambiente educativo, com a intenção de ambos os contextos trabalharem em conjunto, para que a criança tenha acesso e vivencie um ambiente estruturado, integrado e partilhado entre a sua família e o estabelecimento.

Segundo Aljustrel (2017), a família tem um papel essencial no “desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas das crianças, promovendo aprendizagens diárias de acordo com o seu ritmo, interesse e motivação. [É importante a família] realizar atividades que levam as crianças a ter diversas aprendizagens” (p.17). O educador tem o papel de proporcionar um ambiente rico, diversificado e propício à aquisição de aprendizagens por parte das crianças, sendo que deve promover uma relação de confiança, interação e partilha de interesses com as famílias (Aljustrel, 2017).

Deste modo, é fundamental criar um ambiente acolhedor para as famílias, que as encoraje a participarem nas atividades que sejam promovidas e dinamizadas quer pela educadora, quer pelo próprio contexto socioeducativo, dado que o envolvimento

das famílias nas atividades promove o seu conhecimento acerca do desenvolvimento dos seus educandos e permite um maior acompanhamento das famílias em casa, tendo em consideração as aprendizagens adquiridas no estabelecimento socioeducativo (Pinheiro, 2015).

Desta forma, e tentando **promover a interação entre os dois contextos, foi importante estabelecer uma relação próxima com as famílias, tendo por base a troca recíproca de informações.** Para estabelecer essa proximidade e confiança, redigi uma carta de apresentação, com algumas informações sobre mim, que afixei na porta da sala, para que as famílias pudessem conhecer-me melhor (Anexo H). Assim, para expor as atividades realizadas em sala optei por seguir o método da educadora cooperante, através da exposição dos trabalhos realizados pelas crianças fora e dentro da sala.

2.1.3. Com a equipa educativa

No início do estágio, para além da preocupação em criar uma boa relação com o grupo de crianças e com as famílias, tinha também o objetivo de **desenvolver uma relação construtiva, de cooperação e partilha de trabalho** com a educadora cooperante e com a assistente operacional. Deste modo, procurei elaborar as planificações em colaboração com a educadora, no sentido de aprender o tipo de planificação implementado e as intencionalidades de trabalho propostas pela educadora. Adicionalmente, procurei manter sempre uma atitude de respeito e confiança com toda a equipa educativa, ouvindo as suas opiniões e ideias em relação ao trabalho a desenvolver com as crianças.

Tendo em consideração estes aspetos, devemos ter a consciência de que o trabalho em equipa é de facto um processo de aprendizagem pela ação, que implica constantemente um clima de apoio e respeito mútuo (Hohmann & Weikart, 2011), sendo que este ideal deveria ser concretizado em todos os locais de trabalho e com todos os colegas de equipa.

2.2. Processo de intervenção da PPS II

“Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (Silva et al., 2016, p.13). Tendo este aspeto em consideração, delinee e organizei a minha intervenção prática durante

todo o processo da PPS II. Iniciei a prática com a observação e o registo através da elaboração de notas de campo e, após conhecer o grupo, comecei a planear a minha intervenção (Anexo G), através da elaboração de planificações, sendo que, posteriormente, procedi à implementação e conseqüente avaliação (Anexo G).

De modo a que a intervenção privilegiasse os interesses e as necessidades das crianças, tive sempre em atenção esses aspetos durante o planeamento, implementação e avaliação da prática. A concretização deste princípio foi possível, tendo em conta as observações e os registos realizados, visto que todos estes elementos interligados constituem o processo de intervenção. É através das observações que o educador efetua é-lhe permitido conhecer os interesses e dificuldades do grupo. A par destas observações foram realizados registos, que tornaram possível a reflexão sobre os aspetos relacionados com o grupo, o planeamento, a implementação e, por fim, a avaliação da prática, que me permitiu melhorar a minha intervenção enquanto futura profissional de educação.

Ao longo do primeiro mês da PPS II, apenas observei com muita atenção e estabeleci uma relação de empatia com o grupo de crianças, com o objetivo de conhecer e compreender as capacidades/aptidões que as crianças possuíam, a sua maneira de ser e agir, as interações entre pares, os seus interesses e as suas necessidades. Esta relação foi essencial para o meu processo de aprendizagem, enquanto estagiária e futura profissional de educação, porque possibilitou-me conhecer e criar relações com o grupo de crianças; adquirir novas aprendizagens com todos os intervenientes do contexto socioeducativo e permitiu-me contactar, vivenciar e observar a rotina diária e o papel do educador numa sala de JI. Com base nas observações, redigia as notas de campo, com o intuito de registar os momentos mais importantes, o que auxiliou-me, mais tarde, a relembrar-me de situações ocorridas, que contribuíram para melhorar a planificação de atividades ou a sustentação teórica da prática. Por outro lado, as notas de campo complementaram a realização das reflexões semanais, visto que tinha de refletir acerca de um momento ou tema que me despertasse a curiosidade/atenção presente durante a semana e que considerasse interessante abordar/refletir (Anexo G).

Antes de implementar as atividades propostas por mim, participei na rotina e nas atividades definidas pela educadora cooperante, estando atenta à forma como intervinha e dinamizava as atividades com o grupo de crianças. Após esse período e antes da dinamização autónoma de atividades, reunia-me e conversava com a educadora cooperante sobre as planificações, tendo em consideração os interesses das

crianças, apresentando propostas educativas e criativas para o grupo, de acordo com o modelo abordado pela educadora cooperante.

Desta forma, todas as semanas mostrava as planificações à educadora e (re)ajustávamos consoante as ideias que eram debatidas e de acordo com o planeamento proposto pela educadora e os interesses das crianças durante cada semana. Para além de conversar/partilhar com a educadora também o fazia com a assistente operacional, com o intuito de a integrar na minha prática. As planificações eram flexíveis e, caso não fosse possível realizar a atividade no dia previsto ou como estava planeada, era reajustado por mim e pela educadora cooperante, de maneira a que as rotinas e as intenções desta com o grupo não fossem afetadas.

Após a dinamização das atividades, conversava com a educadora cooperante com o intuito de receber o seu feedback e ouvir alguns conselhos que me ajudassem a melhorar a minha intervenção. No término de cada atividade refletia acerca do que tinha sido efetuado ou realizado, identificando o desempenho das crianças, os materiais utilizados e os pontos fortes e fracos. Tanto a reflexão como a avaliação são importantes para o educador e para as crianças, visto que “através de uma avaliação reflexiva e sensível, o educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução . . . e [serve para o educador] tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças . . . [no] seu processo de aprendizagem.” (Silva et. al., 2016, p.13).

Para além dos elementos referidos anteriormente, elaborei, juntamente com uma criança escolhida por mim, um portefólio individual da mesma. Para a construção do portefólio, analisámos e refletimos sobre a sua identidade, as suas interações, os seus comportamentos, as atividades e brincadeiras que realizava e também as suas aprendizagens (Anexo G).

Por fim, avaliei toda a minha intervenção ao longo da PPS II, através da elaboração da minha autoavaliação.

2.3. Avaliação

A avaliação em educação pré-escolar não valoriza os resultados obtidos na aprendizagem nem o valor sobre a sua forma de ser, “centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.” (Silva et. al., 2016, p. 15).

Ao longo da minha intervenção, foi necessário planejar tarefas, definir objetivos e estratégias de implementação e, também, refletir e analisar acerca da prática desenvolvida. Relativamente à avaliação dos objetivos propostos, estes foram avaliados e refletidos nas tabelas descritivas para cada atividade, nas quais assinalei os pontos fracos e fortes ocorridos em cada atividade.

Na educação pré-escolar, a avaliação deve apoiar a prática educativa, no intuito de ser uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem . . . [sendo considerada] uma avaliação formativa . . . uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e . . . outros intervenientes no processo educativo” (Silva et. al., 2016, p.16). Neste sentido, a avaliação permite a todos os intervenientes do processo educativo reconhecer e contribuir para o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens essenciais de todos os envolvidos. Deste modo, o educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Assim sendo, é de salientar que as intenções e as estratégias definidas para a minha prática foram desenvolvidas ao longo da PPS II com as crianças e com todos os agentes educativos.

De acordo com as intenções definidas para o grupo de crianças, uma das que considerei mais importantes foi a **construção de uma relação estável, afetuosa e de confiança, com cada criança**, que ocorreu naturalmente e com grande aceitação por parte das crianças. Desde o início, demonstraram à vontade para conversar, brincar⁷ e realizar atividades⁸ e também, as próprias procuravam-me para partilhar algo que tinham descoberto ou para comunicar algum acontecimento ocorrido fora da sala⁹. Assim sendo, considero que esta relação foi muito harmoniosa e cúmplice.

A segunda intenção definida consistiu em **desenvolver um sentido de segurança e autoestima com cada criança**, deste modo procurei transmitir segurança aquando da dinamização de tarefas e perante as dúvidas e inseguranças manifestadas

⁷ A R.P vem ter comigo e diz que quer brincar à mãe e às filhas, mas que não tem ninguém para brincar . . . Eu ofereço-me para brincar com ela e vamos para à área do faz de conta. (Nota de campo nº 11, dia 21/10/2019).

⁸ O B.J pede-me para ajudá-lo no projeto dos Pinguins que estava a realizar. (Nota de campo nº 11, dia 21/10/2019).

⁹ A M.G diz-me que já encontrou a M.O a brincar no parque, perto da sua casa. Eu pergunto se vivem perto uma da outra e ela diz que sim. (Nota de campo nº 11, dia 21/10/2019).

pelas crianças. Para isso, incentivava-as a realizar as tarefas com empenho e a não desistirem se surgissem algumas dúvidas ou entraves. Durante as brincadeiras, nomeadamente no recreio, as crianças manifestavam os seus receios e desentendimentos com outras crianças e, por vezes, isolavam-se e não queriam brincar com ninguém¹⁰.

Outra intenção implementada foi a **valorização da criança como um ser único, participativo e ativo no seu processo de aprendizagem**, quer durante as brincadeiras quer durante a realização das tarefas. Ao longo das minhas planificações, tive consciência das atividades que pretendia dinamizar com as crianças, atendendo os seus interesses, curiosidades e dúvidas. Durante a realização das tarefas, cada criança participava e realizava consoante as suas capacidades e a sua predisposição, sendo que eu respeitava o tempo de cada uma e quando observava que não tinham interesse ou motivação no momento das atividades sugeria que as realizassem quando o pretendiam. Para além das tarefas propostas por mim, as crianças também sugeriam ideias ou outras atividades, que contribuíram para o seu processo de aprendizagem, como por exemplo: as receitas culinárias, a escrita de uma carta ao Presidente da República e ao Bordalo II, a construção de uma tartaruga, a criação de histórias (peça de teatro), entre outras (Anexo G).

A dinamização de **atividades significativas e adaptadas ao grupo, de acordo com os seus interesses e dificuldades, de forma a promover o desenvolvimento de cada criança** foi outra das intenções definidas. De acordo com o modelo pedagógico abordado pela educadora, as tarefas surgem de sugestões ou são planeadas consoante os interesses das crianças. Adotei essa prática do modelo e, por vezes, sugeria atividades que considerava interessantes e pertinentes. As crianças realizavam-nas com motivação, empenho e com muita criatividade. Ao longo da prática dinamizei atividades englobando todas as áreas de conteúdo, embora tenha incidido mais na área da Expressão Plástica, nomeadamente, ao longo do projeto desenvolvido na Unidade Curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI) e também, porque queria estudar mais aprofundadamente a importância dos materiais

¹⁰ O V.N está sozinho e eu vou ter com ele. Ana: “Então, V.N não queres brincar?”. Ele apenas encolhe os ombros. Reparo que ele está sempre a olhar para os amigos que estão a jogar à bola. Ana: “Não queres jogar à bola? Queres que a Ana pergunte aos amigos se podes jogar?” V.N: “Sim...”. Após responder, eu juntamente com o V.N vamos ter com o grupo de crianças que estão a jogar à bola e pergunto se o V.N pode brincar. O grupo responde que sim. O V.N fica a brincar com eles. (Nota de campo nº 15, dia 25/10/2019).

não estruturados e semiestruturados. Outros exemplos dessas atividades foram: a construção de uma tartaruga com plásticos (Anexo J) e a construção de quadros apenas com materiais reciclados semiestruturados e não estruturados (Anexo G).

Adicionalmente, um momento da semana que as crianças gostavam muito era a confecção das receitas culinárias que sugeriam. As crianças demonstravam interesse em participar na confecção das receitas para aprenderem mais e, posteriormente, em casa realizarem-nas com a família. O espaço da culinária também contribui para o crescimento das crianças, na medida em que lhes permite adquirirem conhecimentos acerca dos alimentos presentes na sua comida e, acima de tudo, os alimentos ricos em vitaminas essenciais ao seu crescimento, sendo uma estratégia de abordar a alimentação do quotidiano no seu processo de aprendizagem. Desde cedo, é importante transmitir às crianças hábitos de vida saudável e explicar-lhes todas as vantagens de comer bem e de forma saudável, tal como defende Loureiro (2004),

a promoção da saúde na escola, para além do investimento na aquisição de competências por parte dos jovens e dos adultos que com eles se relacionam, tem como principal esforço mudar e desenvolver o ambiente físico e social, de molde a tornar as escolhas saudáveis escolhas mais fáceis. Educar para comer bem, de uma forma saudável, constitui um desafio às capacidades crítica e de assertividade para contrapor ao meio circundante a sua vontade esclarecida (p.45).

Este grupo surpreendeu-me bastante pela sua perspicácia e empenho em sugerir ideias fulcrais para o seu processo de participação enquanto cidadãos ativos da sociedade. Segundo Tomás e Gama (2011), a “participação é um processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem da participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental de infância no reforço dos seus valores democráticos.” (p. 3).

Deste modo, ao longo da PPS II, observei esta participação e envolvimento das crianças na tomada de decisões acerca do seu quotidiano. A título de exemplo, perante o problema da existência de amianto nos telhados do estabelecimento socioeducativo, as crianças sugeriram escrever uma carta ao Presidente da República a expor a

situação e a convidá-lo a visitar o contexto socioeducativo para se tentar resolver a situação¹¹.

A **promoção da autonomia da criança, de acordo com as suas ações e rotinas**, era uma das prioridades da educadora e, nesse sentido, procurei privilegiá-la. Deste modo, tentei adquirir uma postura de apoio e de observadora; procurei incentivar as crianças a realizarem as tarefas diárias, sem necessitarem que seja o adulto a dizer e a tomarem decisões no quotidiano, de modo a participarem na construção do seu processo de aprendizagem. Durante a PPS II, a promoção da autonomia nas crianças, por parte do adulto, era visível aquando a realização das tarefas da rotina diária, sem necessitarem de pedir ajuda a um adulto¹².

Quanto às intenções definidas para com as famílias, tentei **estabelecer uma relação de empatia e cooperação**, apesar de ter consciência que poderia ter estabelecido uma relação de maior proximidade. Quando era necessário pedir materiais para a realização de atividades, as famílias contribuíram eficazmente, permitindo assim a concretização das tarefas. A participação e o interesse pelas atividades realizadas era muito importante para o sucesso do trabalho desenvolvido com as crianças. Os trabalhos realizados eram, posteriormente, expostos na sala e no *placard* exterior e as famílias visualizavam o que ia sendo elaborado pelas crianças e davam o seu feedback. Para além das atividades, a realização do projeto das tartarugas também foi do conhecimento das famílias e durante a exposição do mesmo, algumas famílias escreveram comentários positivos, como “Uauu está muito lindo”, “Tartarugas muito bonitas, temos de as proteger assim como os restantes animais. Parabéns pelo trabalho.” e “Que bonito, vocês são uns artistas.”.

Relativamente à **relação estabelecida com a equipa educativa**, considero que as intenções definidas foram concretizadas. Desde o primeiro dia de estágio fui bem acolhida e integrada pela equipa, que me auxiliou em todo o processo e no desenvolvimento das atividades. Durante o decorrer da PPS II, mantive uma atitude de respeito e confiança para com a equipa educativa, procurando saber a opinião e as

¹¹ A educadora explica às crianças que o pavilhão tem amianto no telhado e que esse pó é prejudicial à saúde. Por isso, a escola apareceu nas notícias, para que as entidades responsáveis solucionassem esse problema . . . G.P: “O Marcelo Rebelo de Sousa é o presidente de Portugal”. Educadora: “Sim, muito bem G.P. O que é que acham que podemos fazer?”. G.P: “Podemos falar com Marcelo Rebelo de Sousa”. (Nota de campo nº 3, dia 09/10/2019).

¹² Depois de marcarem as presenças, as crianças sentam-se nas mesas para a reunião da manhã. A V.O, secretária, traz a folha para fazer o registo do plano do dia. A V.O faz a habitual pergunta aos colegas: - “ O que vamos fazer hoje?”. (Nota de campo nº16, dia 29/10/2019).

ideias da educadora e da assistente operacional. Deste modo, considero que a relação harmoniosa estabelecida com a equipa educativa contribuiu para o sucesso da minha intervenção e para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação.

A par da implementação das intenções, também elaborei um portefólio de uma criança com o intuito de observar e analisar as suas características, interações, interesses, trabalhos e aprendizagens. Segundo Fitas (2012), o portefólio é um instrumento de avaliação sempre em construção, elaborado com a criança e com o apoio da equipa educativa e da família. É definido como “uma pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo” (p.29). Importa referir que a elaboração teve como base os portefólios construídos pela educadora. O portefólio foi realizado num dossiê e com alguns separadores referentes às áreas de conteúdo (Anexo G), sendo composto por produções e tarefas realizadas e escolhidas pela M.C. A sua elaboração não correu como planeada visto que não o consegui efetuar de forma regular, devido à realização do projeto e de outras tarefas dinamizadas por mim e pela educadora. Apesar do portefólio ter sido realizado num curto espaço de tempo, a M.C foi uma criança muito empenhada e bastante criativa, o que resultou num portefólio completo e muito interessante de consultar, futuramente, pela própria criança e pela família.

Em suma, a avaliação é um instrumento importante para o educador recolher informações acerca do processo de aprendizagem do grupo de crianças. A avaliação é considerada como “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é-o em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância” (Zabalza, 2000, citado por Fitas, 2012, p.22). A avaliação também contribui para a perceção, por parte das crianças, das suas potencialidades, dificuldades e formas de resolução. Para além disto, a avaliação contribuiu para a escolha da temática do meu estudo de caso, com base nas observações e nos interesses das crianças.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' ' | ' ' ' |

Com base no grupo de crianças e nos seus interesses, realizei um estudo de caso sobre a importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças.

De seguida, irei identificar e fundamentar a problemática escolhida, descrever os métodos de investigação, as técnicas, os instrumentos e o roteiro ético, analisar e discutir os resultados e sumariar as conclusões obtidas.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A investigação com crianças permite-nos ouvir e dar voz às crianças, criando situações em que possam falar de si, de modo a que quem investiga tenha conhecimento dos seus pontos de vista (Vasconcelos, 2016, citada por Henriques & Marchão, 2017). Deste modo, é muito importante ouvir e colocarmo-nos no lugar da criança, antes de a estudar/analisar.

A problemática surgiu a partir da caracterização reflexiva do contexto, das intenções da ação pedagógica e das observações realizadas por mim e pela equipa educativa, descritas nas notas de campo.

A situação desencadeadora deste estudo de caso foi proporcionada pela V.E, uma criança diagnosticada com autismo que, numa situação em que foi a outra sala de JI demonstrou-se interessada com uma “casa” feita de cartão, tendo passado grande parte do tempo dentro dela. Esta situação suscitou-me curiosidade em compreender o interesse da criança, perante este tipo de material. Importa salientar que esta criança não fica muito tempo numa área, gosta de brincar sozinha e não socializa com os outros colegas, apesar de tentarem interagir com ela. Tendo em consideração estes aspetos, procurei compreender a influência que os materiais não estruturados e semiestruturados têm durante o brincar, sendo que, para tal, reuni algumas caixas de cartão e proporcionei um momento de exploração e brincadeira desses materiais no ginásio. Primeiramente, esta exploração realizou-se através da dinamização da história “Vamos à caça de um Urso”, em que as caixas de cartão representavam um elemento da história e de, seguida, as crianças brincaram com essas caixas. Importa referir que o facto da atividade ter sido realizada no ginásio, um local amplo, permitiu o contacto com caixas de diferentes tamanhos.

Tendo em conta as observações realizadas e evidenciando o interesse das crianças na exploração de materiais diversificados, nomeadamente, semiestruturados e

não estruturados, que nem sempre estão presentes durante as brincadeiras, formulei três questões/objetivos com o intuito de obter algumas respostas sobre a minha problemática:

- **Que tipo de brincadeiras são realizadas com recurso aos materiais não estruturados e semiestruturados?**
- **De que forma os materiais não estruturados e semiestruturados potenciam a criatividade das crianças?**
- **De que forma os materiais não estruturados e semiestruturados potenciam a interação no grupo de crianças?**

De acordo com Bogdan & Biklen (1991), o método de investigação é qualitativo porque pressupõe o contacto intenso e baseado na confiança e empatia entre o investigador e os sujeitos da investigação e a utilização da observação participante como técnica de recolha de dados.

A minha investigação trata-se de um estudo que pretende interpretar e compreender os problemas, segundo a perspetiva dos sujeitos envolvidos na investigação (Craveiro, 2007). O principal objetivo desta abordagem é “particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade” (p.203) e não apenas realizar generalizações dos factos.

Antes de analisar e apresentar os dados da investigação, procurei definir alguns conceitos e reunir fundamentação teórica sobre o tópico da investigação.

3.2. Revisão da Literatura

Neste subcapítulo irei abordar os seguintes aspetos: a definição do conceito de brincar e a sua importância para as crianças; o direito de brincar; o brincar enquanto promotor de interação entre pares; o papel do educador no brincar; a definição de materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados e, por último, a potencialidade dos materiais não estruturados e semiestruturados no brincar.

3.2.1. Definição do conceito de brincar

Segundo Garvey (1992), o brincar é um fenómeno natural e comum na infância, sendo considerado uma atividade lúdica como um forte contributo para que as crianças consigam aprender a conhecer-se, tal como aos outros e ao mundo que as rodeia. Para Santos (1999, citado por Gomes, 2017), o brincar é uma necessidade básica das

crianças, tal como a alimentação e o repouso, sendo a brincadeira algo que está intrínseco na criança, fazendo parte do seu quotidiano.

De acordo com Cole e Cole (2004), o bebé, desde o nascimento, demonstra manifestações do brincar, observadas no comportamento sensório-motor e, passado algum tempo, as brincadeiras começam a envolver a exploração dos materiais e objetos e o contacto com outras crianças e/ou adultos. A partir de um ano de idade, os bebés já manuseiam os materiais, imitando a forma como os adultos os utilizam. Também a partir de um ano e meio de idade, as crianças começam a atribuir diferentes significados ao mesmo objeto e brincam ao faz de conta, de uma forma mais complexa (Cole & Cole, 2004, p.246).

Os momentos do brincar são, por vezes, designados como atividades livres, porque são as crianças que escolhem onde, como e com o que querem brincar, tomando decisões próprias acerca do que realmente desejam fazer (Ferreira, 2004). Nas brincadeiras, as crianças podem representar situações que lhes são comuns, como por exemplo: criar personagens (pai, mãe, filho/a, irmã/o) e imaginar um contexto e espaço para a representação (estar em casa, ir ao médico, ao restaurante, ao parque, ao cinema). Estas situações criadas pelas crianças intensificam a sua imaginação. No entanto, para se proporcionarem estes momentos, as crianças necessitam de espaços e materiais que lhes deem oportunidades para tal.

Segundo o artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança (1989), as crianças têm o direito a brincar, a usufruir de momentos de repouso, a participar em jogos e atividades recreativas adequadas à sua faixa etária e a participar livremente na vida cultural e artística. Para tal, devem ser dadas oportunidades às crianças para que possam brincar livremente, visto que as aprendizagens também podem ser adquiridas através de brincadeiras integradoras. Segundo Silva et al. (2016), podemos analisar o brincar através de duas perspetivas: como forma de entreter e ocupar a criança ou, por outro lado, como algo estimulante e enriquecedor, “que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (p.11).

O brincar permite à criança adquirir mais imunidade face a infeções e ganhar confiança em si própria, como resultado dos riscos e benefícios que as brincadeiras acarretam para a sua vida. Para além disto, o brincar também é importante porque contribui para o desenvolvimento e crescimento cognitivo, físico e social da criança.

3.2.2. O Direito de brincar

De acordo com Tomás (2011), o trabalho desenvolvido com as crianças deve ser suportado com base em princípios éticos e deontológicos defendidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011). A autora defende que “as crianças têm os seus próprios direitos e que têm capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afectem.” (p. 192). Deste modo, é essencial respeitar e permitir que a criança tenha uma voz ativa no seu quotidiano, nas suas aprendizagens, conquistas, dificuldades e em todas as decisões relacionadas com a mesma.

Importa salientar que o direito a brincar é tão importante como qualquer outro direito defendido na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Adicionalmente, é também fundamental que o adulto reconheça que a criança necessita de tempo e espaço para brincar livremente e sem a sua orientação, uma vez que é um direito imprescindível da criança.

3.2.3. A importância do brincar

De acordo com Neto e Lopes (2018), brincar é permitir às crianças ajustarem-se às situações inesperadas e aos desafios que possam surgir, a partir das brincadeiras e na interação com os outros. As crianças necessitam de vivenciar brincadeiras livres num espaço físico e correr riscos quer no exterior (parque/ar livre) quer no interior (casa ou contexto socioeducativo). O excesso de proteção afeta o nível de autonomia e liberdade e, conseqüentemente, o crescimento da criança enquanto ser humano autónomo e independente nas suas decisões e opiniões. A criança necessita de aprender com as suas “quedas” e reerguer-se sem ter o “colo” constante dos adultos. O “confronto com o risco em brincadeiras livres, é fundamental no desenvolvimento do cérebro, no comportamento motor e social, e na regulação e controlo emocional.” (Neto & Lopes, 2018, p.54).

Segundo Ferland (2006, citado por Ferra, 2013), o brincar livre permite à criança desenvolver o pensamento criativo, através da exploração de diversos objetos/situações, levando-a a um maior interesse nas brincadeiras, comparativamente com as que são orientadas pelo educador, em que a criança não está tão motivada para realizá-las e aprender com as mesmas.

O brincar também contribui para o desenvolvimento do domínio linguístico, dado que a criança verbaliza e expressa os seus pensamentos na interação com os

outros, adquirindo novos conceitos. A interação e a socialização com os outros advém, essencialmente, dos momentos do brincar e são fundamentais para o crescimento da criança, a nível pessoal, cognitivo e social.

Contudo, o ato de brincar pode ser realizado independentemente do tempo, espaço ou dos objetos, o que nos leva a considerar a brincadeira como algo em que a criança cria, recria, inventa e imagina. Através das brincadeiras, as crianças constroem aprendizagens e conhecimentos, intensificam a sua imaginação e representam o mundo social que as rodeia. A brincadeira também se revela um excelente veículo para a construção de relações entre um grupo de crianças (Lira & Rubio, 2014).

3.2.4. O brincar enquanto promotor de interações entre os pares

As interações entre crianças definem-se essencialmente durante o brincar, em que “as simples brincadeiras entre crianças envolvem um conjunto vasto de interação social, caracterizada pela troca de olhar, pelas ações digeridas entre os pares e pela produção de respostas adequadas à interação.” (Ross, 1982, citado por Ribeiro, 2014, p.13).

As crianças, através das suas brincadeiras, constroem relações sociais com os seus pares, daí a importância destes momentos no seu desenvolvimento. Enquanto futura profissional da educação, considero importante observar com atenção as brincadeiras que as crianças efetuam para compreender os seus interesses e o modo como interagem entre si. Por vezes, “a criança poderá necessitar de um auxílio para que a brincadeira flua, que pode ser realizado com a ajuda do adulto e/ou de outras crianças, através da partilha de ações que incitam o brincar” (Gomes, 2017, pp. 26 e 27). Deste modo, é essencial que as crianças participem nas brincadeiras umas das outras e que o JI torna-se um local propício para tal, pois “é um local onde as crianças facilmente têm contacto umas com as outras, podendo partilhar brincadeiras” (Gomes, 2017, p.27).

A criança desenvolve a sua capacidade expressiva através do pensamento e imaginação influenciada pelo seu meio envolvente, ou seja, através da reprodução de ações com base nas experiências vivenciadas e na observação. Adicionalmente, quando as crianças realizam brincadeiras baseadas no jogo simbólico, nomeadamente, o faz-de-conta influenciam o seu desenvolvimento pessoal e social, sendo que é

“através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade” (Sousa, 2003, p.34). O jogo de faz-de-conta permite à criança expressar os seus pensamentos e sentimentos, de forma espontânea e autónoma, e adotar o papel de personagens e animais.

As experiências das crianças com os seus pares podem compreender-se melhor se considerarmos os diferentes níveis de complexidade social nos indivíduos, nas interações, nos relacionamentos e nos grupos. Normalmente, as crianças começam por interagir umas com as outras, maioritariamente, em contextos de brincadeira vindo, posteriormente, a criar relações com os seus colegas, que vão sendo construídas de acordo com as características, aberturas e respostas que as crianças dão durante as suas interações (Bukowski et al., 2006).

Tendo em conta que as crianças passam grande parte do seu quotidiano no JI com os seus pares, facilmente criam relações que com o passar do tempo, poderão converter-se em grupos de amigos. Tendencialmente, as crianças criam ligações com os colegas com quem têm mais características em comum, passando a maioria do tempo com eles, por exemplo, no recreio; na sala, quando querem sentar-se junto dos melhores amigos ou nos jogos, em que querem ficar na equipa do seu grupo de amigos. Contudo, também existe a possibilidade de algumas crianças terem dificuldades em interagir com o grupo, o que faz com que, habitualmente, brinquem sozinhas e procurem mais a equipa educativa.

3.2.5. O papel do educador no brincar

O educador deve promover as interações entre as crianças em todos os momentos do seu quotidiano, sendo que, o interesse em interagir com os seus pares poderá ser suscitado desde a educação de infância (Post & Hohmann, 2011). Os educadores têm um papel fulcral nessa promoção, sendo que “as ações e relações sociais das crianças estão diretamente ligadas aos modos como os adultos organizam o cotidiano [sic] da creche [e do JI]” (Coutinho, 2017, p.109).

O educador desempenha um papel essencial para promover as relações sociais entre as crianças, a entreaajuda, o sentido de responsabilidade e a partilha de ideias e de saberes (Pinto, 2014). Para tal, deve dispor, no seu ambiente educativo, de um conjunto de recursos diversificados e estimulantes tendo em consideração os interesses das crianças.

O brincar na área do faz-de-conta, em que as crianças personificam que são “mães” e os bonecos ou os colegas os “seus filhos”, pode permitir ao educador abordar esta brincadeira de forma pedagógica, através, por exemplo, de uma conversa acerca dos bebés, da sua alimentação, higiene e repouso. Os educadores podem ser vistos como “criadores e consultores, organizando um mundo no qual as crianças podem aprender por meio da brincadeira e modificando as brincadeiras para aumentar o seu valor educativo” (Spodeck & Saracho, 1998, citado por Ferra, 2013, p. 36).

Neste sentido, os educadores devem promover um ambiente educativo, refletido em aprendizagens enriquecedoras para as crianças, através da disponibilização de diversificados tipos de materiais. Para a criança ter iniciativa de escolher os recursos com que quer brincar, estes devem encontrar-se à sua disposição, sendo de fácil acesso e observação para a mesma. Neste sentido, os educadores devem organizar o espaço da sala de modo a que as crianças, autonomamente, tomem as suas próprias decisões, não sendo influenciadas por ninguém. A título de exemplo, se, numa sala de JI, existir um armário com jogos de mesa numa prateleira alta, a criança não vai conseguir escolher o jogo com que quer brincar, pois dificilmente o vê e precisará do auxílio de um adulto para chegar até ele. Para o educador, ao organizar a sala, é “indispensável que este se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p.26).

Segundo Alward et al. (2013), o educador tem um papel fundamental no modo de interagir com as crianças enquanto estas brincam, sendo que o aspeto mais importante desse papel é a atitude que mantêm em relação às brincadeiras. Os educadores devem respeitar as opções tomadas pelas crianças relativamente às atividades lúdicas que desejam realizar e intervir nas suas brincadeiras, ocasionalmente, de modo a desenvolver as suas capacidades de comunicação e imaginação.

O educador quando, simplesmente, observa a criança a brincar está a visualizá-la e a procurar compreender o sentido das suas ações espontâneas, sendo que estes momentos são importantes, visto que “são das poucas ocasiões em que elas podem ter a sua atenção positiva sem terem uma série de regras e restrições a limitá-las” (Gaspar, 2010, citado por Santos 2015, p.23). Uma vez que o brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança cabe ao educador proporcionar situações para que ocorra e também, participar de forma empenhada e interessada

nas brincadeiras, sem impor regras, deixando que sejam as crianças a guiar e a definir o que pretendem.

Adicionalmente, o educador deve organizar a sala por áreas e disponibilizar materiais diversificados, com diversas texturas e características, para que a criança tenha maiores oportunidades de exploração. Para além disto, esta escolha deve ser adequada e segura tendo em conta o grupo de crianças, sendo que o educador não deve restringir a quantidade e diversidade de materiais, de modo a contribuir para a criatividade, exploração e imaginação das crianças, enriquecendo o seu contacto e experiências com diferentes objetos fundamentais para a sua aprendizagem. Assim sendo, no início do ano letivo, o educador, juntamente com as crianças, poderá realizar uma lista de materiais e, assim, disponibilizar alguns sugeridos pelas crianças, tendo em consideração a dimensão e o contributo que os materiais terão para as suas aprendizagens.

3.2.6. Os materiais estruturados, semiestruturados e não estruturados

Os momentos de brincadeira são essenciais para o bem-estar e crescimento das crianças, sendo que é fundamental que o educador disponibilize espaços e materiais ricos e estimulantes para as suas necessidades e interesses. Esta oferta pedagógica consciente e enriquecida por parte do educador será valorizada pelas crianças e, assim, irá contribuir para o seu crescimento a nível cognitivo, físico e social e para o seu processo de aprendizagem.

Os materiais podem subdividir-se em três categorias: estruturados, semiestruturados e não estruturados.

Os materiais estruturados são manuseáveis e construídos com uma finalidade, sendo que, dificilmente são versáteis a diferentes funções, dado que são definidas aquando a sua construção. Um brinquedo, um carro, livros escolares, um puzzle, entre outros, são alguns exemplos destes materiais. As crianças sabem as “regras” de como manuseá-los, sendo que “subjacente à sua elaboração, se identifica implícita ou explicitamente pelo menos um fim educativo.” (Ribeiro, 1995, p.6).

Os materiais semiestruturados são aqueles que apresentam características pré-fabricadas, mas que não têm apenas uma finalidade e podem ser explorados de diversas maneiras pelas crianças e pelo educador. Estes materiais estão presentes no quotidiano das crianças e, à primeira vista, podem apenas ter uma finalidade, mas se

for do interesse da criança explorar e atribuir outros significados, diferentes dos pré-definidos, pode-se considerar como sendo um material semiestruturado. Por exemplo, uma caixa de cartão de um eletrodoméstico, destinada à função de armazenar, pode ser utilizada para se realizar desenhos ou para se construir uma “casa”. A este tipo de materiais, o adulto não deverá ditar regras nem limitar a sua exploração, por mais curiosa e improvável que seja.

Os materiais não estruturados são aqueles que não apresentam nenhuma finalidade e que, consoante a utilização da criança e da intervenção do educador poderão ter diferentes interpretações. Estes materiais são objetos que temos ao nosso redor, com que contactamos no nosso dia e que, se olharmos com mais atenção, podem ter diversos usos. A título de exemplo, pequenos paus podem decorar um desenho ou ser utilizados na construção de uma torre. Os materiais não estruturados são versáteis e permitem uma exploração livre e espontânea por parte das crianças, visto não terem uma ação ou um objetivo previamente definido (Post & Hohmann, 2011). No entanto, é importante “dar uma grande variedade de materiais versáteis a bebês e crianças [porque isso] faz com que eles explorem e manipulem materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.115). A valorização do espaço exterior e a promoção de ambientes de qualidade contribui para a descoberta e o interesse destes materiais e aumenta “a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p.27).

3.2.7. A potencialidade dos materiais não estruturados e semiestruturados no brincar

Quanto aos materiais estruturados importa que o educador disponibilize materiais com qualidade e que sejam concebidos para permitir à criança contactar com novas aprendizagens e significados.

Segundo Flores e Vieira (2015), os materiais não estruturados e semiestruturados podem proporcionar ao educador ferramentas que o auxiliam na proposta de dinamização de atividades desafiantes, promovendo um maior envolvimento do grupo de crianças. Os materiais semiestruturados e não estruturados permitem às crianças explorarem e criarem novos objetos, a partir de simples materiais presentes no seu quotidiano. Esses materiais, na maioria das vezes, são colocados no lixo sem se dar importância às suas potencialidades para os momentos de brincadeira.

Adicionalmente, a liberdade de escolha e a utilização dos materiais permitem às crianças estarem no “seu” mundo e desfrutarem desses momentos à sua maneira, quer estejam sozinhas ou interagindo com outros pares.

De acordo com Rosa (2018), os materiais não estruturados “permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetos e materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa” (p.23). Esta aprendizagem possibilita que a criança, consoante as suas experiências e comportamentos, adquira novas aptidões para a sua vida.

Para o educador construir conhecimentos e promover aprendizagens nas crianças não necessita de disponibilizar somente materiais estruturados, devendo permitir que as crianças tenham oportunidades de contactar com materiais semiestruturados e não estruturados, uma vez que também podem ser didáticos e pedagógicos para a criança. Spodek e Saracho, (1998, citados por Rosa, 2018) defendem que os “materiais pedagógicos úteis não tem que ser comprados. [Como por exemplo] grãos de feijão . . . podem ser usados para contar . . . como qualquer outro material de matemática” (p.133).

3.3. Roteiro metodológico e ético

Esta investigação seguiu o método de estudo de caso, uma vez que “um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.52).

Segundo Latorre et al. (2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010), o estudo de caso define-se “dentro da lógica que guia sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos.” (p. 52). Tendo em conta que a minha investigação recai sobre a importância dos materiais semiestruturados e não estruturados nas brincadeiras das crianças, a tipologia deste método de investigação é considerada um estudo de caso exploratório, visto que tem como finalidade “definir questões ou hipóteses para uma investigação posterior . . . [e] pretendem fornecer um certo suporte para a teorização.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

Em relação às técnicas e instrumentos utilizados, o investigador deve garantir que a recolha de informação usada permita “ obter informação suficiente e pertinente [para a investigação]” (Fragoso, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.59). A mobilização de diferentes técnicas de recolha de dados permite ao investigador obter dados reais, pertinentes e explícitos para a investigação. Deste modo, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram as seguintes: a observação direta participante (com recurso às notas de campo e registos visuais); a consulta documental (através da procura de fundamentação teórica) e os inquéritos (através de entrevistas e questionários).

Quanto à primeira técnica utilizada, a observação é um “processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele” (Ketele & Roegiers, 1993, p.22-23). Neste estudo de caso, recorri à observação participante visto que não fui “meramente um observador passivo” e assumi “uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.” (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.61). Ao longo da PPS II, centrei a minha observação nas rotinas do grupo de crianças, dedicando mais atenção às brincadeiras e aos materiais que utilizavam.

A redação de notas de campo permitiram registar os momentos relevantes da observação direta acompanhadas de registos visuais (fotografias), de modo a complementar e compreender os registos escritos.

A consulta documental foi essencial para aprender, aprofundar, compreender e, principalmente, fundamentar a informação recolhida sobre o objeto em estudo. As fontes consultadas incidiram, maioritariamente, em livros, dissertações e artigos devidamente certificados e com informação fidedigna para a minha investigação.

Por fim, a última técnica, os inquéritos, permitem ao investigador recolher informações e dados dos intervenientes da investigação. Nesta técnica estão inseridos a entrevista realizada à educadora e os questionários a algumas crianças. Quanto à entrevista, esta é caracterizada por ser um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais (...) a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.” (Ketele & Roegiers, 1993, p.22). A entrevista realizada à educadora permitiu-me conhecer e caracterizar o grupo de crianças, conseguindo identificar, mais facilmente, as características pertinentes de cada

uma face ao grupo e o ponto de vista da educadora relativamente à temática da investigação (Anexo J). A entrevista era constituída por questões abertas, sendo que a educadora tinha total liberdade para responder e acrescentar, se achasse pertinente, mais alguma informação (Anexo K). Importa referir que a entrevista é considerada “um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade [próxima].” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

Relativamente ao questionário (Anexo L), este foi aplicado a uma amostra de seis crianças que realizaram o Projeto das Tartarugas para a Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação Pré-Escolar. A seleção da amostra deveu-se, essencialmente, ao maior contacto, por parte destas crianças, com diversos materiais não estruturados durante a realização do projeto, sendo que, as crianças foram sensibilizadas para a importância e valorização dos materiais não estruturados durante a sua realização. O questionário implementado era composto por questões abertas, relacionadas com os interesses das crianças, tendo em conta a temática da investigação (Anexo M).

Para além das entrevistas e questionários, também as conversas informais com a educadora cooperante foram uma fonte de recolha de informação.

O respeito pelos participantes da investigação é a base para que todos se sintam bem. Deste modo, é essencial que o investigador procure respeitar e “desenvolver relações de investigação que acautelem princípios éticos e metodológicos que promovam os . . . direitos [dos participantes].” (Fernandes & Tomás, 2011, p.6). A recolha e o tratamento de dados envolve um cuidado acrescido, com base nos princípios do respeito, com todos os intervenientes da investigação. Neste sentido, tentei manter uma relação ética com o grupo, sendo que todas as crianças aceitaram colaborar na investigação. Importa referir que, quando efetuava registos fotográficos ou escritos pedia autorização às crianças para o fazer e mostrava-lhes/lia-lhes, caso me solicitassem. Adicionalmente, a captação destes registos tiveram o consentimento e autorização da equipa educativa e das famílias.

O roteiro ético (Anexo O) foi baseado na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e nos dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011).

3.4. Apresentação e discussão dos dados

Desde o momento que escolhi a minha problemática de investigação, decidi observar com mais atenção e registar, através de notas de campo e fotografias, situações relativas ao brincar e à exploração de diferentes materiais, nomeadamente, os semiestruturados e não estruturados. Para além destas observações, realizei uma entrevista à educadora e um questionário a uma amostra do grupo de crianças.

Tendo em conta a minha investigação, propus uma atividade em que as crianças exploraram e brincaram com várias caixas de cartão, dispostas pelo ginásio, ocorrendo diversas interações entre pares, pequenos grupos e, por vezes, somente com a própria criança e a caixa. À medida que brincavam, eu interagía com as crianças do grupo e questionava o que estavam a fazer e o que as caixas representavam nas suas brincadeiras. Cada criança atribuía um significado diferente às caixas¹³ e brincava ao faz-de-conta com imaginação e criatividade.

As brincadeiras com as caixas permitiu às crianças interagirem e socializarem umas com as outras. Durante a exploração e a brincadeira foi notório que as crianças estavam bastante entusiasmadas e, desde o momento que distribuí as caixas pelo ginásio, perceberam, de imediato, que a caixa podia significar o que elas quisessem. A maior parte do grupo de crianças entrava para dentro das caixas, “escondendo-se” lá dentro para não serem apanhadas; outras “vestiam” a caixa e caminhavam pelo ginásio, afirmando que estavam a andar de carro ou de comboio.

Para além do contacto com as caixas, as crianças também exploravam materiais semiestruturados e não estruturados ao longo das atividades e nos momentos de brincadeira. No exterior, as crianças brincavam com paus, pedras e areia. Houve uma situação, em que duas crianças queriam jogar à bola e não tinham nenhuma. Então, com um pacote de sumo, propus às crianças que a embalagem do sumo fosse uma “bola”¹⁴. As crianças aceitaram a ideia e, juntos, jogámos à bola. Nesta situação, penso

¹³ Enquanto as crianças brincam e interagem umas com as outras, pergunto-lhes, aleatoriamente, que objeto representa a caixa de cartão. Ana: “O que é isso para ti?”. W.C: “É a minha encomenda”. Ana: “S., o que estás a fazer?”. A.A: “Estou a conduzir o meu carro?”. Ana: “Ah, muito bem! Dás-me boleia?”. A.A: “Sim” (risos). Ana: “C. o que é isso?”. M.L: “É um comboio”. A V.E e o P.P entram para o “comboio” da M.L. (Nota de campo nº38, dia 4/12/2019).

¹⁴ No recreio, o G.P e o R.G vêm ter comigo e dizem que querem brincar à bola. G.P: “Ana queremos brincar à bola, mas não temos nenhuma” . . . Ana: “A Ana tem uma ideia, o que acham de usarmos algo e imaginarmos que é uma bola verdadeira?”. R.G: “Boa ideia, mas o que podemos usar?”. Ana: “Lembram-se quando exploramos as caixas e vocês usaram uma caixa pequena para jogar à bola? Também podemos encontrar algo para representar uma bola. Olhem, que tal o pacote de sumo ali ao fundo?”. As crianças gostam da ideia e jogamos todos juntos à bola. (Nota de campo nº 22, dia 11/12/2019).

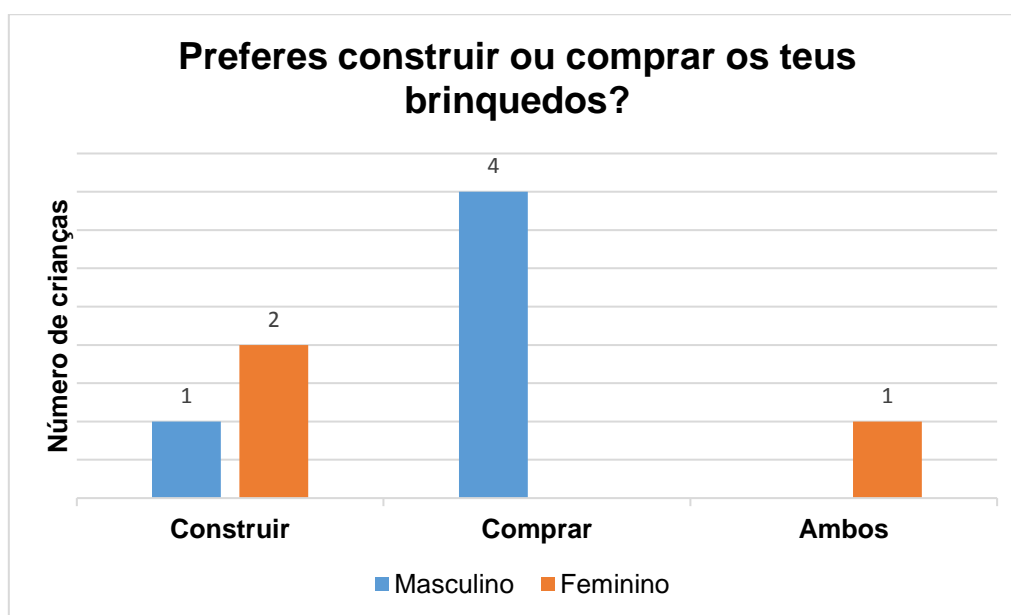
que consegui transmitir às crianças que podemos brincar sem recorrermos aos materiais estruturados, pré-fabricados, e isso refletiu-se quando questionei se gostaram de jogar à bola com a embalagem e responderam que sim. Considero também importante a criança conseguir encontrar uma solução e ultrapassar as barreiras que possam surgir, como neste caso em que queriam jogar à bola e não tinham nenhuma e, deste modo, conseguimos improvisar uma.

Em relação aos diferentes tipos de materiais (estruturados, semiestruturados ou não estruturados) e de modo a compreender as suas preferências decidi aplicar um questionário às crianças que realizaram o Projeto das Tartarugas, uma vez que estiveram em contacto com diferentes materiais (Anexo M).

Quanto à pergunta **“Achas que podemos construir objetos/brinquedos com esses materiais (semiestruturados e não estruturados)? Se sim, qual(ais) gostavas de construir?”**, as crianças responderam que sim e cada uma referiu um brinquedo diferente para construir. Tendo em consideração as respostas obtidas, considero que a escolha dos brinquedos que queriam construir refletem os objetos e as personagens presentes no seu quotidiano. Deste modo, as crianças participantes demonstram interesse em construir brinquedos que já conheciam e sabiam como são, como por exemplo: a construção de um Homem Aranha; de um castelo; de uma princesa e de um príncipe; de um carro, entre outros.

Figura 1

Número de crianças que preferem construir e/ou comprar os seus brinquedos.



Em relação à questão **“Preferes construir ou comprar os teus brinquedos?”**, (Figura 1) metade das crianças, todas do sexo masculino, referiu que prefere comprar, sendo que as crianças do sexo feminino afirmaram que preferem construir. Apesar destes resultados, todas as crianças disseram com entusiasmo que gostariam de construir um brinquedo com materiais semiestruturados e não estruturados, quando foram questionadas.

Relativamente à questão **“Com que brinquedos gostas mais de brincar?”**, as crianças revelaram interesse pelos mesmos brinquedos, nomeadamente: os legos, a garagem e pelos brinquedos que existem na área da casa/faz-de-conta, que promovem a interação entre as crianças. A área da casa permite brincar ao faz-de-conta, em que representam situações do quotidiano¹⁵ ao longo das suas brincadeiras, sendo que, ao longo das brincadeiras nesta área foi notório a distribuição dos papéis familiares pelas crianças e o que cada um representa.

Por fim, a última pergunta do questionário: **“Achas que devia haver mais materiais (semiestruturados e não estruturados), na sala, como por exemplo materiais reciclados, para brincar?”**, o grupo de crianças respondeu, em concordância, que sim e deram alguns exemplos como caixas de cartão e materiais reciclados, como os que usaram na construção da tartaruga e noutras atividades dinamizadas por mim com recurso a esses materiais. A propósito da exploração das caixas de cartão, uma das crianças sugeriu construir um castelo para a área do faz-de-conta e até surgiram ideias de objetos pertencentes ao castelo que também poderiam ser construídos. Depois do contacto com estes materiais, as crianças revelaram mais interesse e valorização pelos mesmos.

Para além dos questionários, outra técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista feita à educadora cooperante, com o objetivo de conhecer a sua opinião acerca da importância dos materiais não estruturados e semiestruturados, no ato de brincar.

Em relação à primeira pergunta: **“Que importância podem ter os diversos tipos de materiais (estruturados, não estruturados e semiestruturados) no desenvolvimento cognitivo da criança?”**, a educadora cooperante realça que os

¹⁵ O V.N e o P.P estão sentados à espera que a W.C, “a mãe”, traga o almoço. Ana: W. o que é o almoço? W.C: Arroz com hambúrguer e ovo. A W.C põe a comida na mesa e oferece-me . . . Após a refeição, o V.N e o P.P vão para a zona do supermercado. A W.C e a H.R arrumam a loiça e os alimentos no armário. (Nota de campo nº51, dia 9/1/2020).

materiais têm influência no desenvolvimento cognitivo, afirmando que “as crianças são curiosas, espontâneas, imaginativas e criativas por natureza e é na manipulação e transformação com os mais diversos objetos que fazem as suas aprendizagens.”. Adicionalmente, a educadora evidenciou que o grupo de crianças participa na organização do espaço e na escolha dos materiais, sendo que eu assisti a várias reuniões e conversas com o grupo sobre o inventário dos materiais nas diversas áreas. A disponibilização destes materiais (não estruturados e semiestruturados) por parte da equipa educativa é mais valorizada nos momentos de atividades de expressão plástica, em que a educadora dá muita importância à arte e à criatividade das crianças. Deste modo, esta considera que estes materiais permitem “incentivar a criar e a comunicar através da arte.”

Na segunda pergunta: **“Que importância podem ter os diversos tipos de materiais (estruturados, não estruturados e semiestruturados) no desenvolvimento social da criança?”**, a educadora realça a importância dos materiais semiestruturados e não estruturados nas explorações e aprendizagens das crianças, tendo a opinião que é através destes materiais que “as crianças refletem a sua criatividade, estão mais livres para criar e de exprimirem os seus sentimentos através das mais variadas produções.”. Quanto aos materiais estruturados, a educadora partilha da opinião que estes materiais quando são fabricados têm uma finalidade e que “alguns materiais estruturados são estereotipados e não levam a mais do que uma repetição de uma tarefa.”

Em relação à **utilização dos materiais não estruturados e semiestruturados em substituição dos materiais fabricados na sua prática**, a educadora cooperante considera importante a disponibilização e o contacto com todos os materiais tentando “dar a conhecer às crianças os mais diversos materiais e incutir uma maior utilização de materiais semiestruturados e não estruturados, para que percebam as suas potencialidades.”. A valorização deste tipo de materiais por parte das crianças facilita o seu contacto e promove a sua utilização nas atividades e brincadeiras.

Quanto à pergunta sobre **os tipos de materiais que as crianças mais gostam de usar no espaço de sala**, a educadora cooperante considera que a escolha das áreas e dos materiais depende do interesse das crianças, apesar de estarem habituadas a contactar com materiais estruturados e semiestruturados. Tendo em conta as respostas obtidas no questionário realizado às crianças e as afirmações da educadora na entrevista, as crianças revelam um grande interesse pelos materiais estruturados e

semiestruturados. No entanto, a educadora considera importante que sejam as crianças a “encontrar os recursos para as suas criações, que não se sintam presos a materiais estruturados.”. Tendo em consideração este aspeto, considero que a afirmação da educadora deveria ser partilhada entre todos os profissionais de educação, de modo a dar total liberdade de escolha dos materiais. Importa referir que, na dinamização de algumas atividades primei pela utilização e seleção destes materiais semiestruturados e não estruturados nas propostas que sugeria às crianças.

Por fim, a última questão estava relacionada com **a influência destes materiais (semiestruturados e não estruturados) nas interações entre as crianças**, sendo que a educadora realçou que todos os materiais influenciam as suas interações. Apesar de cada material ter as suas potencialidades e influência na aprendizagem e na socialização da criança, a educadora considera que “tudo depende do objetivo que a criança tenha e da liberdade que o adulto lhe dê para as suas descobertas e aprendizagens.”. Assim sendo, o mais importante é disponibilizar diversos tipos de materiais desafiantes que potenciem aprendizagens e também, que promovam a interação entre pares.

Perante os resultados apresentados nas notas de campo e nos questionários realizados às crianças é notório que estas demonstram interesse em explorar, construir e interagir com brinquedos construídos pelo próprio, partindo da sua imaginação e criatividade. De acordo com Machado (1995, citado por Sossela et al., 2012), a exploração dos materiais semiestruturados e não estruturados dá à criança o

poder transformar, dar novas formas a materiais como quiser, propicia [à mesma] instrumentos para o crescimento saudável, que a estimulam a explorar o mundo de dentro e o mundo de fora dando a eles nova forma, no presente e no futuro, a partir de sua vivência (p.6).

Durante a exploração das caixas de cartão foi visível a atribuição de significados diferentes pelas crianças, dado que cada criança tem uma identidade única e tem a sua capacidade de pensar, agir e interagir não é de estranhar que, cada criança atribua um significado diferente à caixa (Silva et al., 2016). A importância da exploração destes materiais vai de encontro à opinião dos autores Sager e Sperb (1998), que defendem que estes materiais que, não têm uma função definida, permitem a atribuição de diferentes significados pelas crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento. Os brinquedos que as crianças manifestaram interesse em construir referem-se a objetos que estão presentes no seu quotidiano e querem construir com recurso a caixas de

cartão e materiais reciclados, sendo manifestado interesse em tê-los disponíveis na sala. Em relação às brincadeiras preferidas, as crianças manifestaram maior interesse em brincar nas áreas que envolvem a interação entre pares.

Em relação à análise da entrevista realizada à educadora, importa referir que evidenciou que os materiais semiestruturados e não estruturados têm influência no desenvolvimento cognitivo e social, nas explorações, nas aprendizagens, nas interações e na criatividade das crianças. Sousa (2018) reforça a opinião da educadora, afirmando que estes materiais “propiciam ainda novas formas de pensar, desenvolvendo a criatividade e a imaginação para criar e reinventar novos brinquedos e brincadeiras.” (p. 52). A educadora afirma, ainda, a importância da presença e do contacto com todos os materiais, para o desenvolvimento das crianças. Tal como refere Zabalza (1998, citado por Rosa, 2018), numa sala deve existir “materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades . . . e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas, tamanhos” (p.22). Deste modo, considero que o educador em conjunto com as crianças deve definir e organizar os materiais presentes na sala, tendo em consideração os interesses das crianças e as potencialidades dos diversos materiais.

No que concerne aos objetivos que propus para a minha investigação, e tendo em consideração a triangulação da informação e das técnicas de recolha de dados utilizada, considero que os objetivos foram cumpridos.

Em relação ao primeiro objetivo, **identificar o tipo de brincadeiras realizadas com recurso a materiais não estruturados e semiestruturados**, verificou-se que as principais brincadeiras observadas foram aquelas que se realizavam na área do faz-de-conta, em que os diferentes materiais possibilitavam a efetuação de brincadeiras criativas e dinâmicas, como por exemplo, a utilização de caixas que correspondiam a castelos, a uma bola, a um comboio, entre outros elementos.

Quanto ao segundo objetivo, referente ao **contributo dos materiais não estruturados e semiestruturados para a imaginação e criatividade das crianças**, devo realçar que um dos aspetos mais referidos pela educadora foi a vertente da criatividade. A educadora partilha da opinião de que, através destes materiais, as crianças têm mais liberdade para construir e expressar o que sentem e querem nas suas produções. A par das brincadeiras, saliento também a importância destes materiais para a realização de trabalhos que surge apenas com o auxílio destes materiais. A escolha

de cada material para a criação da arte é influenciada pelas características reais do objeto que querem construir.

No último objetivo, pretendi **compreender como é que os materiais não estruturados e semiestruturados influenciam as interações entre o grupo de crianças**. Deste modo, verificou-se que estes materiais potenciam a interação entre crianças, sendo, maioritariamente, utilizados quando brincam na área do faz-de-conta o que, normalmente, ocorre em pequenos grupos. As brincadeiras representativas do jogo simbólico promovem a interação entre as crianças e também, a atribuição de diferentes finalidades aos materiais, sendo que, nas brincadeiras ocorridas com as caixas foi possível observar as interações entre pares¹⁶.

Tendo em consideração a minha investigação posso concluir que todos **os materiais são importantes na ação de brincar das crianças**. No entanto, considero que os materiais semiestruturados e não estruturados assumem um papel mais significativo nas brincadeiras das crianças, visto que potenciam a sua imaginação e criatividade. Adicionalmente, estes materiais permitem estimular as crianças em diferentes níveis de desenvolvimento (social, motor e cognitivo), promovem a curiosidade e o ímpeto exploratório, uma vez que não estão sujeitos a regras de utilização.

Em suma, considero que este estudo de caso realça ainda mais a perspetiva que tinha sobre estes materiais, dada a sua simplicidade e as múltiplas potencialidades que apresentam e promovem para quem os explora e a sua importância nas brincadeiras e nas aprendizagens das crianças. Como futura profissional de educação, considero importante transmitir às crianças que, que não necessitamos apenas de brinquedos fabricados para nos divertirmos e que podemos recorrer à construção dos nossos próprios brinquedos através dos materiais não estruturados e semiestruturados, de modo a enriquecer tanto as crianças, como o inventário da sala.

¹⁶ A W.C e a H.R pegam em duas caixas e moldam-nas formando uma “casa” e estão lá dentro. A M.G e a V.O juntam-se a elas. A M.G pergunta se também pode entrar e brincar com elas e a W.C responde que sim. A W.C é a mãe e a H.R, a M.G e a V.O são as filhas.” (Nota de Campo nº38, dia 4/12/2019).

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA
EM CONTEXTO

| " | | " |

Neste capítulo irei abordar e refletir acerca da minha prática, das dificuldades e das aprendizagens adquiridas nos contextos de creche e JI, no âmbito da PPS.

Primeiramente, importa realçar que ao longo dos estágios da PPS procurei ter em consideração a minha identidade pessoal, os meus valores e princípios e, acima de tudo, a educação incutida pelos meus progenitores. Antes de definirmos a nossa identidade profissional devemos olhar para nós enquanto cidadãos e valorizarmos as nossas aprendizagens; refletir em como podemos fazer a diferença perante a nossa profissão e no que podemos transmitir aos outros. Durante o meu percurso profissional pretendo ser uma figura de referência para todas as crianças que irei acompanhar. Desde o primeiro dia, mantive uma postura imparcial, observadora, compreensiva, afetuosa e respeitadora com cada uma das crianças, nos dois estágios que realizei.

Segundo Nóvoa (1992, citado por Meneses et al., 2002), a profissionalidade refere-se ao “tipo de desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador.” (p.10). Assim sendo, considero que a construção da profissionalidade do educador deve estar interligada com os valores, conhecimentos e princípios da sua identidade pessoal. O educador deve “assumir a profissão na procura de uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional.” (APEI, 2011).

Ao iniciar a PPS I, em contexto de creche, estava receosa e ansiosa pelo futuro e por aquilo que seria o meu desempenho. Tendo em consideração a minha experiência, considero que o contexto de creche é desafiante, de afetos, de aprendizagens, de partilha e de exigências. Apesar de, anteriormente, já ter realizado voluntariado naquele estabelecimento socioeducativo, iria estar numa dinâmica diferente. Com o decorrer do tempo, a minha integração e a minha prática foi-se tornando sólida e enriquecedora para mim e para os restantes intervenientes do contexto socioeducativo (crianças, equipa educativa e famílias). As aprendizagens eram mútuas, as novas descobertas e as conquistas das crianças e minhas eram muito valorizadas por mim. Contudo, o contexto de JI, ainda foi mais desafiante, uma vez que se tornou uma grande novidade para mim, nomeadamente: o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o grupo de crianças e a própria localidade onde estava situado o JI.

Para além destes fatores, era a primeira vez que estagiava numa sala em que a educadora usava o modelo pedagógico designado por MEM. No entanto, e passado alguns dias, com o auxílio da equipa educativa e do grupo de crianças comecei a sentir-

me integrada e apta para aprender e adquirir alguns conceitos e rotinas e perceber a organização do espaço e do tempo, tal como dos instrumentos de pilotagem deste modelo. Em ambos os estágios, aprendi muito com todas as crianças e espero que também lhes tenha contribuído para a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

Adicionalmente, o contexto de JI foi bastante enriquecedor a nível pessoal e profissional, devido ao modelo abordado pela educadora, à metodologia de trabalho por projetos e às características do grupo de crianças, uma vez que eram participativas, criativas, interessadas e ativas nas rotinas e na comunidade educativa. A título de exemplo realço: a escrita de uma carta para o Presidente da República sobre um problema no telhado do estabelecimento socioeducativo; a elaboração de um cartaz com opções de materiais/utensílios de madeira e metal que podem substituir os materiais de plástico e também a elaboração de um panfleto com o objetivo de alertar para a quantidade de plásticos que consumimos e que está a afetar os oceanos e o planeta Terra (Anexo G). Todas as propostas foram sugeridas pelas crianças e discutidas em grande grupo.

Em relação aos processos relevantes na construção da identidade profissional destaco a aprendizagem sobre a elaboração de planificações, em que procurei ter em conta os interesses e as necessidades das crianças; a compreensão das intenções pedagógicas da educadora e a capacidade de reorganizar a minha intervenção após debater e partilhar ideias/intenções com a educadora. Importa salientar que a educadora me concedeu autonomia para planear e dinamizar as atividades que eu considerasse relevantes para o grupo de crianças. Outra aprendizagem decorreu das reflexões semanais, que me permitiram refletir sobre os momentos vivenciados, as ações, as dificuldades e as conquistas, quer do grupo de crianças quer minhas.

Um dos elementos que diferenciou a minha prática em contexto de JI da que ocorreu em creche, foi a realização de um projeto com o grupo de crianças, tendo sido importante abordar a metodologia de trabalho por projetos e o seu desenvolvimento. Segundo Gonçalves e Rangel (2011), a metodologia de trabalho de projeto promove uma educação motivada e aberta pelos interesses, dúvidas e questões das crianças sobre o meio onde estão inseridos. A realização de um projeto envolve a participação e orientação do adulto e a participação e o interesse do grupo de crianças, sendo que estas são responsáveis pela definição do tema de projeto, pelas decisões tomadas, pelas propostas de atividades e pela organização de todo o projeto. Enquanto futura

educadora, considero importante envolver as crianças em projetos e atividades que tenham em consideração os seus interesses, dando-lhes também, a oportunidade de exprimirem as suas opiniões e ideias.

Ao longo das minhas práticas, tive momentos bons e outros mais desafiantes, mas realço que todos eles contribuíram para o meu crescimento e aprendizagem enquanto futura educadora. Segundo Cardona et al. (2009), “Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade” (p.59). Tendo em consideração este aspeto, um dos valores que pretendo enquanto futura educadora de infância é inculcar o respeito pelas diferenças de cada criança. Neste sentido, pretendo privilegiar a criança como ser único e individual, respeitando a sua maneira de ser, de agir e de comportar-se. As crianças “aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Resendes & Soares, 2002, citado por Matos, 2014, p.34).

Em relação à maior dificuldade que tive na PPS II, saliento o facto do grupo de crianças integrar uma criança diagnosticada com PEA. Foi necessário aprender e refletir sobre a melhor forma de acompanhar esta criança, de modo a encontrar estratégias que a integrassem em todas as atividades e que estas fossem enriquecedoras para o seu processo de aprendizagem.

A construção da minha profissionalidade resultou do processo ocorrido nas minhas práticas, nomeadamente, através das relações com as crianças, a equipa educativa e as famílias; as dificuldades; as aprendizagens e as conquistas que cada contexto me proporcionou. Porém, este processo de construção está em constante evolução, sendo que cada estabelecimento socioeducativo, cada grupo de crianças e a minha intervenção junto de cada um será diferente, tendo em consideração a caracterização de cada contexto socioeducativo. A aprendizagem constante e progressiva é fulcral para o nosso crescimento profissional e, acima de tudo, pessoal. Deste modo, a profissionalidade é um processo constante de construção do educador, ao longo de toda a sua vida (Roldão, 2008, citado por Gorzoni & Davis, 2017). O facto de ter retirado aprendizagens, de ambos os contextos de estágio, através do contacto com as crianças, com a equipa educativa e com o ambiente educativo permitiu-me moldar a minha identidade profissional.

Assim sendo, a profissionalidade do educador é distinguida entre todos, devido às suas características individuais, ou seja, à forma como pensa, atua e age (Gorzoni & Davis, 2017).

Em suma, as práticas em JI e em creche foram muito enriquecedoras para mim, enquanto futura educadora de infância, evidenciando o meu papel e as minhas responsabilidades perante as crianças que se cruzarão comigo durante o meu percurso profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Com o término da minha intervenção na PPS II, considero importante refletir sobre as relações estabelecidas com as crianças e com a equipa educativa; as dificuldades; as conquistas e as aprendizagens adquiridas, fulcrais para a construção da minha identidade profissional.

Primeiramente, considero que durante a minha prática consegui aplicar alguns dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, que me permitiram adquirir conhecimentos sobre a educação de infância, transmitir aprendizagens às crianças, planear e dinamizar atividades, experienciar situações novas e, acima de tudo, estar num espaço físico e real, de um contato direto num contexto de JI. Tendo em consideração estes aspetos, realço a importância de contactarmos com a realidade, para aprender e crescer, enquanto ser humano e futura profissional de educação.

A PPS II permite ao estagiário contactar e vivenciar “uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e [a relação entre as famílias e os] professores.” (Perrenoud, 1993, p.152). Deste modo, este contacto permite ao estagiário conhecer e integrar-se na profissão de educador de infância e reconhecer o educador como um modelo de referência, que lhe pode nortear e auxiliar na sua prática.

A educadora cooperante foi muito importante para mim, na medida em que a sua experiência, os seus conselhos, as suas partilhas, a sua criatividade e a sua inovação no que propunha e fazia, primando pela originalidade e diferença, cativaram-me enquanto exemplo a seguir. Adicionalmente, destaco a entreatajuda da educadora e da assistente operacional, visto que foram um suporte essencial ao longo da minha prática. O diálogo e a partilha de aspetos importantes sobre o grupo de crianças e os seus conhecimentos, têm um peso importante na definição da profissão de educador de infância (Borges, 2014).

Para além da importância da educadora e de toda a equipa educativa, o grupo de crianças que acompanhei recebeu-me muito bem, permitindo assim a minha integração e a construção de uma relação, com base na confiança, afeto e verdade.

Quando iniciei a minha intervenção e me deparei com o modelo pedagógico seguido pela educadora, o MEM, fiquei com algum receio de como iria ser a minha prática. Apesar de ter conhecimentos deste modelo na teoria, o contacto com o mesmo permitiu-me identificar e compreender algumas características, os instrumentos de pilotagem (o Diário de Turma, a Lista de Projetos e o Mapa de Planeamento e Avaliação

de Atividades), as rotinas e a organização do espaço e o do tempo. Tal facto, contribuiu para aumentar o meu interesse em aprofundar conhecimentos acerca dos diversos modelos pedagógicos, quer seja através de pesquisas na literatura pedagógica quer em formações que enriquecerão a minha identidade profissional.

Ao longo da prática, e de acordo com a metodologia de trabalho de projeto também presente no modelo do MEM, desenvolvi um projeto sobre as tartarugas, com o grupo de crianças, sendo que o tema surgiu tendo em consideração os interesses das crianças. A realização do projeto das Tartarugas tornou-se desafiante, no que concerne à implementação das fases do projeto, dado que foi a primeira vez que desenvolvi um projeto e foi necessário gerir e distribuir as tarefas pelas crianças, em cada fase. Porém, o contacto com a realização de projetos, por parte de algumas crianças, facilitou a sua realização, tendo em conta que as crianças no seu quotidiano, realizavam e apresentavam projetos perante os colegas. Considero que o projeto correu muito bem e que contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos sobre as tartarugas, para todos os intervenientes. Segundo Vasconcelos (2011), as aprendizagens que irão ser consolidadas ao longo do projeto serão muito mais significativas, uma vez que envolvem as próprias crianças na resolução dos problemas e na procura de respostas para as suas dúvidas.

Adicionalmente, realizei uma investigação, descrita neste relatório, sobre a importância dos materiais não estruturados e semiestruturados nas brincadeiras das crianças. O surgimento deste estudo de caso desencadeou-se através da observação de uma brincadeira, sendo o brincar algo essencial na vida de uma criança. Segundo Sá (2017), o “brincar é tão precioso e é tão indispensável que funciona como “a vitamina” do crescimento” (par. 3) e deve ser considerada uma prioridade na vida das crianças, visto que as influencia a diversos níveis, nomeadamente social, físico, psicológico e cognitivo.

A temática definida implicou identificar e reconhecer as potencialidades dos diferentes materiais, incidindo uma maior relevância nos materiais não estruturados e semiestruturados. Através da investigação, pude constatar a importância e a influência destes materiais nas brincadeiras, visto que promovem a criatividade, a imaginação, a liberdade e a interação entre pares. Este estudo permitiu-me aprofundar novos conhecimentos e compreender as conceções relativas aos diferentes materiais. Adicionalmente, com a investigação desta temática, procurei alargar as oportunidades

de oferta, de contacto, de exploração e de construção de novos objetos por parte das crianças, através dos materiais não estruturados e semiestruturados.

Assim sendo, este estudo de caso permitiu adquirir novas aprendizagens para todos os intervenientes que participaram na investigação. Importa referir que, enquanto futura profissional de educação, considero importante compreender e valorizar novos materiais e não apenas os materiais estruturados que, quando construídos, na sua maioria, têm apenas uma finalidade. Deste modo, concordo que as crianças “têm direito a requisitar tudo o que entendam para brincar. Têm direito a brincar com almofadas, com caixas de cartão, com os dedos, e com tudo o mais que entendam, por mais que não sejam objectos convencionados para brincar” (Sá, 2017, par.5).

Enquanto futura educadora, irei valorizar e dar preferência aos materiais não estruturados e semiestruturados e, também, à construção de novos objetos a partir destes. Assim, darei às crianças a liberdade de escolher os seus brinquedos e participar no processo da sua construção.

Ao refletir sobre a minha prática, considero que aprendi muito e consegui ter uma melhor perceção acerca da profissão de educador de infância, nomeadamente os desafios, os conhecimentos, as aprendizagens e a predisposição a receber, a ouvir e a acompanhar os grupos de crianças. Adicionalmente, consegui colocar em prática conhecimentos e aprendizagens adquiridas em estágios anteriores e continuar a crescer a nível pessoal e profissional.

Em suma, enquanto futura profissional de educação pretendo pôr em prática todas as aprendizagens e conselhos recebidos, privilegiar a aprendizagem das crianças como seres únicos e individuais e proporcionar uma prática educativa de qualidade, tendo em conta os seus interesses e necessidades. Apesar da profissão de educador de infância implicar um crescimento progressivo, sinto que aprendi bastante e que é muito importante valorizarmos as nossas aprendizagens e continuarmos a investir na formação contínua, de modo a enriquecer a nossa prática futura e proporcionar um ambiente educativo dinâmico, enriquecedor, autónomo e positivo, privilegiando os momentos de brincadeira e aprendizagem.

“O brincar é entre tudo o que há de mais imaterial, o mais sublime património da Humanidade.” (Eduardo Sá)

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Aljustrel, V. (2017). *A relação com a família em contexto de creche e jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação* (M.J. Alvarez, S. B. Santos & T.M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Borges, M. (2014). *Profissionalidade docente: da prática à praxis*. *Investigar em Educação*, 2, 39-53.
- Cardona, M. Nogueira, C. Vieira, C. Uva, M. & Tavares, T. (2009). *Educação para a Cidadania e Igualdade de Género na Educação de Infância (3 aos 6 anos)*. Guião de Educação: Género e Cidadania – Pré-escolar, pp.59-64.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- De Ketelle, J.M & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados - Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In European Sociological Association (Eds.), *Congress proceedings 10th Conference of the European Sociological Association* (pp. 1-18). ESA.
- Ferra, F. (2013). *Brincar na Creche e no Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, R. (2015). *Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável*. Observador. <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>.
- Fitas, A. (2012). *A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar: o portefólio das crianças*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre.

- Flores, K. & Vieira, A. (2015). Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos. *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*, 31675-31687.
- Fonseca, C. (2011). *O envolvimento dos pais no jardim-de-infância: as ideias dos educadores-de-infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gomes, S. (2017). *A organização e o funcionamento do espaço no apoio à brincadeira*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto Editora.
- Gonçalves, A. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Gorzoni, P. & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.
- Henriques, H. & Marchão, A. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 135-144. <http://hdl.handle.net/10400.26/24851>.
- Hohmaan, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6ªed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B. & Alward K. (2013). Orchestrating Play: Interactions with Children. In J. Hoorn, P. Nourot, B. Scales & K. Alward (Eds.), *Play at the Center of the Curriculum* (pp.97-100). Harlow: Pearson.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). A importância do brincar na educação infantil. *Revista eletrónica saberes da educação*, 5(1), 1-22.
- Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22(2), 43-55. <http://hdl.handle.net/10362/16986>.
- Martins, T. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Medeiros, T. (2016). *A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65.
- Meneses, A., Mouta, C. & Torres, M. (2002). Profissão, Profissionalidade e Profissionalização dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 1-14.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão e Formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Pinheiro, C. (2015). *O envolvimento parental no Jardim-de-Infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.
- Pinto, L. (2014). *A interação entre pares em creche e jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados de Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo (2016). *Texto policopiado*.
- Projecto TEIP (2009). *Texto policopiado*.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21- 43.
- Ribeiro, A. (1995). *Concepções de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: A Matemática, o seu ensino e os materiais didácticos*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Ribeiro, L. (2014). *A interação entre pares em creche e jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Rosa, D. (2018). *O lugar dos materiais não-estruturados em Creche e Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Rubin, K., Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 575-581).
- Sá, E. (2017). *Direito a brincar!*. Eduardo Sá. <https://www.eduardosa.com/blog/queridos-pais/para-que-serve-brincar/>.
- Sá, E. (2017). *Para que serve brincar?*. Eduardo Sá. <https://www.eduardosa.com/blog/queridos-pais/direito-a-brincar/>.
- Sager, F. & Sperb, T. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 309-326.
- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação e Comunicação do Algarve.
- Santos, F. (2015). *Interações sociais entre crianças no ato de brincar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Silva, M. (2014). *Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de experiências de intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2º Volume*. Instituto Piaget.
- Sousa, N. (2018). *“Não é uma caixa, é um avião!” (Ro. 6 anos). A influência dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação de brincar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sossela, C., Sager, F., Pahim, J. & Marcolin, L. (2012). *A importância do brinquedo sucata no desenvolvimento infantil*. Portal dos Psicólogos.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>.
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da investigação às práticas*, I(3), 8 – 20.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.^a ed.). Asa Editores.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 201/01.

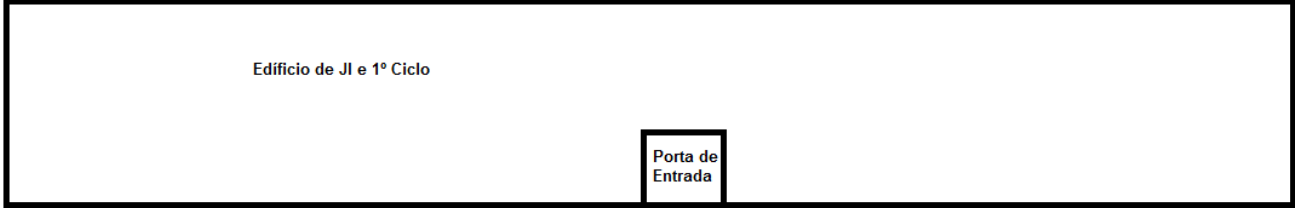
ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Planta do espaço exterior
junto ao edifício de JI

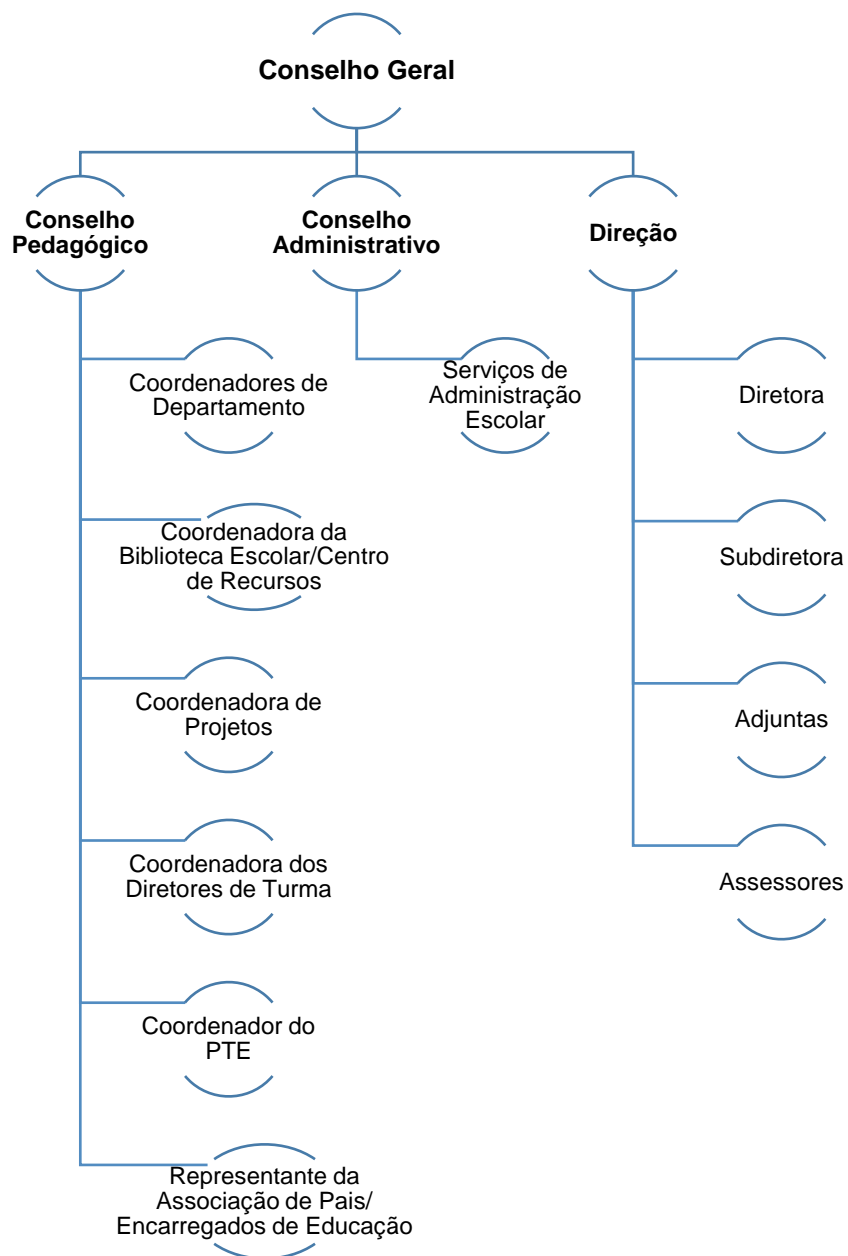
|' '' | | ''



ANEXO B

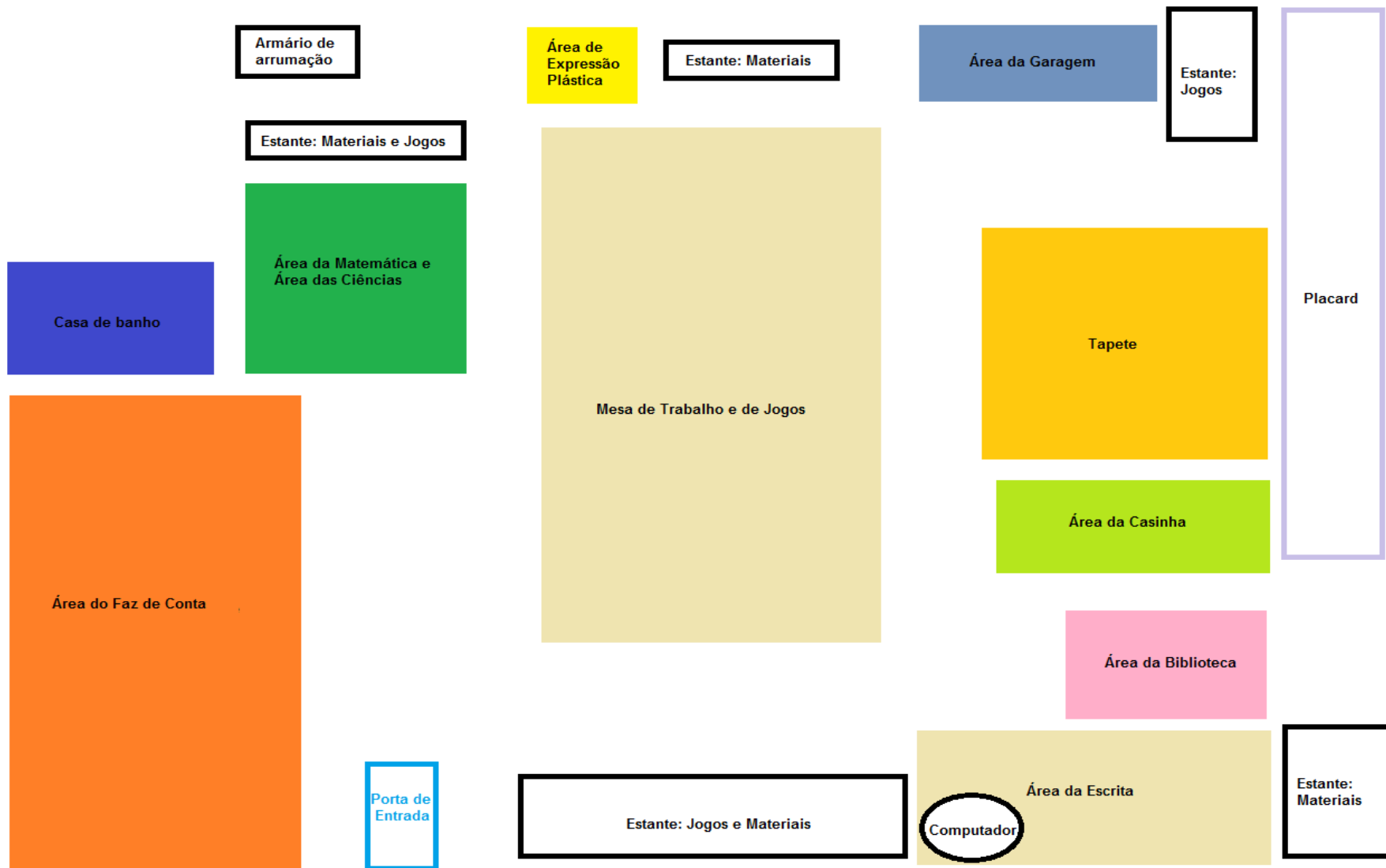
Organograma da estrutura organizacional do agrupamento

| ' ' | ' ' |



ANEXO C
Planta da Sala

|' '' | | ''



ANEXO D
Dia-tipo na sala

| | " | | " |

Horário	Situação Pedagógica	Agentes Educativos
9h-9h15	Acolhimento; Mapa das Presenças; Preenchimento do quadro “Quero contar, mostrar ou escrever”	Educadora e assistente operacional
9h15-9h30	Elaboração do Plano do Dia e Partilha do quadro “Quero contar, mostrar ou escrever”	Educadora e assistente operacional
9h30-9h40	Lanche da manhã – Fruta	Educadora e assistente operacional
9h40-11h	Distribuição pelas áreas da sala e realização de projetos	Educadora e assistente operacional
11h-11h30	Recreio (exterior) Reunião de conselho para comunicações ao grande grupo	Educadora e assistente operacional
11h30-11h45	Higiene	Assistente operacional
11h45-12h30	Almoço	Educadora e assistente operacional
12h30-13h	Recreio (exterior)	Assistente operacional
13h-13h30	Hora do Conto Momento de atividades em grande grupo	Educadora
13h30-14h30	Distribuição pelas áreas da sala, realização de projetos ou atividade sugerida pela educadora	Educadora e assistente operacional
14h30-14h45	Arrumar a sala Reunião de avaliação – balanço do dia	Grupo de Crianças

14h40-15h	Lanche da tarde – Bolachas e Leite	Educadora e assistente operacional
15h	Regresso a casa ou CAF/ATL	Educadora

ANEXO E
Caracterização do grupo de
crianças

| " | | " |

Crianças	Género	Idade		Percurso Institucional
		Início do estágio	Final do estágio	
A.A	Feminino	4	4	Creche
B.J	Masculino	5	5	Creche
D.M	Masculino	5	5	-
D.D	Masculino	5	5	Creche e Jardim de Infância
G.P	Masculino	6	6	Creche e Jardim de Infância
H.C	Feminino	5	5	Jardim de Infância
H.R	Feminino	5	6	Creche e Jardim de Infância
J.N	Masculino	5	5	Creche e Jardim de Infância
L.C	Feminino	5	5	Creche e Jardim de Infância
M.G	Feminino	4	5	Jardim de Infância
M.L	Feminino	5	6	Creche e Jardim de Infância
M.O	Feminino	5	6	Jardim de Infância
P.P	Masculino	5	5	Creche e Jardim de Infância
R.M	Masculino	4	5	Creche e Jardim de Infância
R.P	Feminino	5	5	Creche e Jardim de Infância
R.G	Masculino	4	4	Creche e Jardim de Infância
V.O	Feminino	5	5	Creche e Jardim de Infância
V.N	Masculino	4	4	Creche e Jardim de Infância

V.E	Feminino	3	4	-
W.C	Feminino	6	6	Jardim de Infância

ANEXO F

Caracterização do
Agregado Familiar do
grupo de crianças

| ' ' | | ' ' |

Nome da Criança	Agregado familiar	Nº de irmãos	Profissão		Idade		
			Mãe	Pai	Mãe	Pai	Irmão/ã (s)
A.A	5 (P+M+A+I+I)	2	Desempregada	Motorista	34	38	6;8
B.J	5 (P+M+B+I+I)	2	Empregada de Limpeza	Técnico de Frio	42	44	11;13
D.M	3 (P+M+D)	-	Publicitária	Técnico em Prótese Dentária	37	34	-
D.D	4 (P+M+D+I)	1	Enfermeira	Técnico de Informática	38	46	2 Meses
G.P	3 (M+G+I)	1	Empregada de Bar	-	28	-	2
H.C	4 (P+M+H+I)	1	Operadora de Supermercado	Comissário de bordo	37	38	16
H.R	5 (P+M+H+I+I)	2	Esteticista	Motorista	38	35	19 Meses; 5
J.N	2 (M+J)	-	Empregada de Limpeza	-	39	-	-
L.C	5 (M+L+I+I+I)	3	Desempregada	Montador de Andaimos	39	-	1 Mês; 15;18
M.G	3 (M+P+M)	-	Técnica de apoio à Infância	Operador de Supermercado	26	34	-
M.L	2 (M+M)	-	Formadora	Gestor de departamento	32	-	-
M.O	4 (P+M+M+I)	1	Assistente Técnica	Hotelaria	43	39	5
P.P	4 (P+M+P+I)	1	Psicóloga	Consultor Informático	38	37	5

R.M	4 (P+M+R+I)	1	Chefe de secção	-	41	41	11
R.P	4 (P+M+R+I)	1	Consultora	Desempregado	42	49	12
R.G	4 (P+M+R+I)	1	Telefonista	Construção Civil	37	42	12
V.O	4 (P+M+V+I)	1	Esteticista	Trabalhador Independente	29	40	1
V.N	4 (P+M+V+I)	1	Assistente Social	Gestor	37	42	9
V.E	4 (P+M+V+I)	1	Doméstica	Metalúrgico	33	53	5
W.C	5 (P+M+W+I+I)	2	Empregada de Limpeza	Funcionário público	41	55	12;19

ANEXO G
Portefólio da PPS II
(documento à parte)

| " | | " |

ANEXO H
Carta de Apresentação

|| '' | | ''



Olá, famílias!

O meu nome é Ana Carolina! Tenho 22 anos e sou natural da Madeira! Estou a estudar na Escola Superior de Educação de Lisboa, integrando o último ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, sendo que, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II irei acompanhar os vossos filhos, no período de 7 de outubro de 2019 até 23 de janeiro de 2020.

Declaro que, tendo em conta os princípios éticos, todas as informações recolhidas ao longo do meu estágio servirão única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de confidencialidade e privacidade.

Espero que esta experiência seja muito enriquecedora e gratificante para todos nós e agradeço, desde já, a vossa atenção e colaboração. Comprometo-me, a ajudar, partilhar e aprender com os vossos filhos.



ANEXO I. Transcrição da
Entrevista à Educadora
Cooperante

| | ' ' | | ' ' |

A - Entrevistadora

S – Educadora

A – Então, esta entrevista é no âmbito da Unidade Curricular de Educação na Infância, Família e Contextos e tem como objetivo a obtenção de informação acerca dos instrumentos de comunicação utilizados entre a equipa educativa e as famílias. Então, a primeira pergunta é: **Quais os instrumentos que utiliza para comunicar com as famílias?**

S – Então, os instrumentos que utilizamos ahh... além do contacto diário, porque este é um jardim de infância que ainda privilegia a entrada dos pais no espaço escolar, portanto tenho essa oportunidade de falar com os pais diariamente. Portanto, esse é o contacto que eu privilegio, é o contacto presencial. Depois, temos a caderneta que é um instrumento que se usa neste agrupamento ahh... que funciona mais para recados institucionais da escola, de encontros que existam na escola para os pais participarem ahh ... na eleição para a assembleia geral da escola também e eu também acabo por utilizar para recados da sala, se bem que, privilegio muito mais o email, portanto tenho os emails de todos os pais. Privilegio o email, porque é o contacto mais fácil e melhor acesso, depois não temos de estar a gastar tanto papel, portanto ter esta consciência ecológica também de não gastar tanto papel ahh ... e é o contacto mais direto em que utilizo para tudo: para convites para a sala, para participação em projetos, para uma série de atividades que surjam na sala.

A - **Considera que esses instrumentos são suficientes para comunicar com as famílias? Se sim, porquê? Se não, que outras opções ponderava utilizar?**

S – Eu acho que sim, porque são vários instrumentos e tenho uma ótima comunicação com a família ...

A - ... e resulta...

S - ... e resulta, portanto eles também me comunicam através desses instrumentos ahh...e a informação que é preciso passar passa, portanto não considero que exista outra opção a utilizar.

A - **A escolha dos instrumentos utilizados foi uma opção tomada por si ou em conjunto com os restantes elementos da equipa educativa?**

S – Ahh... não! A única, a única instrumento que é utilizada em comum é a caderneta, porque é de carácter obrigatório...

A - Sim...

S - ... depois o mail, foi eu que criei um mail mesmo para a sala que é educadoras, mas isso foi uma escolha minha, nem todas as educadoras tem essa opção.

A – Ok... **Porque escolheu utilizar estes instrumentos de comunicação?**

S – Pronto como já disse na primeira pergunta são de fácil acesso. Para já, o contacto direto é sempre bom vermos as pessoas cara a cara, é importante ter esse contacto visual ahh... e o mail porque é rápido, toda a gente já tem mail no telemóvel, responde-se rapidamente, por isso acho que estes são os instrumentos adequados.

A - **As famílias participaram no processo de escolha dos instrumentos de comunicação utilizados?**

S – Sim, na primeira reunião eu propus haver esta comunicação por mail e todos concordaram, portanto se houvesse algum que não tivesse acesso a mail, eu faria chegar a informação pela caderneta que também às vezes vai em duplicado. Ahh... mas foi uma escolha em conjunto, sim.

A - **Considera que as famílias concordam com estes instrumentos de comunicação?**

S – Sim sim.

A - **As famílias sugeriram outros instrumentos de comunicação?**

S – Não, acharam que eram suficientes os que os que eu sugeri.

A - **Que tipo de informação é partilhada através desses instrumentos?**

S – Desde informação mais de escola, às vezes há atividades que temos em conjunto em articulação com outros departamentos ahh ... e também utilizo para que os pais ahh... tenham conhecimento de atividades que se façam na sala...

A – Sim...

S - ... envio muitas vezes fotografias das atividades e dou-lhes dou-lhes a informação do que é que se está a passar na sala, também para lhes pedir ajuda para participarem

em projetos e atividades, porque acho que é importante, também as crianças perceberem que os pais se interessam pelo que eles fazem na sala e eles são uns pais muito participativos. E acho que tem um bocadinho a ver também, pela utilização destes instrumentos de comunicação e por termos uma comunicação tão próxima uns com os outros.

A – De momento, recorda-se de mais alguma coisa importante em relação a estes aspetos?

S – Não, eu acho que é muito importante esta relação que nós estabelecemos com a família ahh... mesmo a questão do telefone, eu costumo dar o número de telefone quando conheço o grupo e as famílias ahh... mas que tem que haver regras. Se há partida, os pais tiverem conhecimento destas regras de utilização dos dos instrumentos de comunicação ahh...eu acho que eles cumprem e que depois é tudo mais fácil.

A – Sim sim, concordo. E, pronto chegamos ao fim da entrevista. Já está. Obrigada.

S – Foi rápido (risos).

A - (risos) Sim, foi rápido...

S – Achas que falta dizer mais alguma coisa?

A – Não, acho que ...

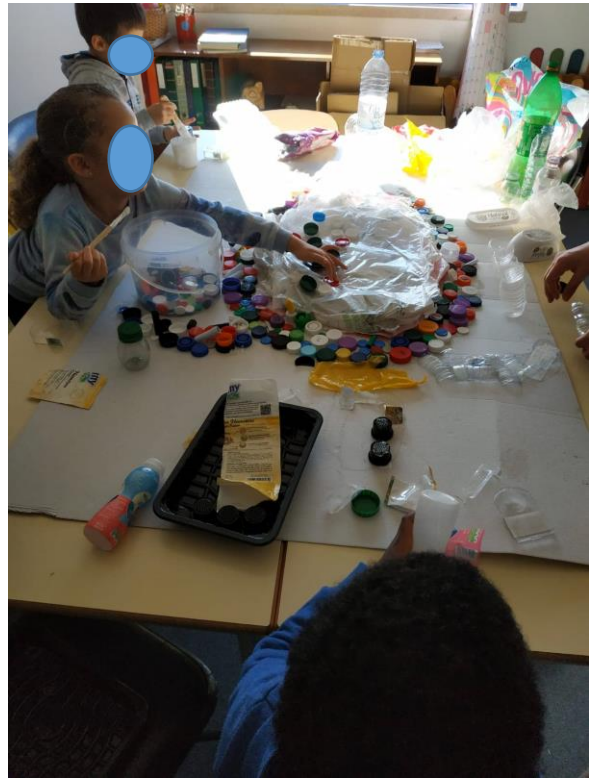
S – Está tudo bem...

A – Sim sim, respondeu a tudo o que queria saber... Obrigada!

ANEXO J

Tartaruga construída com
plásticos

| " | | " |



ANEXO K

Guião de Entrevista
realizada à Educadora
Cooperante

| | " | | " |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Motivar o entrevistado/a 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação acerca da importância dos materiais não estruturados e semiestruturados na ação do brincar, no ponto de vista do/a educador/a; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar sobre o processo de devolução das transcrições. 	
B. Importância dos diversos tipos de materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião do/a educador/a • Importância deste tipo de materiais para o desenvolvimento das crianças 	<p>B1. Que importância podem ter os diversos tipos de materiais (estruturados, não estruturados e semiestruturados) no desenvolvimento cognitivo da criança?</p> <p>B2. Que importância podem ter os diversos tipos de materiais (estruturados, não estruturados e semiestruturados) no desenvolvimento social da criança?</p>	
C. Materiais não estruturados e semiestruturados	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a ação do/a educador/a • Conhecer as preferências das crianças 	<p>C1. Na sua prática, privilegia a utilização dos materiais não estruturados e semiestruturados em substituição dos materiais fabricados?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Influência dos materiais nas brincadeiras das crianças 	<p>C2. Quais os tipos de materiais (estruturados, não estruturados e semiestruturados) que as crianças mais gostam de usar, na sala?</p> <p>C3. A seu ver, considera que os materiais não estruturados e semiestruturados têm influência na qualidade das interações entre as crianças?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO L
Transcrição da Entrevista

| " | | " |

B1. Que importância podem ter os diversos tipos de materiais (estruturados, não estruturados e semiestruturados) no desenvolvimento cognitivo da criança?

É minha preocupação promover um espaço pedagógico que proporcione situações motivadoras e desafiantes, e que dessa forma, conduzam a criança à construção de conhecimentos. Desde o início do ano letivo que o grupo de crianças participa na organização do espaço e materiais.

Quando participam ficam a saber quais as áreas da sala, os materiais que existem em cada área e para que servem e o que podem aprender em cada área. Esta organização tem que ser estruturante, onde os materiais e instrumentos de pilotagem, auxiliares da organização, se encontrem expostos e ao alcance das crianças, de modo a facilitar uma utilização autónoma.

Nesta organização conjunta, existem muitos materiais estruturados que acabamos por retirar, por os considerarmos repetitivos.

É óbvio que os materiais que estão à disposição das crianças têm muita influência no seu desenvolvimento cognitivo. As crianças são curiosas, espontâneas, imaginativas e criativas por natureza e é na manipulação e transformação com os mais diversos objetos que fazem as suas aprendizagens.

Como dou muita importância à arte e a exploração criativa na minha sala, tenho sempre muitos materiais (não estruturados e semiestruturados) à disposição das crianças para os incentivar a criar e a comunicar através da arte.

Por vezes, numa situação imediata, acabamos por utilizar materiais estruturados como forma de dar uma resposta rápida.

B2. Que importância podem ter os diversos tipos de materiais (estruturados, não estruturados e semiestruturados) no desenvolvimento social da criança?

As crianças e os adultos envolvem-se nas explorações e aprendizagens das crianças. É através das interações sociais, nos diálogos, na escuta, que os adultos vão orientando, encorajando as crianças nas suas conquistas, aprendizagens.

Nestas explorações, constato muitas vezes que é através da manipulação dos materiais semiestruturados e não estruturados que as crianças refletem a sua criatividade, estão mais livres para criar e de exprimirem os seus sentimentos através das mais variadas produções.

Muitas vezes, alguns materiais estruturados são estereotipados e não levam a mais do que uma repetição de uma tarefa.

C1. Na sua prática, privilegia a utilização dos materiais não estruturados e semiestruturados em substituição dos materiais fabricados?

Na minha prática, utilizo todos os materiais dependendo do objetivo que se pretende. Tento dar a conhecer às crianças os mais diversos materiais e inculcar uma maior

utilização de materiais semiestruturados e não estruturados, para que percebam as suas potencialidades.

Também é importante ir apetrechando as áreas da sala com materiais que as próprias crianças levem das suas vivências fora da escola. Normalmente estes materiais servem de mote para o início de uma atividade e/ou projeto. Partindo dos seus interesses é que se dá significado às suas aprendizagens.

C2. Quais os tipos de materiais (estruturados, não estruturados e semiestruturados) que as crianças mais gostam de usar, na sala?

A preferência dos espaços e materiais depende muito das características e interesses das crianças do grupo. Como este grupo está muito habituado a utilizar materiais estruturados e semiestruturados, quando surge uma atividade são os seus materiais de eleição.

Eu acho importante que sejam eles a encontrar os recursos para as suas criações, que não se sintam presos a materiais estruturados.

C3. A seu ver, considera que os materiais não estruturados e semiestruturados têm influência na qualidade das interações entre as crianças?

Considero que todos os materiais influenciam a qualidade das interações das crianças, dependendo do objetivo que se pretende e da orientação do adulto.

Tal como referi anteriormente, os materiais não estruturados ou semiestruturados permitem uma maior criatividade e potenciam situações mais ricas e desafiantes. Mas, também considero que quando as crianças estão habituadas a criar e a “dar asas à imaginação”, nas suas brincadeiras, nas suas produções, ou interações, um simples material estruturado pode ser utilizado com outra intencionalidade que não aquela que foi pensado. Quantas vezes de um jogo de madeira de associação de imagens, as crianças utilizam as peças para fazerem as mais variadas construções. Tudo depende do objetivo que a criança tenha e da liberdade que o adulto lhe dê para as suas descobertas e aprendizagens.

ANEXO M
Guião do questionário
realizado ao grupo de
crianças

| ' ' | | ' ' |

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
B. Legitimação do questionário e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar o questionário • Motivar o entrevistado/a 	<p>- As perguntas do inquérito servem para perceber que materiais usamos no projeto, a construção de brinquedos com esses materiais e se gostavam de ter esses materiais na sala para brincarem.</p> <p>- Pedir autorização para registar as respostas.</p>	
B. Materiais utilizados no Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os materiais usados pelas crianças 	B1. Ainda lembraste, como fizemos a tartaruga? Se sim, quais foram os materiais que usamos?	Na questão dupla, esperar que a criança responda à primeira e só depois realizar a segunda questão.
D. Influência dos diferentes materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as preferências das crianças • Influência dos materiais nas brincadeiras das crianças 	<p>C1. Com que brinquedos gostas mais de brincar?</p> <p>C2. Achas que podemos construir objetos/brinquedos com esses materiais (semiestruturados e não estruturados)? Se sim, qual (ais) gostavas de construir?</p> <p>C3. Preferes construir ou comprar os teus brinquedos?</p> <p>C4. Achas que devia haver mais materiais (semiestruturados e não estruturados), na sala, como por exemplo materiais reciclados, para brincar?</p>	
Conclusão do questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar o questionário 	- Obrigada pela tua atenção e por responderes às minhas perguntas.	- Agradecer a disponibilidade

ANEXO N

Registo das respostas do
questionário implementado
às sete crianças do grupo

| ' ' | ' ' |

Ana: Olhem, a Ana quer fazer-vos umas perguntas sobre os materiais que usamos para construir a tartaruga do nosso projeto, que brinquedos podemos construir com esses materiais, como caixas, paus, tampas, se preferem comprar os brinquedos ou construí-los e se gostavam de ter esses materiais, na sala, para brincarem. **Posso fazer-vos algumas perguntas?**

Resposta: Sim (Todas as crianças).

Ana: Ainda lembraste, como fizemos a tartaruga e quais foram os materiais que usamos?

R.M: Sim, usamos plásticos reciclados e tampas.

P.P: Sim, fizemos a tartaruga com materiais que tínhamos na sala e que trouxemos de casa. Nós usamos materiais reciclados, muitas coisas de plástico.

D.D: Sim, usamos plásticos, sacos, tampas, cápsulas de café.

H.C: Sim, com plásticos.

G.P: Sim, fizemos com plásticos que já não usamos. Construimos a tartaruga com palhinhas, garrafas, cápsulas de café.

R.P: Sim, usamos plásticos recicláveis, tampas, sacos de plástico, *sprays* para pintar.

M.G: Sim, com materiais reciclados de casa.

R.G: Sim, foi boa. Fizemos com plásticos, o plástico das garrafas de amaciador, cápsulas de café, tampas, palhinhas.

Ana: Com que brinquedos gostas mais de brincar?

R.M: Com os legos.

P.P: Gosto de brincar nos legos, gosto de fazer construções.

D.D: Eu gosto de brincar na garagem e com os legos.

H.C: Gosto mais de brincar nos legos.

G.P: Na casinha e na garagem.

M.G: Na casinha e nos legos. Também gosto de fazer pinturas.

R.P: Eu gosto de brincar na casinha e vestir as roupas que estão lá.

R.G: Gosto mais de brincar com os materiais da Matemática, com os ímanes, com o globo, o cubo e as cartas.

Ana: **Achas que podemos construir objetos/brinquedos com esses materiais (semiestruturados e não estruturados)? Se sim, qual (ais) gostavas de construir?**

R.M: Sim, gostava de construir um Homem aranha. Primeiro construía a cabeça, depois o corpo e os pés com plásticos e no final pintava com tinta.

P.P: Sim, gostava de construir um boneco de neve.

D.D: Sim, eu gostava de construir um Batman.

H.C: Sim, eu gostava de fazer um castelo, uma princesa e um príncipe com cartão.

G.P: Sim, eu gostava de fazer um castelo, um carro, um berço e um estádio do Sporting, podia usar garrafas para fazer o estádio.

R.P: Sim, podemos. Eu gostava de construir uma boneca, usava canetas para fazer os braços e as mãos com tampas.

M.G: Sim. Eu gostava de fazer uma casa com palhinhas.

R.G: Sim. Eu gostava de construir um carro, com tampas fazia as rodas, com garrafas os bancos, o volante com plásticos e o “chão” do carro com sacos de plástico.

Ana: **Preferes construir ou comprar os teus brinquedos?**

R.M: Eu prefiro comprar, assim não tenho trabalho a construir.

P.P: Eu prefiro comprar os brinquedos.

D.D: Eu prefiro construir os meus brinquedos, gostava de construir também um carro de corridas com caixas de cartão.

H.C: Eu gosto de comprar e construir os meus brinquedos.

G.P: Eu prefiro comprar os brinquedos.

R.P: Eu gosto de construir brinquedos.

M.G: Prefiro construir, gostava de construir uma casa para brincar.

R.G: Prefiro comprar.

Ana: Achas que devia haver mais materiais (semiestruturados e não estruturados), na sala, como por exemplo materiais reciclados, para brincar?

R.M: Sim.

P.P: Sim, caixas para brincarmos. Aquelas caixas que usamos no ginásio.

D.D: Sim, devia haver esses materiais aqui na sala para brincarmos.

H.C: Sim, podíamos ter plásticos, caixas de cartão douradas.

G.P: Sim e até podemos fazer uma sala “nova” só com materiais reciclados.

R.P: Sim, caixas para fazermos um castelo.

M.G: Sim, podíamos ter caixas de cartão.

R.G: Sim, gostava muito. Eu gostei do jogo das caixas que fizemos no ginásio. Também podemos ter caixas aqui na sala para brincarmos.

ANEXO 0
Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I	Ética na Profissionalidade (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>As crianças: Primeiramente conversei com o grupo e explicitar a temática e os objetivos da investigação. Visto que era uma temática que as crianças estavam em contacto, todas compreenderam a escolha da temática. No entanto, visto que uma das criança</p> <p>As Famílias: No início do estágio apresentei-me como estagiária e com o passar do tempo fui conversando com a família e expus os objetivos da minha prática e conseqüentemente da investigação, que envolvia os seus educandos.</p> <p>A equipa educativa: Desde o início que a equipa pôs-me à vontade para questionar e ajudar-me com o grupo. Quando escolhi o tema da minha investigação transmiti a toda a equipa o que pretendia realizar e que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2) - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)

	instrumentos iria utilizar para obter respostas à minha investigação.	
2. Custos e Benefícios	<p>Para as crianças: O principal custo para as crianças, foi nos momentos em que tirava fotografias, ao longo das diversas situações de exploração dos materiais não estruturados e semiestruturados. No entanto, em algumas vezes, tirava sem as crianças darem conta. Quanto ao principal benefício foi a promoção do contacto de diversos materiais cedidos por mim, nas atividades e durante as brincadeiras, e também a interação entre as crianças e a estagiária durante as brincadeiras.</p> <p>Para a equipa educativa: Um dos custos para a educadora foi o tempo dispensado para a realização da entrevista. E com a assistente operacional, as conversas informais sobre as crianças e o contributo dos materiais para as mesmas. O principal benefício do meu estudo será a compreensão e conclusões acerca da</p>	<p>-“ Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <p>-“ Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.2)</p>

	<p>influência e o impacto destes materiais para as crianças, nomeadamente nas suas brincadeiras.</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>7. Consentimento informado</p>	<p>Com as crianças: Em relação à privacidade e a confidencialidade das crianças, aquando os registos fotográficos cobria as caras das crianças com um símbolo. Antes de tirar as fotografias questionava se queriam ou não ser fotografadas.</p> <p>No início do estágio, questionei à educadora acerca do consentimento informado por parte dos pais, ao que me respondeu que precisava de pedir e então, elaborei e enviei para as famílias um consentimento informado.</p> <p>Com a educadora: Na realização da entrevista, informei a educadora acerca do carácter confidencial e anonimato das informações recolhidas.</p>	<p>-“ Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p>
<p>4. Seleção dos Participantes</p>	<p>De acordo com o tema da minha investigação, escolhi como participantes diretos, as crianças que realizaram o projeto</p>	<p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações. “ (p.2)</p>

	das tartarugas e a V.E, que foi a criança que sempre demonstrou grande interesse por os materiais não estruturados, daí surgiu a minha temática; a equipa educativa, com o intuito de obter informações pertinentes para a investigação e as famílias que contribuíram, de forma indireta, para o contacto das crianças com os materiais não estruturados e semiestruturados.	- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)
5. Fundamentos	Ao longo da investigação, segui os princípios éticos e de acordo com a carta da APEI.	
6. Planificação e definição de objetivos e métodos de investigação	O método de investigação foi o estudo de caso. As técnicas utilizadas foram a observação direta participante, a consulta documental e os inquéritos.	

<p>8. Uso e relato das conclusões</p> <p>10. Informação às crianças e aos adultos envolvidos</p>	<p>Ao longo da investigação, fui partilhando com a equipa educativa, as principais evidências e conclusões que ia retirando acerca da temática, com base nas minhas observações, registos escritos e fotográficos ou da entrevista e questionários.</p> <p>Após o final da investigação, pretendo partilhar os resultados obtidos com as crianças, a equipa educativa e as famílias, se solicitarem interesse.</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade. “ (p.2)</p>
--	--	--

