

**Do brincar à aprendizagem: um olhar reflexivo relativo aos benefícios
dos materiais de fim aberto na educação de infância**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Inês Silva Tomás

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano
Professora Joana Filipa da Costa Bernardo

Leiria, abril de 2026
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que me apoiaram e acompanharam ao longo desta fase da minha vida.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela paciência e por todo o apoio que me proporcionaram em cada etapa deste percurso.

À minha irmã, pela constante presença e por ser sempre um pilar de força e compreensão. Aos meus avós e estrelinhas, que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos e a ser perseverante, sei que estão a olhar por mim!

Aos meus tios e primos por toda a ajuda, apoio e carinho durante todo o processo.

Ao Francisco, pelo carinho, apoio e por sempre acreditar em mim, especialmente nos momentos mais desafiantes.

Às minhas amigas Lili, Paula e Joana pela amizade e pelas palavras de encorajamento ao longo de todo este processo. Sei que sempre acreditaram em mim.

À minha companheira de estágio, Joana, e aos meus amigos Sara e Gonçalo por toda a colaboração e pelo espírito de partilha durante o nosso trabalho conjunto.

Às Professoras Supervisoras, que serão sempre uma inspiração para mim, pela orientação, pelos momentos de reflexão e partilha que me ajudaram no meu percurso.

Por fim, a todas as crianças com quem tive a honra de trabalhar e aprender, pois sem elas este trabalho não teria o mesmo significado.

A todos, o meu muito obrigado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro que agi com honestidade e ética na realização do presente trabalho académico, confirmando que não pratiquei plágio nem utilizei de forma indevida ou falsificada qualquer informação ou resultado em nenhuma fase do seu desenvolvimento.

Declaro também que estou ciente e respeitei o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e com Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE, 2020). Ademais, com o objetivo de proteger a identidade das crianças, garantindo o sigilo sobre os nomes de todos os participantes, neste sentido, foram utilizados nomes fictícios ou iniciais para as crianças, educadoras e auxiliares de ação educativa ao longo deste relatório.

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Joana Filipa da Costa Bernardo

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância | 1.º ano
| 1.º e 2.º semestres

Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Professora Supervisora de Prática Pedagógica Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 2.º
ano | 1.º e 2.º semestres

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Educação Básica, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

O documento tem como principal objetivo refletir acerca das experiências e vivências realizadas nos contextos de Prática Pedagógica, e apresentar um estudo investigativo que recai sobre os benefícios do contacto e exploração do brincar com materiais de fim aberto.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira está dividida em quatro subtópicos, que incluem a dimensão reflexiva em contexto de Creche, Jardim de Infância, e as Práticas realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Foca-se a importância da observação, e do processo de adaptação, bem como o vínculo como base do crescimento e bem-estar das crianças. A parte reflexiva relativa ao primeiro ciclo inclui o ciclo interativo e a sua importância para o professor.

A segunda parte do relatório diz respeito à dimensão investigativa, uma vez que possibilita compreender quais os benefícios e aprendizagens que emergem do contacto do brincar com materiais de fim aberto.

A segunda parte encontra-se subdividida em três subtópicos distintos, nomeadamente o enquadramento teórico, a metodologia, a análise dos dados e conclusões e limitações do estudo.

O relatório termina com uma conclusão que sintetiza e destaca, de uma forma organizada, os principais pontos-chave e, as aprendizagens mais relevantes ao longo de todo o processo.

Palavras-chave

Aprendizagem; Brincar; Educação Pré-Escolar; Materiais de Fim Aberto; Natureza.

Abstract

This report was developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education, carried out at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria.

The main objective of this document is to reflect on the experiences developed within the contexts of Pedagogical Practice, as well as to present a research study focused on the benefits of children's contact with and exploration of play using open-ended materials.

This report is divided into two main parts. The first part is organized into four subtopics, which include the reflective dimension in Nursery, Kindergarten, and the practices carried out in Primary Education.

It highlights the importance of observation, the adaptation process, and the role of bonding as a foundation for children's growth and well-being. The reflective component related to Primary Education also includes the interactive cycle and its importance for teachers.

The second part of the report refers to the research dimension, as it aims to understand the benefits and learning outcomes that emerge from children's play with open-ended materials.

This section is subdivided into distinct subtopics, namely the theoretical framework, methodology, data analysis, as well as the conclusions and limitations of the study.

Finally, the report concludes with a synthesis that highlights, in an organized manner, the main key aspects and the most relevant learning outcomes achieved throughout the entire process.

Keywords:

Learning; Play; Pre-School Education; Open-Ended Materials; Nature.

"Cada criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de jogar e de falar."

Loris Malaguzzi, "A Criança Tem Cem Linguagens"

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	ii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Parte 1- Dimensão Reflexiva	3
1.1. Contexto de creche- experiências e vivências de uma educadora de infância	3
1.1.1. Contexto educativo.....	3
1.1.2. Importância da observação em contexto de creche	3
1.1.3. O processo de acolhimento como chave para o desenvolvimento saudável e seguro	4
1.1.4. O poder do vínculo como a base do crescimento e bem-estar	6
1.1.5. A rotina como ponto de estabilidade	7
1.1.6. Panificação e reflexão: pilar para uma prática educativa eficaz	8
1.1.7. Síntese	9
1.2. Contexto de jardim de infância- sentir e viver o jardim de infância	10
1.2.1. Contexto educativo	10
1.2.2. A importância do ciclo interativo	10
1.2.3. Descobertas compartilhadas: a educadora e as crianças no processo de aprendizagem	13
1.2.4. Talentos - metodologia do trabalho de projeto	14
1.2.5. Vínculos que fortalecem: a colaboração entre família e escola no processo educativo.....	18
1.2.6. Entre a natureza e a imaginação: o brincar com materiais de fim aberto.....	19
1.2.7. Síntese	20
1.3. Reflexões e aprendizagens de uma professora no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - caminhos de ensino e crescimento profissional	20
1.3.1. Contexto educativo- 1.º ano	20
1.3.2. Um olhar reflexivo sobre o 1.º Ciclo, entre passos e descobertas	21
1.3.3. Processos que transformam, o ciclo do processo educativo: observação, planificação, intervenção, avaliação, reflexão	21
1.3.4. Síntese	30
1.4. Contexto educativo- 4.º ano	30
1.4.1. Gestão do tempo e da turma	31
1.4.2. Diferenciação pedagógica	33
1.4.3. Planificação integradora- “Viagens pelo Mundo”	34
1.4.4. Síntese	39

Parte 2- Dimensão Investigativa	40
2.1. Enquadramento teórico.....	41
2.1.1. Brincar sem fronteiras: um caminho para o desenvolvimento integral	41
2.1.2. O brincar como necessidade urgente.....	42
2.1.3. A natureza como aliada ao desenvolvimento e aprendizagem	43
2.1.4. O brincar enquanto promotor de aprendizagens	47
2.1.5. Os materiais de fim aberto	48
2.2. Metodologia de Investigação.....	54
2.2.1. Problemática, pergunta de partida e objetivos do estudo	54
2.2.2. Contexto e participantes.....	54
2.2.3. Opções metodológicas	55
2.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	57
2.2.5. Calendarização do estudo.....	59
2.3. Apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados.....	62
2.3.1. Conclusões do estudo	81
2.3.2. Limitações do estudo.....	82
2.3.3. Recomendações para investigar futuramente	83
Conclusão do relatório	84
Referências Bibliográficas.....	85
Legislação	92
Anexos	93

Índice de Figuras

Figura 1- Placar com questões orientadoras	15
Figura 2- Desenho dos talentos individuais	17
Figura 3- Conquistas dos Talentos	17
Figura 4- Evidências das atividades realizadas no âmbito da planificação integradora.	35
Figura 5- Registo dos interesses dos alunos no âmbito da planificação integradora "Viagens pelo Mundo".....	36
Figura 6- Registo dos países escolhidos pelos alunos, expressos através de um gráfico de pontos.	37
Figura 7- “Casinha” e os materiais de fim aberto disponibilizados	63
Figura 8- Relatos da primeira sessão de contacto com materiais de fim aberto	64
Figura 9- Construção de canalizações das casas.....	64
Figura 10- Pastelaria e Padaria- Fazer bolos.....	66
Figura 11- N e R a fazerem a 1. ^a construção da casa.....	68
Figura 12- M e I fazem o seu prédio	68
Figura 13- N e R a fazerem a 2. ^a construção da casa.....	68
Figura 14- V a construir o seu instrumento	70
Figura 15- N a tocar o seu “trompete”	71
Figura 16- I a fazer música com a sua “Bateria”	71
Figura 17- R a fazer música com os seus “pauzinhos”	72

Índice de Tabelas

Tabela 1- Aplicação de cada instrumento de recolha de dados	59
Tabela 2- Calendarização das sessões da investigação	61
Tabela 3- Desenhos realizados na primeira sessão.....	74
Tabela 4- Desenhos realizados na sétima sessão	75
Tabela 5- Definição das categorias	76

Abreviaturas e acrónimos

AE- Agrupamento Escolas

Art.º - Artigo

J.I- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC- Orientações Pedagógicas para a Creche

OMS - Organização Mundial de Saúde SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. Neste sentido, este relatório retrata aquele que foi o meu percurso educativo realizado nos quatro contextos em que tive a oportunidade de realizar a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Relativamente aos contextos das diferentes práticas: a primeira sucedeu em contexto de Creche (numa instituição particular); a segunda em contexto de Jardim de Infância (numa instituição Pública); a terceira decorreu em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 1.º ano (numa instituição privada); por fim, em contexto de 1.º Ciclo, numa turma de 4.º ano (numa instituição da rede pública).

Durante a minha prática pedagógica, procurei sempre adotar uma abordagem que valorize a criança como um ser único e capaz, reconhecendo a sua autonomia no processo de aprendizagem. Dentro dessa minha perspetiva, os materiais de fim aberto desempenham um papel fundamental, permitindo que as crianças sejam ativas na construção do seu conhecimento, uma vez que estes materiais não possuem um fim predeterminado, proporcionando assim um espaço de exploração e criatividade, onde a criança pode interagir, experimentar e dar novos significados ao que está à sua volta. Nesta lógica, ao integrar essa abordagem na minha prática educativa, procuro fomentar o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais por meio da interação livre com estes materiais, promovendo uma aprendizagem mais rica e significativa. Deste modo, este relatório reflete, assim, a minha convicção de que o brincar com materiais de fim aberto, são dimensões essenciais no processo educativo, e devem ser valorizadas como elementos centrais na construção do conhecimento.

De forma a conseguir organizar todo o conteúdo do presente documento, este encontra-se dividido em duas partes distintas, referentes às Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionada. Dentro destas, existem subtópicos que subdividem as problemáticas refletidas e analisadas. Em primeira instância surge a parte do relatório que integra a reflexão da prática em Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde estão refletidas as maiores vivências e experiências nesses contextos. É nesta primeira parte, intitulada “Dimensão Reflexiva”, que são refletidas também as aprendizagens mais significativas, bem como diversos aspetos que para mim foram fundamentais como futura profissional de educação.

Relativamente à segunda parte do relatório, este integra a dimensão investigativa, intitulado de “Do Brincar à Aprendizagem: um olhar reflexivo relativo aos benefícios dos materiais de fim aberto”, onde estão descritos todos os passos da investigação. Numa parte inicial é apresentada uma revisão bibliográfica que apoia o estudo investigativo, seguindo-se a metodologia e posterior apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados.

Por fim, surge a conclusão do relatório, que sintetiza de uma forma organizada os principais pontos-chave do percurso realizado, destacando as aprendizagens mais relevantes ao longo de todo o processo. São realizadas ainda algumas reflexões sobre a minha experiência no mestrado, enfatizando as contribuições que este percurso trouxe para o meu desenvolvimento tanto a nível profissional, quanto pessoal.

Parte 1- Dimensão Reflexiva

1.1. Contexto de creche- experiências e vivências de uma educadora de infância

1.1.1. Contexto educativo

A presente reflexão tem como objetivo realizar uma análise crítica e fundamentada sobre o meu percurso de Prática Pedagógica (PP) realizado numa creche situada nos arredores da cidade de Leiria. Antes mesmo de iniciar a PP no contexto de Creche, e uma vez que durante a licenciatura tive a oportunidade de estagiar dentro do mesmo contexto, já considerava que seria uma experiência enriquecedora, como se veio a constatar.

Neste sentido, tive o privilégio de ficar com a sala de um ano, sendo que o grupo com o qual desenvolvi a minha PP, era composto por dezassete crianças de nacionalidade portuguesa, pertencentes a famílias nucleares, sendo dez do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os vinte e quatro meses. Posso afirmar desde já, que gostei muito do contacto com estas crianças, talvez, porque seja ainda uma idade onde o colo, o mimo e o vínculo estejam muito presentes. Tal como referem as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) (Marques, et al., 2024) “Estabelecer vínculos seguros é essencial para todas as crianças, desde o nascimento, o que contribui para o seu bem-estar físico e emocional. Isso implica ter adultos atentos, afetuosos, consistentes, disponíveis e empáticos como fonte de conforto e de segurança.” (pp.64-65).

Ao longo da dimensão reflexiva optei por abordar aspetos que, para mim, foram fundamentais no processo da minha aprendizagem enquanto futura profissional de educação sendo estes: a importância do processo de observação em contexto de creche; a importância do processo de acolhimento nas crianças; o vínculo como um processo fundamental; a rotina como um recurso crucial, bem como o impacto que esta tem nas crianças; a relevância do processo de planificação e reflexão no contexto educativo.

1.1.2. Importância da observação em contexto de creche

A observação, no contexto de creche, é uma prática essencial, pois percebi que é através dela que os educadores conseguem entender as necessidades individuais de cada criança, identificar os seus comportamentos e compreender como cada uma reage a diferentes estímulos e situações. Assim, através do processo de observação, o educador pode perceber diversas diferenças no desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, o que permite ajustar a intervenção pedagógica e as atividades para que sejam mais adequadas a cada momento do processo de desenvolvimento. A disponibilidade física e emocional, bem como a observação que se desenvolve, constituem processos centrais para atender às particularidades de cada criança e do grupo. Assim, de acordo com as OPC (Marques, et al., 2024):

“Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que partindo dos interesses delas, os alarguem e aprofundem.” (p.16).

Neste sentido, ao observar atentamente percebi que, o educador não só pode adaptar as atividades de forma mais personalizada, como também ser proativo na resolução de eventuais desafios, oferecendo o suporte necessário para garantir o bem-estar da criança. Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), o ato de observar é uma estratégia de recolha de informação fundamental, que está implícita com o ato brincar das crianças e com as suas interações, de modo que, enquanto educadoras, começamos a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Contudo, a “observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, um distanciamento da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). Como tal, e segundo Smith, A. & Craft (cit. por Lourenço, 2018) um profissional de educação deve “refletir sobre a prática identificando informações chave, nomeadamente, como é que a criança aprende, o que valoriza na sua aprendizagem e a sua perspetiva perante o mundo que a rodeia” (Lourenço, 2018, p. 13). Neste sentido, tendo em conta que os nossos tempos “livres” para registo de informações eram um pouco reduzido, optei por utilizar a estratégia de aproveitar as horas de almoço, da sesta ou mesmo depois da Prática Pedagógica, para registar e conversar sobre os eventos anteriormente presenciados, consolidando, assim, as minhas ideias.

Nesta lógica, é importante referir também que a observação deve ser sistemática e documentada, para que seja possível traçar um histórico do desenvolvimento de cada criança, o que facilita a comunicação entre educadores, pais e outros profissionais envolvidos no processo educativo.

1.1.3. O processo de acolhimento como chave para o desenvolvimento saudável e seguro

Ao longo da minha formação enquanto futura profissional, consegui compreender que o processo de acolhimento de uma criança na creche, na minha perspetiva, é uma das fases mais desafiadoras para as crianças ao ingressarem numa instituição, pois envolve a mudança de um ambiente familiar, para um novo contexto coletivo. Deste modo, durante este período, as crianças passam a lidar com a “separação” dos pais, novas rotinas, novos adultos e outros colegas, o que pode gerar sentimentos de alguma insegurança e ansiedade.

Nesta sequência, o acolhimento deve ser gradual e respeitoso, para que a criança tenha tempo de assimilar as mudanças de uma forma positiva. Assim sendo, o papel do educador é fundamental nesse processo, na medida em que deve proporcionar um ambiente acolhedor, que respeite o ritmo da criança e ofereça apoio emocional durante a transição. Deste modo, a forma como o educador lida com a criança nas primeiras interações pode ser determinante para o sucesso dessa adaptação. Tal como referem as OPC (Marques, et al., 2024) “Para um acolhimento bem-sucedido é essencial a criação de um clima de confiança entre a equipa educativa, a criança e os seus principais cuidadores, o que permite dissipar os receios iniciais, convidando as crianças a explorar, gradualmente, um novo ambiente e a desfrutar de novas relações, ampliando as suas experiências.” (p.97) Assim, um dos momentos que mais me marcou ao realizar a Prática Pedagógica, foi o facto de termos assistido ao acolhimento de várias crianças, onde através da observação, percebemos que este tipo de situação exige calma, paciência e flexibilidade, tanto por parte dos encarregados de educação, como também das crianças. É essencial termos a consciência que nem todos os acolhimentos são iguais, uma vez que cada criança é um ser único com necessidades diferentes e que existem diversos fatores que podem influenciar esta etapa. Tal como refere Amaral (2011) “há um conjunto de fatores que podem influenciar a adaptação, entre os quais se destacam, os sentimentos vivenciados pelos pais aquando da entrada da criança na creche, a idade e o temperamento da criança e a qualidade do atendimento na creche” (p. 58).

Nesta lógica, o processo de acolhimento também é único para cada criança. Neste sentido os educadores devem estar atentos às suas reações e sentimentos, uma vez que algumas crianças podem precisar de mais tempo e apoio emocional para se sentirem seguras, enquanto outras podem se adaptar mais rapidamente. Além disso, a presença dos pais ou responsáveis nas primeiras fases de adaptação é crucial, pois estes são fontes de conforto para a criança e ajudam a fortalecer a confiança no ambiente da creche, para isso é essencial que se crie um vínculo com a criança, para que este processo seja mais acessível. As OPC (Marques, et al., 2024) corroboram ainda, referindo que “Para que o acolhimento seja feito de forma tranquila e para que a criança compreenda, desde cedo, que as mudanças são naturais e podem ser superadas com serenidade, é essencial a comunicação, compreensão e um trabalho colaborativo entre a família e a equipa educativa.” (p.99).

Além disso, o processo de adaptação de uma criança, por ser um procedimento gradual, deve sempre ser acompanhada de perto, respeitando o seu tempo individual, uma vez que cada uma é um ser único. Deste modo, durante a prática pedagógica, tive a oportunidade de assistir ao desenvolvimento de diversas crianças, dado que observei vários episódios, onde as crianças acabaram por deixar de chorar ao ficar na creche connosco, ou até mesmo na sesta quando já adormeciam mais facilmente, demonstrando conforto por estar num ambiente seguro. Nesta lógica, acabei por sentir também que existe uma grande necessidade de demonstrar às crianças,

bem como de as fazer perceber que estamos ali para elas, e que o nosso colo está disponível, pois transmite-lhes algum conforto e proteção, conseguindo criar uma vinculação. Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2003) reforçam a importância de tratar as crianças “com uma grande dose de carinho e de respeito, pois desta forma estamos a desenvolver na criança a confiança no adulto que cuida dela” (p.67). Rosenthal (cit. por Medeiros, 2005) sublinha esta ideia referindo que, o impacto de criar um clima sócio-afetivo entre o educador e as suas crianças, apontando que para tal, basta um olhar, um carinho, um sorriso, um acenar de cabeça, entre outros gestos que ajudam a fortalecer e a manter esse clima. O autor refere ainda que, a criança “...ao verificar o afeto que causam as suas atividades nos outros, normalmente redobra os seus esforços para receber cada vez mais o seu reconhecimento” (p. 60).

Neste sentido, considero ainda que as transições diárias entre o contexto familiar e o ambiente educativo representam também momentos significativos na rotina das crianças e, apesar de muitas vezes subvalorizadas, podem ter um impacto profundo no seu bem-estar e no seu sentimento de segurança. Deste modo, a meu ver, a forma como estas transições são acolhidas pelos educadores pode influenciar positivamente (ou negativamente) o modo como a criança se adapta ao espaço, estabelece relações e se integra na rotina diária. Considero fundamental que os profissionais estejam atentos a estes momentos, promovendo uma receção acolhedora, empática e individualizada, criando rotinas consistentes, que transmitam previsibilidade e confiança, uma vez que, um simples cumprimento afetuoso, o acolhimento dos encarregados de educação, “a importante presença de objetos familiares para a criança, trazidos de casa e que constituem muitas vezes objetos de conforto emocional” (OPC, 2024, p.49) (como por exemplo um boneco ou manta), ou a criação de rotinas claras podem fazer a diferença na forma como a criança inicia o seu dia. Assim, ao reconhecerem a importância destas transições, os educadores contribuem para a construção de um ambiente seguro, afetivo e propício ao desenvolvimento harmonioso, pois “a comunicação quotidiana torna-se um veículo por excelência de constituição e consolidação de ligações privilegiadas entre as pessoas centrais na experiência educativa da mesma criança. O respeito, a reciprocidade, a partilha e a solidariedade são valores a preservar nestes momentos de transição.” (OPC, 2024, p. 51).

1.1.4. O poder do vínculo como a base do crescimento e bem-estar

Tendo em conta as ideias anteriores, o acompanhamento diário das crianças permite perceber o fortalecimento de vínculos que se constrói com cada criança e o modo como se sente, progressivamente mais segura. Isto confere uma sensação de grande orgulho e conquista, na medida em que conseguimos compreender que a criança começa a criar vínculos, sentindo-se assim mais segura na instituição. Nesta lógica, de modo a potenciar interações positivas entre pares é fundamental que exista um reconhecimento destas mesmas interações por parte do educador, para isso é necessário que haja uma boa relação entre a criança e o educador. Assim, o

afeto e a criação de vínculos acabam por permitir às crianças um sentimento de carinho e proteção, aprimorando “[...] sentimentos básicos de segurança e de confiança em si própria e nos outros, tão importantes para o seu desenvolvimento emocional” (Esteves, 2005, p. 11).

De acordo com a teoria da vinculação, é inerente à condição humana a necessidade precoce de estabelecer vínculos emocionais com as figuras cuidadoras, ou seja, com aqueles que asseguram, de forma consistente, os cuidados essenciais ao bebé. Enquanto constructo psicológico, a vinculação revela uma notável capacidade explicativa relativamente ao desenvolvimento e ao comportamento humano, desempenhando um papel estruturante na constituição e evolução do “eu” (Bowlby, 2002; Soares, 2009).

Por este motivo, o vínculo afetivo, no contexto da creche, é um dos pilares do desenvolvimento emocional e social da criança. Nesta lógica, a criação de vínculos fortes e seguros com os educadores permite que a criança se sinta segura para explorar o ambiente e brincar livremente, na medida em que o vínculo acaba por ser a base de confiança e estabilidade, que é essencial para a construção da autoestima e para o desenvolvimento da autonomia de uma criança. Assim, de acordo com as OPC (Marques, et al., 2024) “A consistência das respostas dadas aos bebés e crianças mais novas e a estabilidade dos vínculos constituem condições de relevo para que sejam capazes de confiar, prever e ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato.” (p.19).

Além disso, um vínculo seguro também facilita a regulação emocional da criança, pois na minha perspetiva, quando a criança sente que o educador é uma figura de confiança, ela tende a se sentir-se mais calma em situações de *stress* ou frustração. Deste modo, este processo é fundamental para que a criança se desenvolva em um ambiente emocionalmente saudável. Segundo o Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998), “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (p. 25). Neste sentido, FOREST (s.d) acrescenta ainda que:

“para cuidar o ser humano precisa se envolver com o outro, comprometer-se com suas necessidades, acreditar em suas capacidades, disso depende um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado, e quando o ser cuidado se trata de uma criança deve-se ainda ter em mente que ela é um ser em constante desenvolvimento e crescimento, deve-se considerar e valorizar suas peculiaridades se interessando por quem essa criança é, como ela se sente.” (p. 5).

1.1.5. A rotina como ponto de estabilidade

Como futura profissional de educação, um dos aspetos sobre o qual refleti durante este processo foi as rotinas diárias, pois sinto que foi também um fator crucial, não só para a adaptação das crianças, como também para o desenvolvimento e aprendizagem geral das mesmas. Pude perceber através da observação, que grande parte do tempo é dedicado à rotina. Por exemplo, as crianças

sabiam que quando começamos a cantar a “canção de arrumar a sala”, a seguir iria suceder o snack da manhã, da mesma forma que, quando colocavam os babetes, já sabiam que de seguida iriam almoçar. Assim, considero que a rotina potencia uma sensação de segurança, conforto e tranquilidade nas crianças, pois a partir dela, as crianças conseguem prever o que vem a seguir, permitindo assim que cada uma desenvolva alguma autonomia. Post e Hohmann (2003) referem que o educador deve ter em consideração que a rotina deve ser previsível, tranquila e flexível para que as crianças possam realizar livremente as suas ideias e ações.

Nesta perspetiva, a rotina tem um papel central no ambiente da creche, na medida em que, não só organiza o tempo e as atividades, mas também proporciona um ambiente de previsibilidade, o que é fundamental para o bem-estar das crianças. Assim, a previsibilidade da rotina permite que as crianças se sintam seguras, pois elas sabem o que esperar em cada momento do dia, ajudando a reduzir a ansiedade e a promover uma sensação de controle e estabilidade, especialmente em crianças que estão em processo de adaptação. Tal como referem as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (Marques, et al., 2024):

O princípio da flexibilidade torna-se particularmente crítico num ambiente coletivo como a creche, sendo importante convocar esforços para que a interferência dos ritmos e rotinas institucionais seja minimizada ou anulada, trazendo a criança e a sua singularidade para o centro da ação educativa. (p.50).

Além disso, a rotina também facilita a aquisição de habilidades importantes, como a autorregulação e a organização, por exemplo, as crianças aprendem a esperar pela sua vez, a entender a sequência de atividades, a identificar os sinais de mudança de uma tarefa para outra e a desenvolver hábitos saudáveis, como a higiene pessoal e o cuidado com os materiais. Outro aspeto importante é que a rotina oferece oportunidades para que as crianças estabeleçam relações sociais, pois nos momentos como o intervalo para o lanche, o tempo de brincadeira ou as atividades coletivas favorecem o desenvolvimento de habilidades de interação social, como o compartilhamento, a resolução de conflitos e a comunicação.

1.1.6. Panificação e reflexão: pilar para uma prática educativa eficaz

No que diz respeito à planificação, pude compreender que esta é essencial para o sucesso de qualquer prática pedagógica. No contexto da creche, o planeamento deve ser cuidadoso e alinhado com os interesses e as necessidades de desenvolvimento das crianças, de forma que as escolhas de atividades sejam adequadas ao desenvolvimento do grupo e a organização do ambiente seja também estimulante e seguro.

Todavia, a planificação não deve ser vista como algo rígido e imutável. Percebi que o processo de reflexão constante sobre as práticas pedagógicas é igualmente importante, pois permite que os educadores ajustem suas ações e estratégias conforme as mudanças que ocorrem no grupo de

crianças. A reflexão crítica sobre o que está a funcionar e o que precisa ser ajustado ajuda a melhorar a qualidade do ensino e o impacto no desenvolvimento infantil. Planear, segundo as OCEPE, implica que a educadora reflita sobre as suas “intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem, organizando recursos necessários à sua realização. Planear “permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Tal como comprovam Cardona et al., (2021) “a planificação (...) constitui, de qualquer modo, um elemento de valor incontestável na prossecução da intencionalidade educativa, isto é, do desenvolvimento do currículo, dos educandos e das educandas e das suas aprendizagens” (p.35).

Além disso, a reflexão é uma oportunidade de aprendizagem contínua para os educadores, pelo facto de permitir que aprimorem as suas competências pedagógicas e desenvolvam uma postura mais sensível e consciente em relação às necessidades das crianças, envolvendo uma escuta ativa e uma observação cuidadosa, que, ao serem incorporadas ao processo de ensino, acabam por criar um ciclo de melhoria constante. Nesta lógica, tal como referem as OCP (Marques, et al., 2024):

A intencionalidade educativa pressupõe o desenvolvimento de ciclos interativos de observação, escuta, registo e documentação; de planificação, ação e avaliação; de comunicação e articulação, que lhe permitem tomar decisões coerentes e consistentes acerca do quotidiano pedagógico e das experiências e aprendizagens que proporciona às crianças. (p.9).

1.1.7. Síntese

Em suma, ao refletir sobre as aprendizagens mais significativas que realizei durante a Prática Pedagógica no contexto da creche, considero que consegui superar as minhas próprias expectativas, superando de uma forma profissional todos os obstáculos e dificuldades que acabei por encontrar durante o processo. Sem dúvida que o brilho no olhar das crianças, foi o que tornou a minha prática mais especial e significativa.

1.2. Contexto de jardim de infância- sentir e viver o jardim de infância

1.2.1. Contexto educativo

O contexto de Jardim de Infância (JI) onde tive a oportunidade de estagiar situava-se nos arredores da cidade de Leiria. Ao contrário da primeira, esta instituição era de cariz público e ficamos na sala B2. O grupo de crianças era heterogéneo, tinha idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, sendo constituído por vinte e duas crianças de famílias nucleares, sendo nove do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (o grupo apenas apresenta uma criança de três anos, sendo a mais nova, no entanto esta manifesta uma grande autonomia, tanto a nível geral, como também a nível da sua higiene pessoal). Relativamente às suas nacionalidades, 21 crianças eram de nacionalidade portuguesa e 1 tinha nacionalidade brasileira.

O grupo era bastante participativo e espontâneo nas suas intervenções, o que por vezes provocava diversas interferências na comunicação, pois embora reconhecessem as regras estabelecidas em grupo, nem sempre conseguiam respeitá-las. Segundo Piaget (1937), nestas idades as crianças encontram-se no 2.º estágio de desenvolvimento, denominado de estágio intuitivo ou Pré-operatório, caracterizado essencialmente pela atividade simbólica, bem como o egocentrismo intelectual e a incapacidade de a criança compreender o ponto de vista do outro, isto é, "é certo de que esta até os 10 anos vive da e para a sua própria experiência fechada no seu egocentrismo." (p. 50). O grupo de crianças apresentava, ainda, um desenvolvimento diversificado em diferentes áreas, mostrando curiosidade, criatividade e habilidades nas mais diversas atividades e conhecimentos.

Além disso, o grupo de crianças da sala B2, na sua grande maioria, é ativo, demonstrando apreciação por explorar o interior e exterior da sala, onde encontramos os mais diversos materiais de apoio pedagógicos do seu interesse. As suas preferências recaem essencialmente em: brincar na área da casinha, bem como na garagem; fazer construções com figuras de íman; brincar no exterior; observar livros e ouvir histórias; ouvir música (seja através da coluna ou cantada).

1.2.2. A importância do ciclo interativo

Posso afirmar que quando soube que iria estagiar no Pré-escolar fiquei muito entusiasmada, uma vez que durante a licenciatura acabei por não ter oportunidade de o fazer. Contudo penso que esta vivência foi ainda mais enriquecedora do que esperava, uma vez que, também exigiu mais esforço e dedicação, de modo a conseguir uma atuação integrada e harmoniosa entre diversas ações: observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação. Tive ainda a oportunidade de desenvolver pela primeira vez um projeto, baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto, o que sem dúvida foi algo muito prazeroso para mim.

A metodologia de trabalho por projeto no contexto da educação pré-escolar é uma abordagem pedagógica centrada na criança, que promove a aprendizagem ativa, significativa e contextualizada, partindo dos interesses, curiosidades e experiências do grupo. Deste modo, esta metodologia valoriza a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, incentivando a exploração, a experimentação, o questionamento e a resolução de problemas de forma colaborativa. Os projetos desenvolvem-se a partir de temas emergentes ou questões levantadas pelas próprias crianças, sendo conduzidos de forma flexível, mas intencional, sob a mediação do educador, que assume o papel de facilitador e orientador do processo. O trabalho por projeto favorece o desenvolvimento global da criança, integrando as diferentes áreas do saber, promovendo competências como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a cooperação. Nesta lógica, segundo Katz e Chard (1997) a Metodologia de Trabalho por Projeto “dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (p.5). Além disso, facilita ainda atitudes mais ativas por parte das crianças na realização das suas aprendizagens, sendo vista como “uma ferramenta que permite oferecer oportunidades de participação a todas as crianças” (Vasconcelos, 1998, p.140).

Desde a Prática Pedagógica anterior em contexto de creche, já tinha percebido a importância que este ciclo acarreta para um profissional de educação. No entanto, foi já no Pré-escolar que o consegui implementar, desde o início, e de uma forma organizada e concisa. Desta forma, compreendi que, cada uma destas ações não é apenas uma fase isolada, mas sim partes interdependentes de um ciclo contínuo que se incentiva mutuamente, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e ajustado às necessidades das crianças.

Neste sentido, durante a prática pedagógica, percebi que a observação não é uma simples fase inicial, mas uma prática constante que vai sendo enriquecida ao longo de todo o processo. Nesta lógica, o olhar atento ao comportamento, aos interesses e às necessidades das crianças torna-se um ponto de partida para as futuras intervenções e ajustes pedagógicos. Assim, através da observação, podemos compreender como as crianças interagem, como reagem a determinadas situações e quais são as suas dificuldades ou pontos fortes. Este acompanhamento contínuo é crucial, pois permite ao educador perceber quais são os aspetos que precisam ser trabalhados e quais estratégias podem ser mais eficazes em cada contexto.

No mesmo seguimento, a partir da observação, a planificação emerge como uma ação que deve ser flexível e adaptativa, na medida em que, ao observar as crianças, o educador acaba por recolher algumas informações que são essenciais para traçar o plano pedagógico. Contudo, o que fui aprendendo durante o estágio é que a planificação não pode ser rígida, deve ser construída de forma a ser ajustada, conforme as observações feitas durante a prática, por exemplo, se se observa

que uma criança está a demonstrar dificuldades numa determinada área, ou até mesmo que o grupo está a mostrar interesse por determinado assunto, a planificação pode ser alterada para incorporar atividades mais direcionadas a essa necessidade e/ou interesse específico. Assim sendo, a planificação torna-se uma ferramenta dinâmica, onde a intervenção pedagógica surge como resposta ao processo contínuo de observação.

Relativamente à intervenção pedagógica, por sua vez, é o momento em que a prática acontece de forma direta, mas é também influenciada pelas observações e pela planificação anterior. Durante esta minha vivência, percebi que a intervenção não deve ser entendida como uma simples execução de atividades, mas como uma oportunidade para atuar de acordo com o que foi observado e planeado. Nesta lógica, ao planejar uma atividade, o educador deve antecipar como as crianças poderão reagir à mesma, mas também estar preparado para intervir caso algo inesperado aconteça. Desta forma, considero que a intervenção não deve ser apenas reativa, mas também proativa, estimulando a curiosidade e a autonomia das crianças. A minha experiência mostrou-me que, ao envolver as crianças de forma ativa e permitir-lhes explorar por si mesmas, o educador acaba por conseguir promover aprendizagens mais profundas e significativas, permitindo assim “...dar voz às crianças, demonstrar a sua agência e dar visibilidade ao processo de descoberta, às aprendizagens, às capacidades e competências de cada criança envolvida.” (Oliveira, Rodrigues e Milhano, 2021, p.39).

Por fim, após cada intervenção, surge a necessidade de reflexão, um momento fundamental para avaliar a eficácia daquilo que foi feito e perceber como o processo pode ser melhorado. A reflexão não é um ato isolado, mas uma parte integrante de cada uma das ações anteriores. Assim, ao refletir sobre as intervenções realizadas, o educador consegue perceber o que funcionou bem e o que precisa de ser ajustado, seja em termos de abordagem, estratégias ou até mesmo de planeamento. Além disso, a reflexão permite ao educador perceber o impacto das suas escolhas pedagógicas nas crianças, ajustando a prática de acordo com o que se observa em cada situação.

Este ciclo de observação, planificação, intervenção e reflexão culmina numa fase de avaliação, que, tal como as outras fases, deve ser contínua e integrada no processo educativo. A avaliação não é apenas uma ferramenta para medir os resultados, mas um momento de revisão contínua, onde o educador analisa o progresso das crianças, identifica as suas conquistas e as suas dificuldades, e faz ajustes na sua prática pedagógica consoante essas mesmas dificuldades. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016):

“A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões

sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. (p.5).

Na minha perspectiva, a avaliação deve ser um processo holístico, que inclui tanto o acompanhamento formal do desenvolvimento das crianças, como a observação diária do seu comportamento e das suas interações com os outros. Além disso, “a escolha dos instrumentos de avaliação implica uma opção consciente e fundamentada por parte do educador, que tenha em conta o seu projeto profissional (valores e concepções educativas)” (Cardona e Guimarães, 2012, p.167). A avaliação permite ainda, uma comunicação constante com as famílias, fornecendo informações valiosas para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças fora do ambiente escolar. Assim, “através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem” (OCEPE, Silva et al., 2016, p.13).

Desta forma, a minha experiência no estágio de jardim de infância demonstrou-me a importância da integração entre todas estas ações pedagógicas, na medida em que a prática educativa não é uma sequência rígida de etapas, mas um processo fluido, que exige do educador uma constante adaptação e reavaliação das suas ações. Só através desta abordagem dinâmica e reflexiva é possível criar um ambiente de aprendizagem que seja realmente eficaz e promova o desenvolvimento integral das crianças.

1.2.3. Descobertas compartilhadas: a educadora e as crianças no processo de aprendizagem

Através da realização do estágio nesta valência, consegui ter a percepção de que tanto os educadores, como as crianças fazem descobertas compartilhadas muito importantes para ambos. Tal como referem as OCEPE (Silva et al., 2016,) as interações permitem à criança tomar consciência da sua identidade, desenvolver autonomia, aprender a respeitar os outros e compreender os seus direitos e deveres. Sinto que estas descobertas entre crianças e educadores são fundamentais no processo de aprendizagem, pois cria um ambiente colaborativo e dinâmico, onde tanto as crianças como os educadores têm a oportunidade de explorar, aprender e crescer juntos. Quando as crianças são incentivadas a descobrir por si mesmas, elas desenvolvem uma maior autonomia e confiança nas suas capacidades. Todavia, a presença ativa do educador nesse processo é crucial, uma vez que a educadora não é apenas uma transmissora de conhecimento, mas sim uma facilitadora da aprendizagem, proporcionando as condições adequadas para que as crianças se sintam motivadas e seguras para explorar, questionar e experimentar. Neste sentido as descobertas compartilhadas permitem que o educador compreenda melhor as necessidades,

interesses e dificuldades das crianças, ajustando a sua prática pedagógica de forma contínua e responsiva.

Ao envolver-se nas descobertas com as crianças, a educadora também reforça a ideia de que o processo de aprendizagem é algo contínuo e colaborativo. Deste modo, a interação mútua cria um espaço onde tanto educador como criança aprendem uns com os outros, pois esta troca de ideias e experiências pode ser particularmente rica, uma vez que as crianças trazem consigo um olhar fresco e criativo sobre o mundo, desafiando o educador a repensar suas próprias abordagens. Quando o educador partilha o processo de descoberta, ele também mostra para as crianças a importância da curiosidade, da reflexão e da perseverança. Pinheiro et al. (2007) refere que é através da “reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas, tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo” (p. 130). Assim, as descobertas compartilhadas não só enriquecem a aprendizagem de ambos, mas também fortalecem o vínculo entre educador e criança, criando uma relação de respeito mútuo e empatia no ambiente educacional.

Este estágio permitiu-me uma aprendizagem incrível com as “minhas” crianças, poder observar a sua curiosidade e entusiasmo, nas mais pequenas coisas, aquelas que nós adultos, por vezes desconsideramos, mas que ao olharmos com atenção são maravilhosas, trazendo consigo a alegria que nos faz despertar a memória e relembrar (sentir) a nossa infância.

1.2.4. Talentos - metodologia do trabalho de projeto

O projeto “Talentos”, ocorreu no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância. O ponto de partida ou a questão problema que deu início a este projeto surgiu da observação do grupo que, frequentemente, manifestava alguma insegurança em relação às suas capacidades [“não consigo saltar pneus” (PL); “Podes fazer-me um panda? Não sou boa a desenhar” (C);” Não consigo subir à árvore” (S); “Não consigo fazer isso” (MR)]. Tendo em conta que o educador deve promover o envolvimento ou a implicação da criança, criando um ambiente educativo que disponha de materiais e atividades diversificados que estimulam os seus interesses, necessidades e curiosidades (OPECE, Silva et al., 2016), acabámos por propor a exploração do talento individual de cada criança, de modo a estes descobrirem e valorizarem as suas capacidades. A aprendizagem tem “maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objetivos e interesses pessoais, os adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências.” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 81). Neste sentido, de modo a mitigar esta perceção mais negativa das suas potencialidades, procurámos incentivar cada criança a descobrir e valorizar as suas habilidades, encorajando-as a acreditar em si mesmas e a

perseguir os seus sonhos com determinação e coragem, de modo a fomentar um ambiente de autoconfiança e resiliência, essencial para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

A situação desencadeadora levou-nos à necessidade de entendermos o que é um “talento”. Partimos assim à descoberta da primeira questão colocada pelo grupo: “O que é um talento?” Após várias interrogações e investigações, que decorreram de um processo construído, partimos para a questão “O que gostariam de descobrir?”, seguida das questões “Como podemos descobrir?” e “O que podemos fazer?”. Escutar a voz de cada criança foi essencial para planearmos as diversas propostas educativas que foram sendo desenvolvidas.



Figura 1- Placar com questões orientadoras

Este aspeto, levou-me ainda a refletir sobre a importância da documentação pedagógica (Figura 1 e 2), pois, para mim, representa muito mais do que um simples registo do que acontece no dia a dia do jardim de infância (JI). Ela é uma janela aberta sobre o processo de aprendizagem, um reflexo vivo das descobertas, dos desafios, dos interesses e das conquistas de cada criança. Deste modo, considero que documentar é dar voz à infância, é reconhecer que cada gesto, cada palavra, cada expressão tem valor e merece ser visto, escutado e compreendido. Ao observar, registar e interpretar, enquanto educadora, consigo não só aprofundar o meu olhar pedagógico, mas também envolver as famílias, permitindo-lhes acompanhar o percurso único dos seus filhos. Assim, a documentação torna-se, uma ponte entre a prática e a reflexão, entre a criança e o adulto, e entre o quotidiano vivido e o conhecimento partilhado. É um instrumento essencial para dar intencionalidade à ação educativa e para valorizar a beleza do aprender em contexto. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a documentação pedagógica torna visível cada criança na sua capacidade de agir e na sua competência, desafiando os profissionais a construírem respostas educativas que respeitem e valorizem as identidades diversas e emergentes no contexto educativo. Compreendi ainda que, a documentação pedagógica contribui significativamente para que as crianças se sintam reconhecidas, valorizadas e escutadas no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem, tratando-se assim de um instrumento essencial para observar, compreender e interpretar as suas ações, interesses e modos de pensar. Marques e Almeida (2011) destacam que a documentação apoia o educador na escuta e observação atenta das crianças, permitindo-lhe entender como estas exploram o mundo à sua volta, constroem significados e

desenvolvem os seus processos de aprendizagem. Silva et al., (2016), corroboram referindo que as documentações “permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a sua prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto em que trabalha.” (p.5).

Numa outra perspetiva, a qualidade do ambiente educativo depende "do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo que todas se sintam incluídas no grupo" (OCEPE, Silva et al., 2016, p.10). Assim, a realização deste projeto surge com o principal objetivo de valorizar e reconhecer a individualidade de cada criança, considerando as três áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste sentido, pretendemos dar um maior ênfase à curiosidade e vontade de explorar coisas novas, ou seja, talentos, incentivando a sua agência através das demais explorações dos seus talentos, que advém de interesses pessoais. Assim, o propósito deste projeto foi permitir que as crianças reconhecessem as suas motivações, cabendo à equipa educativa apoiar e facilitar a (co)construção de processos de aprendizagens significativas.

Neste seguimento, para dar início a este projeto, procurámos lembrar a situação desencadeadora, para isso procurámos reunir o grupo de modo a entender quais as suas curiosidades face à temática que estava a ser explorada. Como já temos vindo a entender, o papel do educador é ser o mediador que observa e escuta a criança, de forma a conseguir compreender e organizar o ambiente educativo, garantindo assim a motivação intrínseca da criança para a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Nesta lógica, dar voz às crianças, não é apenas uma forma de envolver o grupo, como também de permitir a sua própria construção do processo de aprendizagem e de crescimento.

Assim sendo, de modo a entender quais eram os seus talentos de forma mais individualizada, houve a proposta e o interesse do grupo perante a elaboração de um desenho, de forma individual, que refletisse o que para eles é o seu talento. Deste modo, cada criança desenhou o que para ela era o seu talento, sendo que posteriormente exteriorizaram por palavras o que o desenho representava, de modo a colocarmos por escrito também o seu talento individual. A Figura 2 ilustra as composições visuais realizadas pelas crianças, onde cada uma desenhou o que para si, era o seu talento.



Figura 2- Desenho dos talentos individuais

Este projeto acabou por se tornar muito rico, na medida em que conseguimos desenvolver diversas atividades tais como, votações para o título do projeto; uma aula de culinária, a ida ao Kartódromo; corridas de carros; saltar pneus e subir às árvores; tirar fotografias; aulas de dança; a ida ao estádio de leiria; a realização de uma pista com bicicletas, trotinetas e patins. Todas estas dinâmicas permitiram que as crianças desenvolvessem uma autoconfiança e um orgulho pelas suas conquistas (Figura 3).



Figura 3- Conquistas dos Talentos

No momento final do projeto, culminado todos estes aspetos anteriormente referidos, tornaram-se evidentes as aprendizagens das crianças face às suas capacidades, autoestima, criatividade e individualidade. Tal aspeto foi visível em discursos como: “Já consigo subir à árvore sozinha” (S); “Sabias que eu também sei tirar bem fotografias?” (P); “Olha para mim, vou saltar pneus sozinha” (C). Além disso, foi perceptível o desenvolvimento de diversas competências, que se foram tornando mais nítidas com o passar do tempo, nomeadamente a autonomia das crianças, o

seu espírito crítico, as suas capacidades comunicativas, bem como as relações com os seus pares. Assim como Malavasi e Zoccatelli (2019) referem,

Quando a documentação é maioritariamente dirigida às crianças, aumenta-se o nível de atenção à subjetividade de cada uma delas e, simultaneamente, é passada a mensagem de que a sua existência e as suas ações são importantes e interessantes. Este olhar valorizador por parte do adulto (educadores e pais) transmite confiança à criança, favorecendo a construção de uma imagem positiva de si própria. Uma criança que, no seu quotidiano, tem a sua volta adultos interessados, sente-se valorizada e reforça assim a confiança nas suas próprias competências e potencialidades. (p.35).

1.2.5. Vínculos que fortalecem: a colaboração entre família e escola no processo educativo

A colaboração entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento e bem-estar da criança, na medida em que, ambos os ambientes influenciam diretamente a sua aprendizagem e crescimento. Neste sentido, quando estas duas instituições trabalham de forma integrada, garantem que cada criança receba um apoio contínuo, promovendo maior motivação e desempenho. Deste modo, a troca de informações entre pais e educadores permite uma visão mais ampla das necessidades e dificuldades do aluno, possibilitando um acompanhamento mais eficaz e estratégias pedagógicas mais direcionadas.

Além disso, a colaboração estreita entre família e escola contribui para a construção de um ambiente de confiança e respeito, essencial para o bem-estar do aluno. A presença dos pais no processo educativo fortalece o vínculo com a escola, criando um espaço de parceria onde se pode discutir questões relacionadas ao desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Nesta lógica, também favorece a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e participativa, na qual a educação não é vista apenas como responsabilidade dos educadores, mas como um esforço coletivo que envolve toda a comunidade. Este processo colaborativo gera uma série de benefícios substanciais, uma vez que a colaboração e participação mútua propicia, frequentemente, o desenvolvimento de projetos e ações mais enriquecedores e eficazes para as crianças. Tal como referem as OCEPE (Silva et al., 2016),

A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância. (p.19).

1.2.6. Entre a natureza e a imaginação: o brincar com materiais de fim aberto

A interação das crianças com a natureza e o brincar com materiais de fim aberto desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. No jardim de infância, o contato com a natureza oferece um espaço de exploração, curiosidade e criatividade. Neste sentido, os materiais de fim aberto, como pedras, folhas, madeira e outros elementos naturais, permitem que as crianças utilizem sua imaginação de uma forma livre, sem limites pré-estabelecidos, na perspectiva de Post e Hohmann (2011) estes são considerados materiais versáteis sem finalidade, que podem ser explorados de forma livre e espontânea pelas crianças. Existem diferentes termos para estes materiais, tais como: “materiais de fim aberto” e “peças soltas”. (Nicholson, 1971; Daly & Beloglovsky, 2015). Desta forma, ao manipularem esses materiais, as crianças, não apenas ampliam as suas habilidades motoras, como também desenvolvem competências importantes como resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisões, pois são incentivadas a criar, construir e inventar. Ferland (2006) considera que “este tipo de brinquedo encoraja a criança a usar as suas capacidades e a sua imaginação, e a descobrir várias funções para o material: é um brinquedo polivalente”. (p.123).

Além disso, ao desenvolver diversas atividades no JI, percebi que o brincar ao ar livre e o uso desses materiais oferecem às crianças a oportunidade de experimentar diferentes formas de expressão e comunicação. Nesta lógica, procurei estimular um ambiente onde a imaginação pudesse ser utilizada sem restrições, onde as crianças podiam criar histórias, simular cenários e viver situações que ampliaram o seu entendimento sobre o mundo ao seu redor. Neste sentido, a natureza, com sua diversidade e recursos abundantes, acaba por se tornar numa fonte inesgotável de inspiração, incentivando a criatividade e permitindo que as crianças se conectem com o meio ambiente de uma forma mais significativa e pessoal. A meu ver este tipo de brincar, também promove a autonomia, pois as crianças são responsáveis pelas suas próprias criações e decisões, desenvolvendo um senso de controle e confiança.

Assim, os materiais de fim aberto proporcionam experiências lúdicas de elevada qualidade, pois permitem às crianças expressarem-se com maior liberdade e criatividade ao explorarem, combinarem, manipularem e associarem os objetos de múltiplas formas. Desta forma, estes materiais apresentam ainda a vantagem de serem de baixo custo, ou mesmo gratuitos, o que amplia significativamente as possibilidades ao dispor das crianças, oferecendo-lhes um conjunto diversificado de recursos versáteis, dinâmicos e adaptáveis. Nesta perspectiva, pelo facto de não possuírem uma função fixa ou definida, estes materiais mantêm, ao longo do tempo, o seu valor e atratividade, permitindo à criança “experimentar as diversas possibilidades dos objetos e utilizá-los de todas as formas possíveis” (Ferland, 2006, p. 42).

Nesta sequência, para além dos benefícios cognitivos e criativos, o brincar com materiais de fim aberto no jardim de infância também tem impactos positivos na saúde emocional e no desenvolvimento social das crianças. O contato com a natureza, cada vez mais, é associado à redução do stresse, ao aumento da autoestima e à melhoria da regulação emocional. Desta forma, quando as crianças brincam juntas, compartilhando e trocando ideias sobre como usar diversos materiais, elas aprendem a trabalhar em equipa, a negociar e a respeitar as ideias dos outros. Estas experiências de socialização são cruciais para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e para a construção de um sentido de comunidade, formando uma base sólida para o desenvolvimento emocional e social saudável.

1.2.7. Síntese

O estágio no JI foi uma experiência profundamente significativa para o meu percurso académico e profissional, permitindo-me vivenciar de maneira prática e reflexiva os desafios e as oportunidades da educação infantil. A metodologia de trabalho por projeto, em particular, foi essencial para o meu desenvolvimento profissional docente, pois possibilitou-me observar como as crianças e as famílias podem envolver-se ativamente no processo de aprendizagem, explorando os seus interesses e desenvolvendo competências de uma forma colaborativa e integrada. Em suma, esta experiência foi fundamental para consolidar meu conhecimento pedagógico, inspirando-me a seguir uma trajetória profissional pautada em uma educação transformadora e significativa, que valorize a criatividade, a autonomia e reflexão.

1.3. Reflexões e aprendizagens de uma professora no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - caminhos de ensino e crescimento profissional

1.3.1. Contexto educativo- 1.º ano

A presente reflexão tem como objetivo realizar uma análise crítica e fundamentada sobre o meu percurso de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no 1.º ano de escolaridade, com a finalidade de aprofundar a compreensão da minha prática, bem como a evolução das minhas competências enquanto futura profissional de educação.

Neste sentido, optei por abordar aspetos que, para mim, foram fundamentais no processo da minha aprendizagem enquanto futura professora sendo estes: a importância da observação, bem como a planificação e da sua flexibilidade; as estratégias; a interdisciplinaridade no contexto educativo; o papel ativo do aluno; a importância da reflexão no contexto educativo; por fim, a avaliação.

Durante o 1.º semestre da Prática Pedagógica, no 2.º ano de Mestrado, realizei o meu estágio numa instituição de cariz privado, localizada nos arredores de Leiria, com uma turma do 1.º ano

de escolaridade do Ensino Básico. A instituição acolhe 522 alunos, distribuídos entre o Pré-Escolar e o 9.º ano de escolaridade, sendo 50 crianças do Pré-Escolar, 192 alunos do 1.º Ciclo, 112 alunos do 2.º Ciclo e 168 alunos do 3.º Ciclo. A turma com a qual estive a estagiar era composta por 24 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades entre os 5 e os 6 anos.

Senti que em poucas semanas, tanto os alunos, como toda a comunidade educativa demonstraram grande carinho para connosco estagiárias, demonstrando-se disponíveis para ajudar sempre que necessário. Este acolhimento foi um fator positivo, pois mostrou que estava a ser bem recebida e que os alunos estavam, progressivamente, a sentir-se mais confortáveis com a nossa presença.

1.3.2. Um olhar reflexivo sobre o 1.º Ciclo, entre passos e descobertas

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é uma etapa crucial no desenvolvimento educacional das crianças, pois é uma etapa que marca o início de sua trajetória escolar. Nesse período, a criança dá os seus primeiros passos no universo da aprendizagem formal, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais que serão fundamentais para o seu futuro. Neste sentido, a integração entre os aspetos pedagógicos e afetivos é essencial, uma vez que é neste momento que as crianças começam a construir a base para o desenvolvimento das suas capacidades de leitura, escrita, raciocínio lógico e resolução de problemas.

Na minha perspetiva, a educação no 1.º Ciclo deve ser entendida como um espaço de exploração e aprendizagem, onde a curiosidade e o interesse das crianças são estimulados por meio de atividades lúdicas e envolventes. Nesta lógica, os primeiros anos de escolaridade são essenciais para formar não apenas o conhecimento escolar, bem como promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que permitirão que os alunos se adaptem ao ambiente escolar e ao mundo ao seu redor. Este olhar reflexivo sobre o 1.º Ciclo é necessário para repensar práticas pedagógicas que possam ir além da mera transmissão de conteúdos, valorizando assim a construção de um sujeito capaz de realizar diversas descobertas e explorar as suas potencialidades, estabelecendo uma conexão entre a aprendizagem e a vida quotidiana. Tal como refere o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Martins et al., 2017) “Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (p.5).

1.3.3. Processos que transformam, o ciclo do processo educativo: observação, planificação, intervenção, avaliação, reflexão

Através do processo de observação, foi possível identificar as principais características e interesses dos alunos. A turma revelou-se unida e muito participativa, mostrando, na maioria das vezes, interesse em participar nas atividades. Nesta lógica, foi possível percebermos que a turma demonstrava um envolvimento especial quando ouvia canções e dançava, durante atividades mais

dinâmicas e, especialmente, quando saímos da sala de aula. Considero que este processo de observação foi crucial, na medida em que me permitiu desenvolver experiências e dinâmicas diversificadas, o que contribuiu para uma maior capacidade de foco e interesse por parte dos alunos.

Através desta experiência, pude compreender que observação desempenha um papel fundamental na prática pedagógica, pois possibilita ao professor uma compreensão mais profunda das necessidades e comportamentos dos alunos, assim como das dinâmicas que ocorrem na sala de aula. Este processo é essencial para que o professor possa ajustar e otimizar as suas estratégias de ensino de forma contínua. Este ciclo iterativo (observação, planificação, atuação e avaliação), acompanhado de diversificadas formas de registo e documentação, permitem-nos tomar decisões sobre a prática e moldá-la às características de cada criança (Silva et al., 2016).

Outro aspeto crucial da observação, é que esta permite ao professor fazer ajustes no seu planeamento. Assim, compreendi que ao observar como os alunos respondem às atividades propostas, o professor pode mais facilmente perceber se é necessário dedicar mais tempo a certos conteúdos, modificar a metodologia ou até mesmo diversificar os recursos utilizados. Deste modo, este tipo de flexibilidade no ensino, com base na observação constante, é fundamental para garantir que os objetivos pedagógicos sejam alcançados de forma eficaz e dentro do ritmo da turma. Além disso, na minha perspetiva a observação contínua possibilita ao docente compreender as dinâmicas de grupo na turma. Ao observar a reação dos alunos ao seu ensino, o professor tem a oportunidade de refletir sobre as suas práticas pedagógicas e realizar ajustes sempre que necessário. Assim, pode compreender que essa reflexão constante sobre a própria prática fortalece o desenvolvimento profissional do professor, ajudando-o a aprimorar as suas competências e a tornar-se mais consciente de suas escolhas pedagógicas.

Desta forma, a observação também é importante para estabelecer uma relação de confiança com os alunos. Ao observar atentamente o comportamento e as emoções da turma, o professor pode perceber as necessidades emocionais e sociais que, muitas vezes, não são expressas verbalmente. A sensibilidade é essencial para criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam compreendidos e respeitados. A confiança estabelecida por meio da observação fortalece a relação professor-aluno, criando um espaço mais propício para a aprendizagem. Segundo Bertagno (2016) “it is widely recognised that a child’s emotional well-being effects learning”, ou seja, o bem-estar das crianças está diretamente relacionado com a sua aprendizagem.

Por outro lado, percebi que a planificação se revelou também essencial para manter uma sequência lógica nas atividades, permitindo que os alunos desenvolvessem competências de forma gradual e estruturada. Além disso, a planificação foi fundamental, pois permitiu-me uma melhor gestão do tempo, uma vez que consegui orientar as atividades sem grandes desvios ou atrasos, garantindo

que cada tarefa fosse concluída dentro do tempo estipulado. Todavia, a planificação mostrou-se também flexível, pois precisei de fazer alguns ajustes ao longo das práticas, consoante a necessidade da turma. Este aspeto foi muito importante, já que no ensino surgem sempre imprevistos, e percebi que ter um plano bem delineado oferece a base para realizar as adaptações necessárias. Assim, de acordo com Silva (2016), “a planificação deve ser percecionada na sua flexibilidade, levando a que o professor possa modificar as atividades em função das situações com que se depara e das interações com os alunos.” (p.12). Outro ponto essencial relacionado com a planificação, foi o facto desta me ter permitido responder melhor às necessidades dos alunos, pois ao preparar com antecedência diferentes recursos e estratégias, como o uso de imagens, jogos ou atividades, consegui manter os alunos envolvidos e atentos, o que me ajudou a alcançar os objetivos da cada aula.

Neste sentido, é necessário reforçar o facto de a planificação flexível ser essencial para garantir que o ensino responda às necessidades reais dos alunos, permitindo adaptações conforme o progresso e os desafios que surgem ao longo do processo. Nesta lógica, percebi que ao optar por um plano de aula flexível, o professor pode ajustar atividades e conteúdos, de forma a estarem alinhados com o ritmo de aprendizagem da turma, mantendo o aluno no centro do processo educativo. Esta abordagem facilita intervenções personalizadas, pois a planificação flexível também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, no qual os alunos se sentem valorizados e motivados a participar.

Conforme destaca Perrenoud (2001), um professor flexível deve ser capaz de ajustar os seus métodos e estratégias de ensino de forma a responder às necessidades emergentes da turma, sem comprometer os objetivos de aprendizagem. Além disso, a flexibilidade no ensino permite ainda que o professor crie um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo, adaptando-se às necessidades de todos os alunos. Este tipo de abordagem reflete um compromisso com a progressão de todos, sem causar frustração ou ansiedade devido à perda de conteúdos. Tal como refere Tavares (2007), a flexibilidade é uma competência essencial para os professores, pois permite ajustar a planificação pedagógica de modo a atender aos ritmos de aprendizagem individuais, enquanto se mantém a coesão e a progressão do grupo. Ao adaptar os conteúdos ao contexto, o professor demonstra também um forte compromisso com o bem-estar emocional dos alunos, o que, por sua vez, pode favorecer um melhor desempenho académico e uma aprendizagem mais eficaz.

1.3.3.1. Estratégias adotadas no contexto

Numa outra perspetiva, considero que as estratégias que adotei durante a prática pedagógica acabaram por se tornar o ponto-chave da minha prática, na medida em que procurei mobilizar diferentes técnicas e meios, de modo a facilitar o envolvimento dos alunos, bem como a

comunicação em sala de aula. Nesta perspectiva, adotei várias estratégias que facilitaram este processo, como por exemplo (“eu dizer: 1,2,3” e os alunos responderem: “simmm” ou até mesmo eu dizer: “regra de ouro” e os alunos responderem: “para, escuta e olha”). Além disso, uma das estratégias que adotei durante uma aula de matemática, foi o uso de materiais manipuláveis para ajudar um aluno que estava com alguma dificuldade em compreender o que era para realizar na tarefa. Percebi que o uso exclusivo de explicações verbais e visuais não estava a ser suficiente para que esta criança compreendesse plenamente o que era esperado. Assim, decidi recorrer a materiais manipuláveis, para tornar a explicação mais concreta. Segundo Belli (2002), a construção e aquisição do conhecimento, de cada aluno, reflete o desenvolvimento das suas capacidades, nesse sentido, o uso de materiais manipuláveis em contexto escolar acaba por gerar outro impacto no aluno, permitindo assim que este experiencie o contacto, interação e manipulação do objeto, oferecendo uma aprendizagem mais didática e significativa. A manipulação de objetos permitiu que a criança visualizasse de uma forma mais simples o conceito, o que facilitou a sua compreensão e envolvimento com a tarefa. Segundo Pinheiro e Ramos (2000), o docente deve respeitar as necessidades individuais de cada aluno “(...) respeitando, deste modo, o seu ritmo individual de aprendizagem.” (p. 15).

Para além disso, diversas vezes, em casos em que os alunos estavam com algumas dificuldades na resolução das tarefas, tive o cuidado de parar e procurar dar apoio individualizado. Deste modo, percebi que este tipo de apoio facilita a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, permitindo assim intervenções mais eficazes. Considero ainda que, promove ainda a inclusão, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, tenham as mesmas oportunidades de sucesso. Além do mais, através do feedback personalizado, o professor consegue acompanhar o desenvolvimento de cada aluno de forma mais próxima e eficaz. Assim, este tipo de intervenção não só melhora o desempenho académico, como também contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, criando um ambiente mais inclusivo e estimulante na sala de aula.

Uma outra estratégia utilizada, foi promover uma diferente organização do espaço em sala de aula em ilhas, sendo que cada ilha tinha quatro alunos, percebi claramente as interações feitas entre os pares, e o impacto positivo que esta nova dinâmica causou. Neste sentido, e tendo em conta a minha observação participante e as minhas notas de campo, pude verificar uma grande entreaajuda nas ilhas e uma maior cooperação entre pares, permitindo-me assim, realizar observações importantes que me facilitaram o processo de planificação e reflexão, tendo impacto em outras intervenções. Pude observar casos concretos onde isto acontece, como por exemplo, “o aluno x estava com dificuldade em perceber o que era para fazer numa determinada tarefa, sendo que os alunos y e z acabaram por lhe explicar autonomamente o que era pretendido (sem que eu ou a minha colega o tivéssemos de fazer). Nesta sequência, posso afirmar que, estes aspetos revelaram

que esta nova disposição da sala, contribuiu não só para que houvesse uma maior cooperação entre a turma, como também ajuda na participação dos alunos na aula. De acordo com Neves (2014), “a aprendizagem cooperativa/colaborativa, além de ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contempla metas e objetivos sociais e de relações humanas...” (p.7).

Consegui ainda compreender de uma forma clara, a importância do reforço positivo e do feedback aos alunos, como forma de os motivar a envolverem-se mais ativamente nas tarefas. Assim sendo, percebi que a comunicação clara e a definição de expectativas, foram sempre pontos-chave para o bom funcionamento das atividades. Atualmente, o docente é desafiado, a olhar para os seus alunos de uma forma individual, de modo a responder às suas necessidades e potencialidades, contudo, não é tarefa fácil para o professor, pelo facto de este ter de procurar e recorrer a estratégias motivadoras, atividades interessantes, que despertam o gosto dos alunos para aprender (Silva, 2022).

Refletindo ainda sobre as estratégias, procurei sempre envolver algumas atividades mais dinâmicas, de modo a promover um ensino e uma aprendizagem mais ricos e ativos. Desta forma, a realização do *peddy paper*, ou as saídas da instituição, foram atividades enriquecedoras neste aspeto, na medida em que permitiram que os alunos saíssem da sala de aula e aprendessem de uma forma mais lúdica e dinâmica. Assim sendo, considero que a organização e o planeamento das atividades foram aspetos cruciais para garantir a segurança dos alunos e o cumprimento de todos objetivos pedagógicos. Através destas dinamizações, os alunos desenvolveram ainda competências ao nível do trabalho em equipa, raciocínio crítico e conhecimento sobre o espaço envolvente. As estratégias de ensino que envolvem atividades dinâmicas são amplamente reconhecidas como eficazes na promoção de uma aprendizagem mais rica e ativa. David Kolb (1984), no seu modelo de aprendizagem experiencial, defende que os alunos aprendem de maneira mais profunda quando estão envolvidos em atividades que permitem a interação direta com o ambiente e com os outros.

1.3.3.2. A interdisciplinaridade

Gostaria ainda de realçar que, algumas das atividades realizadas durante a Prática Pedagógica foram de cariz interdisciplinar, uma vez que proporcionam aprendizagens mais ricas e significativas para os alunos. Assim, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, acabamos por estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos, além de promover um ensino contextualizado e aplicável ao mundo real. Penso que no contexto escolar, este tipo de abordagem acaba por enriquecer o processo de aprendizagem, bem como também prepara os alunos para os desafios do futuro, desenvolvendo habilidades essenciais para a sua vida académica, profissional e pessoal. Nesta perspetiva, as Aprendizagens Essenciais, definidas pelo Ministério da Educação

(2023), defendem que é fundamental desenvolver competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade e as habilidades socio-emocionais. Da mesma forma, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, Martins, et al., 2017) corrobora, afirmando que “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (p. 5).

Nesta sequência, este tipo de abordagem ajuda a desenvolver habilidades de resolução de problemas e estimula a criatividade e o pensamento crítico, que acabam por ser essenciais tanto no ambiente escolar, quanto em situações da vida cotidiana. Na minha opinião, outro benefício significativo das atividades interdisciplinares é o desenvolvimento de habilidades sociais, na medida em que, estas atividades frequentemente envolvem trabalhos em grupo, o que ajuda os alunos a aprimorarem competências como a comunicação, a colaboração e a negociação. Além disso, considero que o trabalho em equipa permite que os alunos aprendam a lidar com a diversidade de ideias, respeitando as opiniões dos outros e construindo soluções coletivas. Neste sentido, ajuda ainda no desenvolvimento intelectual e social dos alunos, pois as atividades interdisciplinares aumentam a motivação e o interesse pela aprendizagem. Ao verem que os conteúdos estão conectados à realidade e a diversas áreas do saber, os alunos tendem a se envolver mais ativamente no processo de aprendizagem, tornando o ensino mais prazeroso e relevante. Tal como refere Silva (2012),

“ao trabalhar uma determinada temática, e ao articulá-la com as diferentes áreas de estudo de um modo encadeado, recorrendo ao lúdico, a estratégias que proporcionem o interesse dos seus alunos ao aprender, de certo, o seu processo de ensino tornar-se-á para os seus alunos «música» para os seus ouvidos” (p. 13).

No que concerne ao papel ativo do aluno, considero que este seja fundamental para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa. Durante o estágio, consegui observar como a participação ativa dos alunos nas atividades contribuiu para o seu envolvimento emocional e cognitivo, promovendo uma aprendizagem mais profunda.

Nesta perspetiva, ao desenvolver atividades interativas, como jogos, discussões em grupo e trabalhos colaborativos, procurei fomentar que os alunos se sentissem parte do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências de autonomia, resolução de problemas e comunicação. Ao proporcionar aos alunos oportunidades de se expressarem e de interagirem com os colegas, estimei a sua capacidade de tomar decisões, refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e assumir a responsabilidade pelo seu desempenho. Deste modo, “a participação direta dos alunos na organização de todo o trabalho escolar, procura garantir uma implicação contratada no exercício da autonomia e da cooperação no processo educativo” (Santos, 2003, p.66).

1.3.3.4. Reflexão e avaliação no 1.º ciclo

Relativamente à reflexão, sinto que durante o estágio a vi sempre como a minha maior aliada, uma vez que considero que seja um elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Assim, ao longo do estágio, a prática reflexiva permitiu-me analisar as minhas ações, avaliar o impacto das minhas escolhas pedagógicas e identificar as minhas maiores dificuldades. Nesta lógica, sinto que a reflexão sobre a prática é fundamental para o aprimoramento contínuo do docente, uma vez que permite a avaliação das estratégias adotadas e a adaptação do ensino às necessidades da turma, pois “(...) sem uma reflexão pessoal não existe verdadeiramente formação. E quem se forma, acaba por ser a própria pessoa, o próprio professor, que nunca parte do zero” (Vieira, 2011, p.170).

Ao partilhar as minhas observações e reflexões com a minha colega, professor cooperante e a professora supervisora, pude ajustar as minhas estratégias e otimizar as minhas intervenções, garantindo uma prática mais eficaz e centrada no aluno.

Um dos aspetos que mais refleti durante a prática, foi sem dúvida as avaliações, talvez pelo facto de inicialmente estar receosa de não fazer avaliações justas, contudo, compreendi ao longo do tempo que a avaliação é fundamental e que não é nenhum “bicho de sete cabeças”. Assim, percebi que, com a nossa dedicação conseguimos prever a natureza e as modalidades da avaliação dos alunos, sendo justas e, principalmente, conseguindo ajudar os alunos, o que na minha opinião é o mais importante.

Em primeira instância, a avaliação no contexto educativo é um elemento essencial para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois desempenha um papel importante na prática docente e na comunicação com os pais. Ao refletir sobre a realização das grelhas de avaliação, percebi que primeiro é necessário compreender os diversos tipos de avaliação, pois cada um conta com o seu propósito específico, tanto para os alunos, como para o professor e para os pais. Assim sendo, compreendi que as grelhas de avaliação são instrumentos que sistematizam os critérios e parâmetros de avaliação do desempenho dos alunos, sendo fundamentais para garantir a transparência e objetividade no processo avaliativo. Segundo Valente (2013), as grelhas devem ser construídas de forma clara e acessível, refletindo os objetivos de aprendizagem propostos para os alunos. Este tipo de instrumento proporciona uma forma estruturada de monitorizar o progresso dos estudantes, permitindo identificar de forma eficaz as suas dificuldades e sucessos.

Nesta sequência, a avaliação deve ser um processo contínuo, formativo e inclusivo, centrado no aluno. Assim sendo, a avaliação para os alunos não deve ser vista apenas como um momento de verificação de conhecimentos, mas como uma ferramenta de autoavaliação e autorregulação da aprendizagem. De acordo com Biggs e Tang (2011), uma avaliação eficaz permite ao aluno perceber onde está a ter sucesso e onde precisa de melhorar. No contexto do 1.º ano de

escolaridade, a avaliação formativa assume um papel crucial, pois proporciona feedback imediato e contínuo, fundamental para o desenvolvimento das competências cognitivas e socio-emocionais, por esse mesmo motivo, eu e a minha colega procurámos sempre realizar diversas avaliações formativas ao longo da prática, de forma a também dar a entender aos alunos o que é que eles poderiam melhorar.

Nesta lógica, considero que é também essencial que a avaliação seja adaptada às necessidades individuais dos alunos, respeitando as suas diferenças e promovendo uma aprendizagem significativa para todos. O conceito de avaliação inclusiva, que considera as diferentes formas de aprender e as diversidades de cada aluno, é fundamental neste processo. Tal como afirma Vygotsky (1998), "a avaliação deve ser um processo contínuo de interação entre o aluno e o professor, onde ambos participam ativamente na construção do conhecimento" (p. 64).

Relativamente aos professores, a avaliação é uma ferramenta valiosa para refletir sobre a eficácia das suas práticas pedagógicas. Para além disso, percebi ao longo da minha prática que a avaliação é fundamental, pois fornece-nos dados para que possamos ajustar os nossos métodos de ensino, adaptando-os às necessidades dos alunos. Assim, a avaliação permite ao professor identificar quais são as estratégias que funcionam melhor em sala de aula, e onde há necessidade de ajustes ou mudanças. A reflexão contínua sobre os resultados da avaliação, baseada nas grelhas e no feedback dos alunos, contribui também para a melhoria da prática pedagógica. Costa e Silva (2012) destacam que "a avaliação deve ser vista não apenas como um meio de medir o desempenho dos alunos, mas como uma oportunidade para o professor revisar e ajustar as suas estratégias pedagógicas" (p. 130). Além disso, a avaliação proporciona uma análise profunda do progresso coletivo da turma, permitindo ao professor identificar padrões de aprendizagem que podem ser ajustados no plano de ensino. Neste seguimento, é crucial que o professor veja a avaliação como uma prática de crescimento profissional e não apenas como uma verificação do desempenho dos alunos.

Gostaria ainda de evidenciar que, através das avaliações que realizamos, consegui perceber e identificar de uma forma mais simples as dificuldades e potencialidades de cada aluno. Por exemplo, segundo as minhas notas de campo e as reflexões realizadas em conjunto com a minha colega e o professor cooperante, acabámos por identificar crianças que tinham mais dificuldades em áreas como reconhecimento de letras e outras com algumas dificuldades na coordenação motora fina, que acaba por ser essencial para a escrita. Ao identificarmos estas dificuldades, conseguimos também mais rapidamente implementar estratégias de apoio individualizado. Deste modo, julgo que as avaliações ajudam a reconhecer as áreas em que as crianças se destacam, permitindo que sejam estimuladas a desenvolver seu potencial ao máximo. Tal como referem os autores Afonso, et al. (2013) a avaliação é um processo de recolha, análise e valorização

sistemática de informações importantes e fidedignas sobre as aprendizagens dos alunos, com o claro objetivo de os professores tomarem decisões que contribuam para a sua melhoria.

Outro benefício importante da avaliação, é o facto de esta contribuir para o desenvolvimento da autoconsciência e da autorregulação nas crianças, uma vez que, ao receberem feedback sobre o seu desempenho, estas começam a perceber as suas próprias capacidades. Isto acaba também por ajudar a desenvolver a capacidade de refletir sobre as suas aprendizagens e a tomar responsabilidade pelo seu processo educacional. Ao longo do tempo, esse processo contribui para a autonomia e a habilidade de se autorregular, ou seja, de controlarem as suas emoções e comportamentos, fundamentais para o seu sucesso académico e social.

Por fim, a avaliação serve como uma ótima ferramenta de reflexão para os próprios professores, na medida em que, ao observarem e avaliarem os alunos, os docentes podem analisar as suas práticas pedagógicas e perceberem se as estratégias de ensino estão a funcionar para todos os alunos. No caso de muitos alunos apresentem dificuldades em determinado conteúdo, pode ser um indicador da necessidade de uma abordagem diferente por parte do professor, pois as estratégias utilizadas pelos docentes são cruciais para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, de acordo com Gomes (2006) e Lopes e Silva (2012), a avaliação acaba também por ser um indicador que possibilita definir a eficácia e o nível de progresso do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, na medida em que propicia ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele no sentido de redirecionar e corrigir, com o objetivo de contribuir consideravelmente com vista a melhorar o ensino e, assim, favorecer uma melhor aprendizagem aos seus alunos.

Por outro lado, considero que a flexibilidade para adaptar a avaliação em função das circunstâncias (como a ausência de alunos) é uma prática que demonstra uma visão mais holística da aprendizagem. Segundo Luckesi (2001), a avaliação não deve ser vista apenas como uma medida de controle ou de verificação do que foi aprendido, mas como uma ferramenta que auxilia no processo de ensino aprendizagem, promovendo o desenvolvimento do aluno. Além disso, esse tipo de avaliação permite ainda identificar dificuldades específicas nas competências, facilitando o fornecimento de feedback e a implementação de estratégias de apoio personalizadas. De acordo com Méndez (2002) diz que, “quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados”. (p.69).

Em suma, considero que esta prática pedagógica acabou por me enriquecer enquanto futura profissional da educação, na medida em que sinto que retirei diversas aprendizagens significativas durante todo o processo, que acaba por estar centrado num ciclo crucial (planificação, atuação, reflexão e avaliação).

Nesta lógica, julgo que através da observação atenta, da planificação flexível, da utilização de estratégias dinâmicas e da promoção de um ensino ativo e reflexivo, pude vivenciar o impacto de uma prática pedagógica centrada no aluno e adaptada às suas necessidades.

Esta experiência fortaleceu a minha convicção de que o ensino deve ser flexível, inclusivo e baseado numa constante reflexão sobre as necessidades dos alunos e a eficácia das estratégias adotadas. Acredito que o papel do professor é o de mediar o processo de aprendizagem, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para que estes consigam desenvolver as suas competências cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, é fundamental que o professor se mantenha em constante evolução, refletindo sobre as suas práticas e ajustando-as, de modo a garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva para todos os alunos.

1.3.4. Síntese

Concluindo, não poderia deixar de referir que o estágio realizado no 1.º ano do ensino básico foi sem dúvida uma experiência enriquecedora, não apenas pela aprendizagem pedagógica, como também pelas interações significativas com a comunidade. Estes momentos passados na instituição foram fundamentais no processo da minha formação enquanto futura profissional de educação, pois contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências interpessoais e emocionais, que a meu ver, são tão importantes na prática docente. Sem dúvida, que aqueles alunos irão para sempre ser lembrados com grande carinho no meu coração.

1.4. Contexto educativo- 4.º ano

A presente reflexão tem como objetivo realizar uma análise crítica e fundamentada sobre o meu percurso Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no 4.º ano de escolaridade, com a finalidade de aprofundar a compreensão da minha prática, bem como a evolução das minhas competências enquanto futura profissional de educação.

Neste sentido, optei por abordar aspetos que, para mim, foram fundamentais no processo da minha aprendizagem enquanto futura professora, sendo estes: a importância da gestão do tempo e da turma; a diferenciação pedagógica como instrumento poderoso na atuação; a planificação integradora- “Viagens pelo mundo”.

Durante o 1.º semestre da Prática Pedagógica, no 2.º ano de Mestrado, realizei a minha prática numa instituição pública localizada nos arredores de Leiria, com uma turma do 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico, englobando crianças cuja faixa etária se encontra entre os nove e os dez anos de idade. A turma era composta por vinte e cinco crianças, das quais dezasseis do género masculino e nove do género feminino. É, ainda, de referir que os alunos no geral, vivem todos com os seus familiares mais diretos, na cidade de Leiria. Relativamente às suas

nacionalidades, são todos de nacionalidade portuguesa, sendo que um possui dupla nacionalidade (portuguesa e ucraniana).

1.4.1. Gestão do tempo e da turma

A gestão do tempo e da turma representa uma competência essencial no exercício da prática docente, particularmente no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que, este domínio implica não apenas a organização eficiente do tempo disponível para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas também a capacidade de gerir o grupo de forma a promover um ambiente de aprendizagem harmonioso, seguro e motivador.

Na prática, a gestão do tempo deve ser articulada com os objetivos pedagógicos, as necessidades e interesses dos alunos, o ritmo do grupo e as imprevisibilidades que surgem no quotidiano escolar. Deste modo, durante os meus períodos de prática, percebi a importância de planear cuidadosamente o tempo destinado a cada momento da rotina, respeitando os tempos de atenção e concentração dos alunos, bem como integrando pausas e transições que respeitassem o seu bem-estar físico e emocional, pois tal como refere Heacox (2006), é fulcral que o professor vá ao encontro das necessidades, estilos e interesses de cada aluno.

Apesar de estar consciente de que encontraria diferenças em relação ao estágio anterior, tendo em conta que realizei a minha prática pedagógica no contexto do 1.º ano, apercebi-me de que existe uma discrepância significativa entre os diferentes níveis de ensino, sobretudo no que diz respeito ao tempo necessário para a realização das atividades. Ainda assim, desde o início do estágio, procurei antecipar estas diferenças, preparando atividades de recurso que me permitissem garantir que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar ativamente e de construir aprendizagens significativas, de acordo com o seu ritmo e nível de desenvolvimento.

Neste sentido, no 1.º Ciclo, a gestão do tempo adquire um caráter mais estruturado e sistemático, dada a existência de um currículo formal com metas de aprendizagem e conteúdos a cumprir. Neste contexto, tornou-se essencial desenvolver um planeamento semanal e diário coerente que permitisse distribuir o tempo de forma equilibrada entre as diferentes áreas disciplinares, garantindo, também, momentos para a avaliação, a revisão de conteúdos e a consolidação das aprendizagens.

Gostaria, ainda, de refletir sobre a gestão da turma, que acabou por se tornar um dos grandes desafios da minha prática pedagógica, uma vez que a turma era parcialmente agitada, contudo comecei também a perceber com o tempo que a sua agitação dependia também da sua motivação. Assim, é da responsabilidade do professor fomentar a motivação para a aprendizagem, envolvendo os alunos nas atividades propostas e incentivando a reflexão sobre o percurso realizado. Ao promover aprendizagens significativas, contribui-se para que os alunos assumam

um papel ativo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Quando os alunos se sentem motivados a aprender, tendem a desenvolver uma motivação intrínseca que os impulsiona a prosseguir de forma autónoma na construção do conhecimento (Meece, 1991, 2002). Deste modo, a gestão da turma está intrinsecamente ligada à criação de um clima de sala de aula positivo, onde prevaleçam o respeito mútuo, a cooperação e a participação ativa. Através da definição de regras claras e partilhadas com os alunos, da valorização de comportamentos positivos e da promoção da responsabilidade individual e coletiva, procurei desenvolver uma cultura de sala de aula, onde cada aluno se sentisse seguro, aceite e valorizado. Na mesma perspetiva, a motivação para a aprendizagem pode constituir um fator determinante no percurso escolar dos alunos, influenciando positivamente o seu futuro e, conseqüentemente, o da própria sociedade. Crianças que desenvolvem atitudes motivadas em contexto educativo tendem a tornar-se adultos igualmente motivados e comprometidos com a sua formação contínua. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) consagra, entre os seus princípios orientadores, a formação de *“cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”* (Artigo 2.º), sublinhando a importância de uma educação que promova não apenas o conhecimento, mas também o envolvimento ativo e transformador dos indivíduos na sociedade.

Neste seguimento, acabei por implementar diversas estratégias para favorecer a autorregulação e o envolvimento dos alunos, como a utilização de quadros de tarefas, sistemas de gestão de comportamento positivos (como feedback positivo) e a organização do espaço em função das necessidades demonstradas pela turma. Recorri à disposição da sala em pequenos grupos de trabalho favoreceu a interação entre pares, o apoio mútuo e a diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem.

A par disso, a comunicação desempenhou um papel fundamental na gestão da turma. A escuta ativa, o tom de voz adequado, a linguagem positiva e o feedback constante foram estratégias que me permitiram mediar conflitos, reforçar comportamentos desejados e orientar as interações sociais do grupo.

Um dos maiores desafios que enfrentei foi o de manter o equilíbrio entre a gestão eficaz do tempo e a atenção às necessidades individuais, especialmente em turmas heterogêneas “como esta”. Em várias situações, foi necessário reajustar a duração de determinadas tarefas para permitir que todos os alunos pudessem concluir com sucesso, o que exigiu de mim uma constante monitorização e capacidade de adaptação. O nível de autonomia do professor decorre não apenas do grau de responsabilização que lhe é exigido, mas também da sua preparação pessoal e profissional para enfrentar as responsabilidades que lhe são confiadas (Morgado, 2000).

Assim, considero que a gestão do tempo e da turma não se resume a aspetos logísticos ou organizacionais; trata-se de uma dimensão profundamente pedagógica, que influencia de forma decisiva a qualidade das interações educativas, a eficácia das aprendizagens e o bem-estar geral das crianças. Através de uma prática reflexiva e intencional, foi possível construir ambientes educativos mais estruturados, inclusivos e promotores de desenvolvimento integral.

1.4.2. Diferenciação pedagógica

A diferenciação pedagógica constitui um dos pilares da pedagogia inclusiva e democrática, procurando garantir a equidade no acesso às aprendizagens e o respeito pela singularidade de cada aluno. Mais do que uma técnica, trata-se de uma filosofia de ensino que parte do reconhecimento da diversidade como valor e não como obstáculo, exigindo do docente uma prática flexível, responsiva e centrada no aluno. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016) “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (p.10).

Nesta perspetiva, no decorrer da minha prática educativa, percebi que a diferenciação não é uma tarefa pontual, mas sim uma abordagem transversal que deve estar presente desde a planificação até à avaliação. Deste modo, implica conhecer profundamente os alunos, os seus interesses, ritmos, estilos de aprendizagem, motivações e necessidades, de forma a poder oferecer-lhes percursos de aprendizagem significativos e ajustados.

No 1.º Ciclo, a diferenciação assume uma maior complexidade, uma vez que é necessário articular as exigências do currículo com as necessidades individuais dos alunos. Neste contexto, apliquei a diferenciação ao nível dos conteúdos (selecionando os tópicos mais relevantes para alguns alunos), dos processos (variando as metodologias e estratégias de ensino) e dos produtos (aceitando diferentes formas de apresentação dos trabalhos, como textos, desenhos, cartazes ou apresentações orais).

A utilização de metodologias ativas, como o trabalho através de planificações integradoras, o ensino por estações ou os jogos didáticos, revelou-se particularmente eficaz na promoção da diferenciação, na medida em que, esta consiste numa abordagem educativa que leva em consideração as diversas diferenças entre os alunos, reconhecendo que essas variações influenciam de forma significativa o processo de aprendizagem (Tomlinson, 2017). Assim, o ensino torna-se mais eficaz quando os professores planeiam as suas práticas com o objetivo de responder a essas diferenças. Estas estratégias permitem que os alunos trabalhem em ritmos distintos, acessem a materiais adequados ao seu nível de desenvolvimento e aprendam em contextos mais próximos dos seus interesses. Segundo Henrique (2011) “a diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo.” (p. 171).

Um exemplo concreto ocorreu aquando da exploração do tema "Os Planetas". Neste sentido, organizei a turma em grupos, atribuindo a cada um diferentes planetas para que, juntos, realizassem pesquisas com apoio de textos informativos adaptados. Como resultado dessa tarefa, construíram cartazes com imagens e descrições, e por fim cada grupo teve a oportunidade de apresentar oralmente à turma a sua pesquisa. Esta estratégia não só respeitou os diferentes perfis de aprendizagem, como fomentou a cooperação e a interajuda entre os alunos. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018) no âmbito da oralidade é importante os alunos realizarem a “produção de discursos preparados para apresentação a público restrito (à turma, a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades(...)” (p.6).

Importa, ainda, referir o papel da avaliação formativa na diferenciação pedagógica pois, ao acompanhar de perto o progresso dos alunos, pude ajustar continuamente a minha intervenção, oferecendo feedback individualizado, propondo atividades de apoio ou de aprofundamento e revendo estratégias que não estavam a resultar. Esta monitorização constante contribuiu para o sucesso de todos os alunos, independentemente do seu ponto de partida.

Um dos desafios que enfrentei foi a gestão do tempo e dos recursos para implementar estas práticas diferenciadas, sobretudo em turmas mais numerosas, como foi o caso. No entanto, com planeamento antecipado, organização eficaz dos materiais e envolvimento ativo dos alunos, foi possível ultrapassar estas dificuldades e garantir que todos tivessem acesso a experiências de aprendizagem significativas.

Nesta perspetiva, a diferenciação pedagógica revelou-se, assim, uma prática indispensável na construção de uma escola mais inclusiva, justa e promotora de sucesso para todos, pois ao reconhecer e valorizar a diversidade, contribuí para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais humanos, motivadores e transformadores. De acordo com Pinto (2011) ao reconhecermos cada aluno como um ser único, torna-se essencial desenvolver estratégias pedagógicas que lhe possibilitem encontrar o percurso mais adequado ao seu estilo e ritmo de aprendizagem, promovendo assim o seu sucesso educativo.

1.4.3. Planificação integradora- “Viagens pelo Mundo”

Ao longo da prática do 2.º semestre, com a turma do 4.º ano, foi desenvolvida uma planificação Integradora intitulada de “Viagens pelo Mundo”, cujo intuito era sensibilizar os alunos para a multiculturalidade, uma questão tão presente na atualidade. Importa referir que esta teve origem no interesse da turma pela diversidade cultural e pela descoberta de realidades distintas das suas.

Esta planificação integradora teve como principal finalidade proporcionar aos alunos uma aprendizagem holística, interligando saberes de diferentes áreas do currículo de forma contextualizada e significativa. Com base nas Aprendizagens Essenciais do 4.º ano e nos princípios orientadores do PASEO (2017), delineámos um conjunto de atividades que visavam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, valorizando os seus interesses e promovendo a construção ativa do conhecimento (figura 4).



Figura 4- Evidências das atividades realizadas no âmbito da planificação integradora.

Durante a construção desta proposta, foram integradas as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Cívica e Educação Artística, envolvendo os subdomínios da dança e do teatro. Esta inclusão de diversas áreas permitiu não só trabalhar conteúdos programáticos, mas também fomentar a autonomia, a criatividade e o espírito crítico dos alunos, tendo sempre atenção para que a planificação se mantivesse flexível, adaptando-se às necessidades e à dinâmica do grupo, numa lógica de participação ativa e escuta das crianças enquanto protagonistas das suas

aprendizagens. Como refere Zabalza (2022), é fundamental que o ensino se organize em torno da construção de significados que partam das vivências e interesses dos alunos.

A proposta surgiu na sequência de conversas em sala, em que os alunos têm vindo a apresentar trabalhos individuais relativos a países ou comunidades que lhes despertem interesse. Ainda associado a esta escolha, a da ida ao parlamento, onde foi discutido o tema da diversidade cultural com o projeto “Entre Mundos”, acabou por despertar nos alunos curiosidade em conhecer outros países, culturas e modos de vida. Foi neste contexto que delineámos a proposta intitulada “Viagem pelo Mundo”, que procurou ir ao encontro com a proposta de Zabalza (2022), que sublinha que uma aprendizagem é significativa quando estabelece pontes entre os interesses dos alunos, os conhecimentos prévios e os saberes escolares.

Neste contexto, numa fase inicial, conversámos com os alunos de forma a compreender o seu ponto de partida e os seus interesses relativamente à temática, em que recorremos às questões “O que já sei?”, “O que quero saber?” e “Como podemos fazer?” para fomentar o envolvimento e promover a construção conjunta de um percurso de aprendizagens (Figura 5).



Figura 5- Registo dos interesses dos alunos no âmbito da planificação integradora “Viagens pelo Mundo”.

Com base neste levantamento, propusemos então uma votação para apurar os países que mais despertavam curiosidade, resultando assim em Portugal, França, Austrália, Marrocos, China, Brasil e o Havai (que, apesar de termos referido aos alunos que este não é um país, mas sim, um estado com um governo próprio, ainda assim, quiseram explorá-lo). Importa, ainda, mencionar que o registo dos dados foi diretamente feito numa página do Canva, na qual era gerado um gráfico de pontos, para que, assim, fossem registados todos os dados (Figura 6). Todo este processo vai ainda ao encontro do referido pela UNESCO (2021), que defende que “a participação ativa das crianças nos seus processos de aprendizagem contribui para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos críticos, responsáveis e conscientes” (p.17).

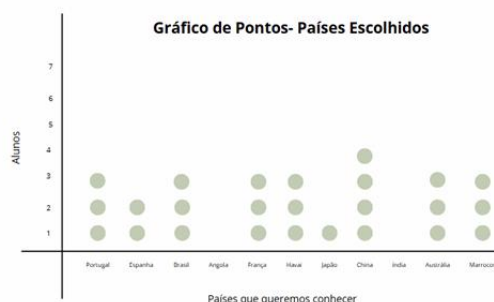


Figura 6- *Registo dos países escolhidos pelos alunos, expressos através de um gráfico de pontos.*

Através desta planificação procurámos integrar várias áreas curriculares, que se desenvolveram ao longo de três dias. No primeiro dia, iniciámos com um momento de meditação, criada por nós mestrandas, que era uma prática habitual na turma, que surgiu de um desafio proposto pela professora titular. Assim, decidimos compor um pequeno texto de relaxamento inspirado no tema da viagem e da diversidade cultural, procurando aliar a prática já interiorizada pelos alunos com a proposta integradora. Como refere Siegel (2020), “incorporar práticas de atenção plena e relaxamento no quotidiano escolar contribui para o equilíbrio emocional, a regulação do comportamento e a melhoria da atenção e concentração” (p.106).

Seguiram-se atividades em torno da linguagem poética e expressiva, com leitura e análise de poemas relacionados com os países selecionados, em que os alunos exploraram rimas, estrofes, vocabulário e ritmo, desenvolvendo competências de leitura, interpretação e oralidade. Ainda nesse dia, os alunos participaram numa votação cujos resultados foram organizados graficamente, integrando conteúdos de Matemática.

No segundo dia, explorámos os países escolhidos através de um PowerPoint com informações relevantes, reforçando os principais aspetos culturais, geográficos e sociais, que foi complementado com a realização de danças tradicionais, como a portuguesa e a havaiana, acompanhadas pela exploração das letras e contextualização cultural das mesmas. Cada grupo utilizou adereços representativos e demonstrou grande entusiasmo e empenho. Ainda nesse dia, os alunos resolveram problemas matemáticos contextualizados com o uso do dinheiro em diferentes países, promovendo conexões entre a Matemática e o Estudo do Meio. Como refere Banks (2019), “a educação para a diversidade é um meio essencial para promover o respeito mútuo e a coesão social numa sociedade globalizada” (p.4).

No terceiro e último dia, os alunos participaram numa feira cultural no espaço exterior, denominada “Feira da Diversidade Cultural”, onde circularam com mini passaportes pelas várias estações dedicadas aos países trabalhados. Cada estação incluía elementos característicos, como comida, quizzes orais e murais, proporcionando uma experiência imersiva. Realizámos ainda uma atividade experimental relacionada com a simulação de uma erupção vulcânica, integrando conteúdos de Ciências Naturais, e um exercício de escrita criativa com o tema “Se eu visitasse um destes países...”, no qual os alunos compuseram pequenos poemas ilustrados.

Para encerrar a planificação integradora, realizámos um *escape room* intitulada “Mistério no Teatro”, em que os alunos, em pequenos grupos, resolveram desafios para recuperar o guião de uma peça perdida. Esta atividade culminou com a apresentação de pequenas peças de teatro, construídas a partir do conhecimento adquirido ao longo das atividades. Relativamente à avaliação, esta foi contínua e formativa, centrada na participação, empenho, qualidade das intervenções e cooperação entre pares, onde os alunos assumiram um papel ativo, com momentos de partilha em grande grupo que reforçaram a sua envolvimento no processo. Como defende Perrenoud (2020), a avaliação deve ser contínua, diversificada e focada no processo, sendo mais eficaz e motivadora quando integrada de forma lúdica. Também segundo Carvalho e Portugal (2017), “possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas” (p. 23).

Desta forma, a concretização desta planificação revelou-se essencial para o processo de ensino-aprendizagem, tendo proporcionado diversas aprendizagens significativas, notórias através de comentários dos alunos como: “Podemos fazer isto mais vezes?”, “Assim quero vir todos os dias para as aulas!”, “Podemos fazer uma apresentação das nossas danças?”, “Uau, olha a lava a sair! Faz mais!”, ou “A dança foi espetacular, vocês são espetaculares!”, o que certamente nos marcou neste nosso último percurso académico.

Durante este processo, acabamos por realizar diversos registos de avaliações. Assim, a avaliação foi realizada como parte integrante do processo de aprendizagem, assumindo um caráter contínuo, formativo e participativo, como referido, e foram utilizados instrumentos como grelhas de observação, registos reflexivos e momentos de auto e heteroavaliação.

Esta abordagem possibilitou acompanhar o progresso individual e coletivo dos alunos, garantindo uma resposta mais ajustada às suas necessidades. De acordo com Perrenoud (2020), a avaliação deve centrar-se no processo, promovendo a regulação da aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. Desta forma, esta experiência acabou por demonstrar o valor pedagógico das planificações integradoras, especialmente quando se baseiam nos interesses dos alunos e articulam saberes de forma contextualizada. Conforme defende Zabalza (2022), “a aprendizagem

torna-se mais significativa quando se constrói em ligação com os conhecimentos prévios dos alunos e com os contextos em que estão inseridos. Ao envolver os alunos na construção do saber, promovemos uma aprendizagem mais ativa, crítica e duradoura.” (p. 87).

Concluir esta planificação integradora é reconhecer que o processo de ensinar e aprender vai muito além da concretização de atividades ou da execução de objetivos previamente definidos. Ao longo dos dias em que esta proposta foi implementada, deparamo-nos com momentos de surpresa, adaptação e descoberta, tanto por parte dos alunos como da nossa parte, enquanto futuras professoras.

Este percurso revelou-nos o valor de escutar verdadeiramente os alunos, de lhes dar espaço para propor, construir e até reformular o rumo das atividades. Foi precisamente nesses momentos mais imprevisíveis, quando deixámos de controlar todos os detalhes, que ocorreram aprendizagens mais profundas e autênticas. Nem sempre tudo decorreu como previsto, e isso fez parte do processo. A limitação do tempo, a gestão de ritmos distintos e a necessidade de reajustar estratégias em tempo real foram desafios que exigiram reflexão e flexibilidade constantes.

Ainda assim, foi possível verificar que o envolvimento dos alunos não nasceu da novidade das atividades, mas da ligação emocional e cognitiva que conseguiram estabelecer com os temas. A diversidade de abordagens, da pesquisa à dramatização, da escrita à construção de materiais, revelou-se essencial para responder à heterogeneidade do grupo.

Esta experiência não apenas consolidou os nossos saberes profissionais, como também nos confrontou com aquilo que ainda precisamos de desenvolver: a capacidade de escutar mais antes de agir, de planear com margem para o imprevisto e de confiar mais na iniciativa das crianças.

1.4.4. Síntese

A prática pedagógica vivenciada ao longo deste percurso formativo permitiu-me consolidar competências essenciais para o exercício profissional como professora do 1.º ciclo. A gestão do tempo e da turma revelou-se um pilar da organização pedagógica, contribuindo para a eficácia das aprendizagens e para o bem-estar dos alunos. Por sua vez, a diferenciação pedagógica destacou-se como um imperativo ético e pedagógico, exigindo uma resposta intencional e estratégica à diversidade.

Este processo reflexivo reforçou a importância da intencionalidade educativa, da escuta ativa e da relação pedagógica como elementos estruturantes da ação docente. Acredito que a construção de uma prática pedagógica de qualidade se alicerça na formação contínua, na colaboração entre pares e numa atitude permanente de questionamento e melhoria. Encerro esta etapa convicta de que a educação é um processo dinâmico e transformador, onde cada criança deve ser reconhecida como sujeito ativo do seu próprio percurso de aprendizagem.

Parte 2- Dimensão Investigativa

Nesta segunda parte do relatório, apresenta-se um ensaio de natureza investigativa cujo tema central incide sobre os benefícios e as aprendizagens do contacto das crianças com materiais de fim aberto. Neste seguimento, o presente estudo foi realizado numa escola pública do concelho de Leiria, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Pré-Escolar, entre os meses de março e junho do ano letivo de 2023/2024.

Durante o período de observação no contexto da prática pedagógica, tornou-se evidente que o grupo de crianças em questão não tinha muito contacto prévio com materiais de fim aberto como recurso pedagógico. Esta constatação surgiu, nomeadamente, em momentos de brincadeira livre no exterior, quando observei que a maioria das crianças apenas brincava no parque, no entanto observei que algumas crianças do grupo gostavam de brincar a saltar pneus e a a subir às árvores.

Face a estas observações, identifiquei uma necessidade intrínseca do grupo em explorar materiais de fim aberto, o que me levou a aprofundar o conceito, apesar de ainda na licenciatura ter estagiado num local onde a exploração com este tipo de material era recorrente. Conforme referem Daly e Beloglovsky (2015), o contacto com este tipo de materiais promove a criatividade, a curiosidade e a imaginação das crianças, permitindo-lhes apropriarem-se do espaço de forma livre e espontânea. Ao longo da minha pesquisa, constatei que os benefícios vão muito além destes aspetos, e despertei para a diversidade e riqueza dos materiais que podem ser encontrados no quotidiano, e que, apesar da sua simplicidade, possuem um elevado potencial educativo.

A partir deste interesse, surgiu a vontade de investigar de que forma este grupo, sem grandes experiências anteriores com os materiais de fim aberto, reagiria à sua introdução no contexto educativo, e que aprendizagens poderiam surgir através da sua utilização.

Adicionalmente, foi possível observar que este grupo de crianças evidenciava uma necessidade acentuada de estar em contacto com o exterior. As crianças demonstravam-se significativamente mais tranquilas, concentradas e recetivas à aprendizagem quando se encontravam em espaços ao ar livre, em comparação com os momentos passados no interior da sala.

Com base nas observações realizadas, decidi trazer para o contexto educativo diversos materiais de fim aberto e colocá-los numa “casinha” que o exterior do JI continha e que estava vazia, à disposição das crianças, com o objetivo de atender às necessidades do grupo, promovendo contextos de aprendizagem desafiadores e ajustados à sua realidade.

A presente investigação resulta, assim, dos dados recolhidos no âmbito da introdução deste tipo de materiais no contexto educativo, tendo como principal objetivo compreender de que forma o contacto com materiais de fim aberto pode potenciar o envolvimento das crianças e promover

interações positivas, contribuindo com diversas aprendizagens para o seu desenvolvimento integral.

2.1. Enquadramento teórico

Neste Capítulo apresento um enquadramento teórico tendo em conta o objetivo geral traçado. Neste sentido, e tendo por base a questão de partida e os objetivos definidos, desenvolvo os seguintes temas: o brincar como necessidade urgente, a importância da natureza no brincar, o brincar arriscado, os materiais de fim aberto e os seus benefícios nas aprendizagens das crianças e a sua relação com brincar heurístico.

A escolha dos temas abordados neste relatório advém da necessidade de aprofundar a compreensão sobre o conceito de brincar, o direito da criança ao brincar, bem como a relevância desta atividade para o seu desenvolvimento integral. Deste modo, sendo o brincar um contexto privilegiado para o estabelecimento de interações significativas, torna-se pertinente analisar que tipos de interações e aprendizagens emergem durante este processo e de que forma podem ser identificadas e compreendidas. Paralelamente, importa refletir sobre o papel dos materiais de fim aberto na potenciação dessas aprendizagens e no aumento do envolvimento das crianças. Finalmente, tendo em consideração o valor pedagógico dos materiais não estruturados, é essencial conhecer e analisar as ações e características associadas ao brincar heurístico, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e exploração sensorial na infância.

2.1.1. Brincar sem fronteiras: um caminho para o desenvolvimento integral

Segundo Kishimoto (2010), a brincadeira constitui um importante instrumento de cidadania e de práticas pedagógicas de qualidade. Trata-se assim, de uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois proporciona à criança a oportunidade de adquirir diversas competências, como a capacidade de tomar decisões, expressar emoções, partilhar brinquedos e interações com os pares, explorar o ambiente através de objetos, pessoas e elementos da natureza, bem como resolver problemas de forma criativa. Nesse sentido, o ato de brincar, seja de forma espontânea ou intencionalmente planeada, contribui significativamente para o processo educativo, proporcionando momentos prazerosos em que a criança constrói conhecimentos sobre si própria, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia.

Sarmiento et al. (2017), acrescentam ainda que “o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta, ela vai conhecer outras facetas do mundo” (p.41). Neste sentido, a brincadeira representa uma experiência significativa, na qual a criança se envolve de forma plena, permitindo-lhe desenvolver múltiplas dimensões do seu ser, revelando-se assim fundamental para o desenvolvimento integral da criança, ao promover a exploração, a imaginação e a construção de sentidos sobre o mundo que a rodeia. Oliveira-Formosinho (2004) corrobora

ainda, referindo que a brincadeira é uma atividade intrínseca ao ser humano, emergindo de forma natural a partir dos seus interesses e motivações, sendo particularmente frequente durante a infância, uma vez que “(...) a brincadeira, o jogo, são o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual porque a brincadeira constitui uma característica fundamental do ser humano.” (p.119).

Deste modo, as brincadeiras devem ser ajustadas ao nível de desenvolvimento de cada criança, proporcionando-lhe oportunidades significativas para a construção de novas aprendizagens. Conforme destaca Machado (1994), “ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender.” (p.37). Esta perspetiva evidencia o papel ativo da criança no seu próprio processo de aprendizagem, sendo o brincar um meio privilegiado para a expressão do seu ritmo, interesses e necessidades cognitivas e emocionais.

Numa outra perspetiva, o brincar heurístico surge como uma abordagem pedagógica particularmente relevante nos primeiros anos de vida, centrada na exploração livre de objetos e materiais do quotidiano, não estruturados, que incentivam a curiosidade, a descoberta e a aprendizagem autónoma. Segundo Goldschmied e Jackson (2023), o brincar heurístico refere-se à atividade espontânea através da qual as crianças pequenas exploram e combinam diferentes objetos, como "peças soltas", com o objetivo de compreender as propriedades físicas do mundo que as rodeia. Esta forma de brincar não impõe regras nem resultados específicos, permitindo que a criança tome a iniciativa, manipule, experimente e estabeleça relações entre os objetos. Bruce (2011) acrescenta ainda que, o brincar heurístico promove o desenvolvimento cognitivo, a concentração, a motricidade fina e a autonomia, sendo especialmente eficaz quando os adultos assumem um papel de observadores atentos e não intervencionistas. Assim, ao proporcionar um ambiente rico em materiais diversos e acessíveis, o brincar heurístico torna-se um meio poderoso de aprendizagem ativa e significativa, permitindo que a criança desenvolva competências essenciais de forma natural e prazerosa.

2.1.2. O brincar como necessidade urgente

Ken Robinson (2019) (citado por Neto, 2020) defende que “brincar é uma parte importante do desenvolvimento infantil, não é tempo desperdiçado. É com brincadeiras que as crianças aprendem a socializar, conhecem as regras de cooperação e da competição, recebem estímulos à imaginação.” O autor refere ainda que: “Brincar não é só um direito, é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta. Brincar/jogar não é meramente uma ideia, é uma vivência. Brincar/jogar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.” (Neto, 2020, p.18).

De acordo com Silva et al. (2016) salientam ainda que é “Também, ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.” (p.11).

É de salientar que para além das crianças poderem brincar, atualmente já é o direito das mesmas defendido pela UNICEF (2019), na medida em que o documento aprovado por diversos países estabelece que as crianças têm “o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (pp. 25-26).

Por fim, Kishimoto (2010) defende que o brincar desempenha um papel central na vida quotidiana da criança, funcionando como uma via privilegiada para o autoconhecimento, para a compreensão do outro e para a afirmação da sua individualidade. Através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, bem como utilizar diversas formas de linguagem que refletem a sua visão do mundo. Segundo a autora, brincar é “uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p. 4). Assim, o brincar não só promove o desenvolvimento integral, como também representa uma expressão autêntica da infância.

2.1.3. A natureza como aliada ao desenvolvimento e aprendizagem

O espaço exterior constitui um ambiente enriquecedor, em que a criança se sente livre para explorar e vivenciar novas experiências, o que promove mudanças significativas no seu comportamento e desenvolvimento. Neste sentido, Neto (2020) defende que “nos dias de hoje, é vital que elas brinquem muito, que desenvolvam a sua competência motora, essencial e basilar para o autoconhecimento do corpo, que tenham mais atividade física, imaginação e fantasia” (p. 153), sublinhando a importância do movimento e da criatividade no processo de crescimento infantil.

O espaço exterior deve ser compreendido como uma extensão natural do ambiente educativo interior, funcionando como um prolongamento da sala e integrando-se no processo pedagógico de forma intencional e planificada. Contudo, tende a ser frequentemente negligenciado, sendo ainda pouco reconhecido o seu potencial educativo. As OCEPE (Silva et al., 2016) salientam que “as experiências no exterior assumem um papel significativo no desenvolvimento da criança e na construção do conhecimento, não devendo ser encaradas como momentos de mera recreação” (p. 91). Neste sentido, é fundamental valorizar o espaço exterior como contexto privilegiado de aprendizagem, em que as crianças podem explorar, experimentar e interagir com o meio de forma autónoma. Como referem Hohmann e Weikart (1997), “as crianças constroem conhecimento através das suas próprias iniciativas e interações com pessoas e materiais, tanto no interior como

no exterior” (p. 437), o que reforça a importância de repensar o papel dos ambientes exteriores no currículo da educação de infância.

O exterior é o local onde as crianças preferem realizar as suas brincadeiras, o que acaba por ser um ponto positivo pois, tal como Post e Hohmann (2011) sugerem, “(...) alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras.” (p.161), oferecendo também inúmeras potencialidades que lhes oferece o sentimento de liberdade. Silva et al. (2016) acrescenta ainda referindo que “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais.” (p.27).

Importa ainda destacar que o espaço exterior no contexto do JI deve ser planeado de forma a incluir diferentes zonas com variedade de superfícies, tais como areia, relva ou outros tipos de piso possíveis, permitindo assim, à criança explorar múltiplas sensações. Esta diversidade enriquece as experiências sensoriais, promovendo o desenvolvimento global. Como referem Post e Hohmann (2011), “o contacto direto com cada uma destas superfícies informa às crianças de que cada superfície é diferente em termos de visão, cheiro e de sensação (...)” (p. 164), reforçando a importância de ambientes que estimulem os sentidos e a curiosidade infantil.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), a brincadeira ao ar livre oferece às crianças oportunidades valiosas para o desenvolvimento de um vasto leque de competências, nomeadamente a expressão criativa, a linguagem e a literacia, a iniciativa, as relações interpessoais, a motricidade, a musicalidade, bem como capacidades cognitivas como a classificação, seriação, noção de número, espaço e tempo. Para além dos benefícios a nível do desenvolvimento cognitivo e social, o contacto com o exterior promove o bem-estar físico, permitindo à criança respirar ar puro, beneficiar da exposição à luz solar, tão essencial para a absorção de vitamina D. Desta forma, as crianças estão indiretamente a estimular o funcionamento cardiovascular, pulmonar e muscular, enquanto observa e interage com ambientes mais amplos e abertos.

Assim, “Durante o tempo de exterior os bebés e as crianças maiores observam, exploram e brincam sozinhas ou com outras ao seu próprio ritmo e com o seu próprio nível de interesse e de desenvolvimento.” (Post & Hohmann, 2003, p.272).

2.1.3.1. A influência do adulto no brincar e descobertas da criança

De acordo com Silva e Sacramento (2017), “Ao longo dos tempos, a visão de infância foi-se reconstruindo, passando da noção de criança como uma tábua rasa, uma massa moldável sobre a qual se inscrevia o que os adultos consideravam adequado, até, já nos nossos dias, uma noção segundo a qual a criança é um ser ativo e competente.” (p.43). Neste sentido, por meio destes

diferentes olhares, a educação das crianças acabou por sofrer diversas transformações, com entendimentos e atendimentos diversos e abrangentes do desenvolvimento psicológico, emocional, cognitivo, físico e social da criança.

Assim, “(...) com as alterações socioeconómicas resultantes da industrialização, as famílias deixaram de poder continuar a ser o único núcleo protetor das crianças, ainda que estas continuem a necessitar de determinados cuidados originalmente realizados em contexto doméstico, como seja a sua 'guarda'.” (p.44). Nesta lógica, surge assim a educação de infância, “como uma etapa muito importante na construção do percurso educativo das crianças, proporcionando às famílias, ao mesmo tempo, um suporte social.” (Silva e Sacramento, 2017, p.44).

A preocupação com o carácter mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlado pelos adultos, das ações das crianças tem preocupado os investigadores desde há algumas décadas. Já em 1997, Carlos Neto salientava o carácter restritivo das ações das crianças. Estudos posteriores (e.g., Neto, 2005; Tovey, 2007) aprofundavam esta questão, através da exploração do risco associado ao brincar. Assim, segundo Neto (2015), existe uma tendência excessiva para a imposição de restrições à ação das crianças, frequentemente traduzida num verdadeiro *"terrorismo do não"*. Esta expressão remete para a constante interdição por parte dos adultos, que, muitas vezes, impedem as crianças de se movimentarem livremente, de experimentarem, de assumirem riscos e de se envolverem ativamente na exploração do mundo que as rodeia. O autor defende ainda, a necessidade urgente de desconstruir os receios que se foram enraizando ao longo do tempo, propondo uma abordagem mais confiante, que valorize a autonomia das crianças, permitindo-lhes errar, experimentar e aprender com os próprios desafios, num processo natural de crescimento e desenvolvimento.

Neste sentido, Tovey (2007) reforça que o risco faz parte integrante da brincadeira significativa e que, ao permitir que as crianças enfrentem desafios adequados à sua idade, os adultos estão a contribuir para o desenvolvimento da sua confiança, resiliência e capacidade de tomada de decisão. Privar a criança dessas experiências, por excesso de proteção, é limitar o seu desenvolvimento global. Assim, torna-se essencial por parte dos adultos criar ambientes seguros, mas não isentos de risco, onde a criança possa explorar livremente, testar os seus limites e construir descobertas e aprendizagens reais a partir das suas próprias vivências.

Nos dias de hoje, estas questões continuam permanentes, pois, tal como referem (Singer et al., 2009; Neto, 2020), diversos fatores têm limitado a brincadeira livre e interativa das crianças, entre eles, destacam-se: (i) a redução do tamanho das famílias, o que diminui as oportunidades de brincadeiras no contexto familiar; (ii) a restrição das brincadeiras devido à falta de tempo e às preocupações com a segurança; e (iii) o avanço dos brinquedos cada vez mais sofisticados e a

crescente presença do mundo digital, que reduzem o espaço para a criatividade, a imaginação e a descoberta por parte da criança.

Brussoni e Olsen (2013) acrescentam ainda que as dinâmicas sociais e o impacto dos meios de comunicação constituem também fatores centrais na redução das oportunidades de brincadeira ao ar livre para as crianças. Bento (2015) acrescenta ainda que a ausência de incentivo e permissão por parte dos pais, aliada à ampla disponibilidade de brinquedos e dispositivos eletrônicos, tem contribuído para que as crianças sejam cada vez mais direcionadas para o ambiente doméstico e imersas num universo virtual, predominantemente controlado pelos ecrãs. Entre os motivos que justificam a preferência parental pela exposição das crianças às tecnologias, destaca-se a percepção de que estas facilitam o controlo comportamental (mantendo-as “quietas”), permitindo aos adultos conciliar a proteção dos filhos com as exigências do quotidiano (Neto, 2020).

Assim, ao longo dos anos, as formas de brincar sofreram mudanças significativas, tanto no tempo dedicado à brincadeira quanto nos tipos de atividades lúdicas realizadas. As transformações sociais, o ritmo acelerado da vida moderna, os receios parentais, as modificações nos espaços urbanos, o aumento do tráfego e da criminalidade, a escassez de áreas ao ar livre adequadas, a sobrecarga de horários de pais e filhos, bem como a crescente presença das tecnologias, são fatores que contribuem para essas mudanças marcantes nas experiências de brincar (e.g., Kenneth & Ginsburg, 2007; Ferland, 2006).

2.1.3.2. Brincar com riscos, explorando limites e aprendizagens

Nos dias de hoje, o risco é frequentemente encarado como algo a ser evitado, quando se trata da infância. O contexto social em que as crianças estão inseridas desempenha um papel significativo na forma como o risco no brincar é compreendido e abordado. Nas sociedades mais ocidentais, a tendência tem sido restringir cada vez mais as situações de risco, o que acaba por gerar um clima de insegurança e preocupação excessiva em torno das crianças. Este enfoque exagerado na proteção acaba por alimentar medos desnecessários, limitando as oportunidades das crianças, de explorar e aprender através de experiências mais desafiadoras (Gill, 2010).

Segundo Neto (2024), “O brincar é um comportamento fundamental e insubstituível na vida humana e principalmente na infância. É uma ferramenta ancestral, uma linguagem universal independentemente da cultura ou da situação geográfica.” (Neto, 2024). Existem diversos países no norte da Europa que já olham para o risco do brincar, não como uma ameaça, mas sim como possíveis experiências enriquecedoras para a criança. No entanto, para Portugal, a tolerância ao risco é ainda bastante limitada. (Gill, 2010).

O brincar com riscos é uma parte essencial do desenvolvimento infantil, uma vez que, permite que as crianças experimentem, explorem e enfrentem desafios que promovem o crescimento

físico, emocional e cognitivo. Quando as crianças têm a oportunidade de brincar em ambientes que oferecem riscos controlados, acabam por aprender a avaliar e lidar com situações de perigo de uma forma mais prática e segura. Neste sentido, este tipo de brincadeira favorece a construção da autoconfiança, da autonomia e da capacidade de tomar decisões, já que as crianças são incentivadas a explorar os seus próprios limites e a testar as suas habilidades de forma prática. Além disso, ao se exporem a riscos, as crianças desenvolvem habilidades motoras e de coordenação, o que contribui para o seu bem-estar geral e para uma saúde física mais forte. “Quanto mais a criança se confronta com o risco mais adquire um nível de segurança. A educação, percepção e controlo do risco só é possível através de confronto com situações arriscadas entre o corpo e o envolvimento físico construído e natural.” (Neto, 2024, s.p.).

De acordo com Smith (1998) (citado por Bento, 2012) às crianças conseguem ter a precessão do risco, sendo capazes de avaliar situações, implementando estratégias de modo a enfrentarem diversas situações. Neste seguimento, a criança acaba por ter consciência, conseguindo ter hesitações, até que se sinta confortável para dar o “salto” nos novos desafios. Para isso, as crianças tendem a procurar e olhar para o adulto, de modo a perceberem se existe ou não validação por meio do que observam. É essencialmente através do risco que a criança acaba por conhecer os seus limites, colocando em prática estratégias de resolução de problemas; deste modo, vai também adquirindo várias competências úteis para o seu futuro. (Gill, 2010).

Assim, através destas experiências, as crianças vão aprendendo a lidar com o seu próprio medo, começando também a confiar nas suas decisões. Deste modo, conseguem ter a precessão das consequências das suas opções. É ainda fundamental que a criança tenha contacto com a natureza, podendo assim contactar com desafios que os ajudam a desenvolver-se de uma forma completa (Tovey, 2011, citado por Bento, 2012).

2.1.4. O brincar enquanto promotor de aprendizagens

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), o “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.10) Os autores descrevem ainda o brincar como uma “(...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento.” (p.11). Para Sarmento (2004), o brincar “é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (p. 16); assim, as crianças constroem as suas próprias culturas por meio do brincar e das interações que estabelecem entre si. Nesse processo, a aprendizagem ocorre de forma lúdica, espontânea, respeitando sempre o ritmo individual de cada criança.

De acordo com Silva et al. (2016), o brincar constitui uma atividade de elevada riqueza pedagógica, sendo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Este processo

caracteriza-se por níveis elevados de envolvimento, observáveis através de manifestações de prazer, concentração e empenho. Silva e Sarmento (2017) corroboram ainda referindo que, a “atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança”. (p. 41). Neste sentido, brincar possibilita à criança realizar múltiplas descobertas, estabelecer interações significativas e adquirir novas competências, conforme sublinhado por Ferland (2006). Solé (1980) (cit. por Silva e Sacramento, 2017) afirma ainda que, o brincar não deve ser percebido pelos adultos como uma mera forma de entretenimento ou lazer, mas sim reconhecido como uma experiência fundamental de aprendizagem que contribui de forma significativa para o desenvolvimento e preparação da criança para a vida adulta.

Na mesma perspectiva, Silva e Sacramento (2017) referem que “ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano.” (p. 42). A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas.

2.1.5. Os materiais de fim aberto

Ferland (2006) destaca que, durante a brincadeira, a criança assume um papel de autossuficiência e de poder simbólico, sentindo-se como um verdadeiro “senhor todo-poderoso”. Apesar da sua dependência dos adultos para os cuidados quotidianos, é no ato de brincar que a criança experimenta uma forma de autonomia e controlo sobre o seu mundo. Neste contexto, ela tem a liberdade de escolher com o que quer brincar, de que forma o deseja fazer e como utilizar os materiais que tem ao seu alcance, exercendo plenamente a sua capacidade de decisão e imaginação.

O mesmo autor refere ainda que o brincar envolve imaginação e criação, sendo um espaço privilegiado para a expressão do pensamento simbólico e das fantasias infantis. Através da brincadeira, a criança mobiliza as suas competências criativas, reconstruindo e reinterpretando a realidade de acordo com os seus desejos e necessidades. Além disso, o brincar constitui uma forma fundamental de expressão emocional, funcionando como a linguagem primária da criança. É por meio da brincadeira que a criança revela o seu mundo interior, exteriorizando sentimentos, emoções e vivências de forma espontânea e significativa. (Ferland, 2006).

Solé (1980) (cit. por Silva e Sacramento, 2017), salienta que o brincar é uma forma especial de atividade, na medida em que permite à criança descobrir e explorar o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilitando assim as suas relações sociais.

Numa outra perspectiva, Silva e Sacramento (2017) referem que “apesar de a nossa sociedade gastar muito dinheiro na aquisição de brinquedos, nem sempre reconhece na brincadeira o seu valor intrínseco, acabando por negar à criança o direito ao brincar ou o direito à brincadeira espontânea” (p.43). Nesta lógica, Almeida (2000) acrescenta que, para que a brincadeira seja significativa, não é necessário recorrer a materiais dispendiosos ou tecnologicamente avançados; é fundamental compreender que o valor lúdico não reside no conteúdo do brinquedo em si, mas sim na forma como a criança o utiliza, se envolve e participa ativamente na ação de brincar. O autor salienta ainda que, quando a criança se deixa absorver passivamente pelo brinquedo, perde-se a essência do ato de brincar, na medida em que ela não joga, não explora, não cria nem representa as suas ideias ou valores de forma autónoma. Neste sentido, quanto mais apelativo ou sofisticado for o brinquedo, maior é a probabilidade de se afastar do seu verdadeiro potencial como instrumento promotor de imaginação, criatividade e expressão livre.

Nesta mesma perspectiva surgem os materiais de fim aberto, pois na verdade “muitas vezes já fomos surpreendidas pelas horas que as crianças, passam a brincar com materiais simples, como caixas, pedras, areia ou água.” (Daly e Beloglovsky, 2015, p.3). As autoras referem que materiais de fim aberto acabam por ser objetos e materiais cativantes, que são utilizados nas brincadeiras das crianças, podendo estes ser manipulados, controlados e até mesmo modificados. Por outras palavras, “trata-se de materiais que não são acompanhados de um conjunto de instruções e podem ser utilizados separadamente ou combinado com outros”. (Daly e Beloglovsky, 2015, p.3).

Seguindo a mesma lógica, este tipo de material acaba por ter uma finalidade aberta, na medida em que, de acordo com Daly e Beloglovsky (2015):

As peças soltas encerram infinitas possibilidades de brincar. Permitem múltiplos resultados e não apenas um só. Não sendo acompanhadas de um conjunto de instruções, não é forçoso que tenham apenas um só resultado. Ao contrário de um puzzle, em que as peças têm de encaixar de determinada maneira para produzir uma única imagem, as peças soltas podem ser reunidas de muitas maneiras. (p.4).

Na mesma perspectiva, Botas (2008) define este tipo de material como “aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito, não apresentando, por isso, uma determinada função.” (p. 27). Post e Hohmann (2011) corroboram, ao identificarem os materiais não estruturados como recursos versáteis, caracterizados por não possuírem um uso previamente definido, ou seja, caracterizam-nos como “objectos ou brinquedos cujo uso não está pré-determinado ou estritamente limitado a uma ação ou um objectivo, pelo contrário podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras.” (p. 115).

Além disso, Ferland (2006) refere que os materiais de fim aberto, são materiais polivalentes, requerem “da criança uma atitude criativa, exigindo que invente uma ação para decidir depois o uso que lhe deve dar.” (p. 124).

Assim, de acordo com diversos autores, a utilização de materiais não estruturados no brincar proporciona oportunidades ilimitadas de exploração, experimentação e interação criativa e imaginativa. Este tipo de experiência lúdica caracteriza-se por uma elevada qualidade, na medida em que promove uma participação ativa por parte das crianças, permitindo-lhes liberdade para explorar, manusear, manipular, mover e combinar objetos de forma autónoma (Casey & Robertson, 2016; McClintic, 2014; Stroobants, 2020). Desta forma, as crianças envolvem-se profundamente na atividade lúdica, assumindo um papel central na construção do seu próprio brincar.

2.1.5.1. Benefícios e aprendizagens que emergem do contacto com os materiais de fim aberto

Daly e Beloglovsky (2015) referem que os materiais de fim aberto proporcionam ainda “inúmeras oportunidades de mobilização dos sentidos, incentivam a curiosidade das crianças e respeitam as suas formas de aprender sobre o mundo.” (p.21).

Conforme as abordagens anteriormente referidas, os materiais não estruturados, também designados por vários autores como peças soltas ou materiais de fim aberto, representam uma oportunidade valiosa para que as crianças expressem a sua criatividade e desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais. Estes materiais, ao possibilitarem diferentes formas de manipulação, transformação e criação durante as atividades lúdicas, tornam-se instrumentos privilegiados no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil (Ginsburg, 2007, cit. por Gull, 2019).

Na mesma lógica, McClintic (2014) destaca que os materiais não estruturados oferecem às crianças oportunidades ilimitadas para imaginar e transformar os objetos de acordo com os seus desejos e interesses, desde que estes sejam suficientemente apelativos e suscitem múltiplas possibilidades de manipulação e interação (Stroobants, 2020). Além disso, proporcionar uma ampla variedade de materiais versáteis às crianças em idade precoce estimula a exploração e a experimentação de formas que são pessoalmente significativas e ajustadas ao seu estágio de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011).

De acordo com um estudo de Jim Dempsey e Eric Strickland (1993) (cit. por Daly e Beloglovsky, 2015), “as peças soltas ajudam as crianças a construir ativamente o conhecimento a partir das suas experiências.” (p.6). Além disso, os autores reforçam a importância de as crianças poderem manipular o ambiente e até mesmo de correr alguns riscos, pois só assim no futuro estarão

realmente preparados para riscos, tendo uma menor probabilidade de ter acidentes, na medida em que “as peças soltas incentivam as crianças a resolverem problemas, fazer conexões e a estabelecerem relações.” (p.7). Nesta mesma perspectiva, Dodge e Frost (1986) salientam que os materiais de fim aberto promovem níveis mais elevados de brincadeira cognitiva, devido à sua diversidade e às múltiplas possibilidades de utilização. Este tipo de material permite às crianças explorar uma ampla variedade de combinações lúdicas, mobilizando a sua imaginação e criatividade na construção ativa do conhecimento.

Para Brougère (1997), os materiais de fim aberto oferecem “à criança experiências variadas que aliam matéria e representação” (p.42). Estes elementos integram as representações simbólicas que as crianças mobilizam para atribuir novos significados às suas culturas infantis, sendo o brincar um momento privilegiado de assimilação e reprodução dos códigos culturais.

Diversas investigações têm evidenciado de forma consistente a importância do brincar com estes materiais no desenvolvimento infantil, destacando o seu contributo para as dimensões física, socioemocional e cognitiva nos primeiros anos de vida (Brown, 2009; Johnson, Christie & Wardle, 2005; Shonkoff & Phillips, 2000; Sluss, 2005, como citado em Daly e Beloglovky, 2015). As principais teorias do desenvolvimento defendem que a aprendizagem infantil requer a manipulação ativa do ambiente (Piaget, 1952; Vygotsky, 1901; Dewey, 1990, como citado em Daly e Beloglovky, 2015). As crianças constroem novos conhecimentos a partir das suas experiências prévias, sendo essencial que interajam com o meio que as rodeia. Neste sentido, os materiais de peças soltas oferecem inúmeras possibilidades para explorar, construir, reconstruir e ressignificar ideias e vivências, promovendo o desenvolvimento integral em múltiplos domínios.

De acordo com Daly e Beloglvky (2015) “as peças soltas oferecem muitas possibilidades de aprendizagem flexível.” (p.15). Estes materiais dão suporte “à aquisição de competências que as crianças já deverão ter desenvolvido quando entram para a escola.” (p.15). Segundo as autoras, as crianças adquirem, por exemplo, competências matemáticas iniciais, pois “ao manipularem peças soltas como blocos e tampas de garrafa, ordenam e classificam, combinam e separam. Aprendem a correspondência termo a termo.” (p.16) Além disso, é ainda muito comum as crianças desenvolverem sequências e padrões ao brincarem com estes materiais. Por outro lado, as “peças soltas ajudam a investigar e a construir ativamente ideias e explicações sobre as propriedades físicas do mundo material, (...) podendo testar hipóteses relativas.” (p.16). No que diz respeito ao jogo dramático e simbólico, os materiais “proporcionam às crianças oportunidades de representar os seus mundos imaginários e de criar histórias complexas com guiões, escolhendo os adereços e os materiais necessários.” (p.17) Interliga-se aqui a linguagem e a literacia, na medida em que, “ao descreverem as peças que manipulam, ensaiam palavras novas e complexas e empenham-se em debates produtivos, que promovem as suas competências de pensamento crítico.” (p.17). Na

mesma perspectiva, “as crianças exprimem muitas vezes as suas ideias e sentimentos através das artes”, (Daly e Beloglvky, 2015, p.17) despertando a sua exploração sensorial, pois é “a partir da visão, da audição, do tato, do olfato e do sabor que as crianças começam a dar sentido ao mundo que as rodeia.” (p.18).

Por fim, as mesmas autoras reforçam ainda que “crianças de todas as idades, capacidade e níveis de competência são capazes de utilizar peças soltas com sucesso. Porque não há uma forma certa ou errada de trabalhar com elas, todas realizam a sua competência, tirando proveito do seu potencial e sentindo-se bem-sucedidas e autônomas.” (p.13). Nesta lógica, no contexto do brincar livre com materiais de fim aberto, as crianças têm a oportunidade de explorar ideias, estabelecer relações e expressar sentimentos, enquanto enriquecem as suas vivências pessoais através da originalidade, do risco e da exploração. Estas experiências lúdicas colocam-nas frequentemente perante situações de tentativa e erro, que são fundamentais para o desenvolvimento de competências como a persistência e o empenho (Daly & Beloglovsky, 2022).

2.1.5.2 Os materiais de fim aberto e a sua relação com o brincar heurístico

É amplamente reconhecido que o brincar desempenha um papel essencial no bem-estar, na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, torna-se indispensável que o educador disponibilize uma variedade de materiais estruturados e não estruturados que favoreçam e estimulem a prática do brincar heurístico. Deste modo, é importante destacar que tais materiais devem ser de elevada qualidade, diversificados e intencionalmente selecionados em função dos processos de aprendizagem infantil, ou seja, devem possibilitar à criança atribuir-lhes significado através da sua utilização, promovendo, assim, aprendizagens significativas. Sob esta perspetiva, a escolha dos materiais deve ser realizada com intencionalidade pedagógica, considerando o seu potencial para criar contextos de exploração ricos e ajustados às necessidades do grupo. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), os materiais devem “criar oportunidades, ser responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo, responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver.” (p.17).

As primeiras experiências lúdicas permitem à criança explorar e reconhecer os limites do seu próprio corpo, enquanto a manipulação de objetos contribui para a compreensão das suas propriedades físicas, como textura, consistência e forma, bem como do seu modo de funcionamento (Ferland, 2006). Assim, através do brincar, a criança desenvolve, de forma espontânea e prazerosa, diversas competências, nomeadamente a motricidade, a capacidade cognitiva e a criatividade. Além disso, nesse processo, explora múltiplas possibilidades de uso dos objetos, atribuindo-lhes diferentes significados e funções consoante a sua curiosidade e intenção.

No seguimento, a brincadeira heurística consiste numa forma de exploração lúdica baseada na utilização de materiais não estruturados e nas múltiplas combinações que estes possibilitam. Deste modo, esta abordagem revela-se fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, uma vez que promove a autonomia, a criatividade e a descoberta ativa. Neste contexto, o educador assume um papel essencial, não através da intervenção direta, mas pela criação de condições favoráveis à exploração, nomeadamente por meio da cuidadosa organização do ambiente educativo. Assim, o profissional de educação posiciona-se como um observador atento, intervindo apenas quando necessário, de modo a respeitar o ritmo e os interesses da criança (Goldschmied & Jackson, 2006).

De acordo com Smith-Gilman (2018), os princípios que orientam a utilização de materiais estruturados no contexto da brincadeira heurística na educação infantil assentam em fundamentos teóricos consistentes. Um exemplo relevante encontra-se na obra de Montessori (1915), *O meu sistema de educação*, em que a autora defende que as crianças devem ter a liberdade de explorar autonomamente, sem a intervenção direta de adultos ou educadores, desde que inseridas num ambiente cuidadosamente preparado e com materiais selecionados de forma intencional. Também a abordagem de Reggio Emilia reconhece o potencial das crianças mais pequenas para construir as suas próprias identidades e formularem hipóteses sobre o mundo, sendo esse processo estimulado tanto por materiais não estruturados.

Considerando as potencialidades inerentes aos materiais de fim aberto, o valor destes encontra-se intrinsecamente associado à prática da brincadeira heurística, caracterizada pela descoberta e exploração ativa. Nestes momentos, os materiais assumem um papel fundamental, sendo criteriosamente selecionados e organizados com o intuito de estimular e captar a curiosidade da criança (Bitencourt et al., 2023).

Diversas abordagens pedagógicas, como as de Reggio Emilia, Waldorf e Montessori, enfatizam a importância das experiências autênticas no processo de aquisição de competências essenciais para a vida (Casey & Robertson, 2016). Nesse sentido, é por meio da exploração livre e do contacto direto com uma variedade de materiais, que as crianças constroem o seu próprio conhecimento sobre a realidade e o mundo que as rodeia.

Reconhecendo a criança como agente competente na descoberta do mundo e de si mesma, a brincadeira heurística propicia-lhe a oportunidade de explorar e conhecer os objetos de forma autónoma (Bitencourt et al., 2023). Essa exploração ocorre de modo espontâneo, desde que o ambiente favoreça e facilite tais interações (Goldschmied & Jackson, 2023). Por conseguinte, o espaço destinado à brincadeira heurística deve ser cuidadosamente planeado e organizado de forma prévia, assegurando condições adequadas para o seu desenvolvimento (Bitencourt et al., 2023).

Assim, a brincadeira heurística, ao proporcionar uma diversidade de objetos que incentivam ações espontâneas e favorecem o brincar livre, contribui significativamente para a estruturação do pensamento, o desenvolvimento da linguagem oral e a promoção da autonomia nas crianças (Bitencourt et al., 2023).

2.2. Metodologia de Investigação

2.2.1. Problemática, pergunta de partida e objetivos do estudo

Tendo em consideração a importância previamente discutida dos materiais de fim aberto no contexto da Educação de Infância, bem como as especificidades do grupo de crianças da Prática Pedagógica, que demonstrava um interesse pela exploração autónoma de materiais do exterior, tornou-se pertinente aprofundar a reflexão em torno das potencialidades pedagógicas deste tipo de materiais. Reconhecendo-se o valor educativo do contacto com elementos versáteis, acessíveis e não estruturados, que promovem a experimentação, a criatividade e a construção ativa do conhecimento, delineou-se o presente ensaio investigativo, sendo que a questão de partida que orientou esta investigação foi: “Que aprendizagens emergem do contacto de crianças com materiais de fim aberto?”. Assim, de modo a compreender de que forma esses materiais potenciam o envolvimento das crianças nas suas aprendizagens, definiram-se como objetivos principais:

- Comparar produções iniciais com as finais realizadas por crianças, em prol de perceber as suas aprendizagens relativamente ao contacto com materiais de fim aberto;
- Perceber quais as conceções do educador relativamente ao contacto das crianças com materiais de fim aberto;
- Descrever situações de interação das crianças com os materiais de fim aberto;
- Refletir sobre a importância do contacto de crianças de Jardim de Infância com materiais de fim aberto.

2.2.2. Contexto e participantes

A instituição onde foi realizado o estudo é um estabelecimento público que compreende várias valências, como o jardim de infância e o 1.º CEB. A investigação aconteceu na valência de educação pré-escolar, numa sala de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

O estudo recai na problemática relativa às aprendizagens e benefícios do contacto dos materiais de fim aberto com as crianças, considera-se essencial caracterizar o espaço exterior da instituição, uma vez que a investigação foi realizada no espaço exterior da instituição. Assim, no que concerne ao espaço exterior, a escola apresenta um pátio exterior, mais especificamente na frente do edifício principal e do polivalente, encontramos uma área de recreio com parque infantil, zona de areia,

que contempla uma casa de madeira vazia, pneus, algumas árvores e uma zona de relvado sintético na lateral. Nas traseiras existe, ainda, uma pequena horta junto ao acesso ao ATL, bem como a um campo de jogos vedado, ao qual se acede através de um portão (este espaço era partilhado segundo um protocolo existente na escola).

Para além disso, o espaço exterior revela-se cuidado e visualmente agradável, refletindo as necessidades das crianças no que respeita à qualidade dos materiais, do revestimento do solo e às condições de segurança. A área exterior apresenta uma dimensão adequada para acolher todas as crianças da instituição, sendo que a maioria das salas de atividades dispõe de acesso direto ao exterior.

A recolha de dados realizou-se no presente ano letivo, durante o estágio de Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar, entre maio e junho. A sala em questão apresenta vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, contudo, apenas cinco crianças, com idades entre os quatro e os seis anos, foram selecionadas aleatoriamente para participar no estudo, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. A educadora, com mais de trinta e cinco anos de experiência, também integrou o ensaio, desempenhando um papel fundamental na compreensão de conceitos essenciais à investigação. A investigação foi conduzida num espaço exterior da escola, onde foram disponibilizados materiais de fim aberto para que as vinte e duas crianças os pudessem explorar livremente, embora apenas cinco tenham sido selecionadas aleatoriamente para integrar o estudo. A escolha deste local prendeu-se com as suas características singulares, nomeadamente o facto de dispor de uma estrutura vazia, designada como "casinha", onde os materiais foram organizados. Este espaço revelou-se especialmente adequado por ser amplo, iluminado, agradável e delimitado, permitindo a disposição de uma quantidade significativa de materiais, enquanto proporcionava às crianças a liberdade necessária para explorarem autonomamente ou em interação com os pares, sem restrições.

2.2.3. Opções metodológicas

A presente investigação enquadra-se num paradigma interpretativo/ construtivista, dado que é um estudo participativo, isto é, requer interações com os participantes, uma vez que são realizadas interpretações sobre ações e as conceções de indivíduos relativamente à problemática. Denzin e Lincoln (1994) referem que este paradigma assume uma ontologia relativista, ou seja, existem múltiplas realidades, sendo que assenta numa epistemologia subjetiva, pois o investigador e o sujeito criam compreensões e conhecimento. Costa et al. (2021) acrescenta ainda referindo que este tipo de estudo tem como propósito aprofundar a compreensão do objeto de investigação, centrando-se na análise das reações e comportamentos das crianças, com especial atenção ao seu nível de envolvimento e às interações que estabelecem em contextos específicos. Segundo Vilelas

(2009), a observação participante é também designada como observação natural, uma vez que o observador integra o grupo humano alvo da investigação. Isto significa que o investigador se encontra inserido no contexto dos participantes, não necessitando de recorrer a esforços artificiais para aceder às informações relevantes ou compreender os fenómenos em estudo.

Como apresentado, o estudo assenta numa metodologia qualitativa, uma vez que inclui descrições detalhadas de pessoas e das suas interações com alguns materiais. Implica uma análise mais detalhada e descritiva, realizando uma interpretação, de forma a conseguir compreender as diversas aprendizagens da utilização de materiais de fim aberto com as crianças. Tal como refere Godoy (1995):

“... a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.” (p.58).

Na mesma sequência, podemos afirmar que estamos perante um tipo de estudo descritivo, nomeadamente o estudo de caso, dado que assenta numa investigação aprofundada de um grupo. De acordo com (Merriam, 1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Neste sentido, Coutinho (2013) acrescenta ainda que este tipo de estudo é considerado como um estudo em profundidade, intensivo, limitando-se no tempo e no espaço, sendo que o investigador realiza a recolha de informação de uma forma detalhada.

Por outro lado, o presente estudo assume também uma dimensão comparativa, na medida em que se pretende analisar possíveis mudanças nas preferências e representações das crianças ao longo da intervenção. Assim, na primeira sessão é solicitado às crianças que realizem um desenho representando aquilo que mais gostam de brincar, e posteriormente, após o contacto com os materiais de fim aberto ao longo das diferentes sessões, é proposta, na última sessão, a realização da mesma tarefa. Neste sentido, esta estratégia permite estabelecer uma comparação entre os dois momentos, possibilitando a análise de eventuais transformações nas escolhas, interesses e formas de expressão das crianças, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do impacto da utilização dos materiais de fim aberto nas suas experiências de brincar. Nesta mesma perspectiva, tal como refere José Augusto Pacheco, a comparação em investigação educativa permite compreender mudanças e continuidades nos fenómenos em estudo, contribuindo para uma análise mais aprofundada dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. (Pacheco, 2004).

2.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Considerando os objetivos do ensaio investigativo, bem como as oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças através da exploração dos materiais de fim aberto, recorri a diversas técnicas metodológicas fundamentais para a recolha e análise de dados.

Neste seguimento, com o objetivo de desenvolver a investigação, a utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados é crucial, de modo a efetuar uma análise posterior. As técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados são um “conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p. 70).

Neste estudo priorizarei a utilização da técnica de observação participante, pois, enquanto investigadora, estive diretamente envolvida no contexto educativo, o que me permitiu observar, de forma próxima e contínua, as ações, interações e comportamentos das crianças durante a exploração dos materiais de fim aberto. Esta proximidade facilitou uma compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos pelas crianças às suas experiências de brincar, bem como das aprendizagens que emergem de forma espontânea no decorrer das atividades, possibilitando simultaneamente a recolha de dados ricos, contextualizados e significativos para o estudo.

Neste sentido, a observação participante implicou que o investigador tivesse uma interação com a problemática a ser estudada, de modo a conseguir obter diferentes informações e perspetivas, que naturalmente ajudarão na compreensão do estudo. Segundo alguns autores, “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmo, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (Pombal, Lopes & Barreira, 2008, p.19).

Para a realização da investigação foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, como fotografias e notas de campo que servirão como suporte do relatório final, bem como para uma melhor compreensão do tema em questão. No que diz respeito à análise dos dados, as fotografias e as notas de campo foram organizadas por sessão, sendo posteriormente descritas de forma detalhada, tendo em conta os contextos, as ações e as interações observadas. A partir dessas descrições, foi efetuada uma análise reflexiva, procurando identificar padrões, aprendizagens e benefícios associados à utilização dos materiais de fim aberto por parte das crianças. Este processo implicou a interpretação dos dados recolhidos, atribuindo significado às experiências observadas. Tal como refere Laurence Bardin, a análise de conteúdo permite organizar, descrever e interpretar dados qualitativos, possibilitando a identificação de categorias e inferências relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo (Bardin, 2016).

Foi também realizada uma entrevista à educadora, de modo a compreender as suas concepções relativamente à problemática em questão. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas caracterizam-se pelo facto dos sujeitos se conseguirem expressar de uma forma livre e espontânea acerca das suas concepções. O guião utilizado encontra-se disponibilizado no (**anexo 1**), incluindo as questões centrais e algumas perguntas de seguimento que orientaram a conversa.

A entrevista foi realizada presencialmente, num momento previamente agendado com a educadora, garantindo um ambiente confortável e propício à expressão livre. Com o consentimento da participante, a sessão foi gravada em áudio e posteriormente transcrita na íntegra (**anexo 2**), assegurando a fidelidade dos dados recolhidos. A análise dos dados obtidos seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, conforme descrito por Laurence Bardin (2016), permitindo identificar categorias, padrões e inferências relativas às concepções da educadora sobre a utilização de materiais de fim aberto e às aprendizagens observadas nas crianças. Este procedimento garante uma interpretação estruturada e rigorosa dos dados, contribuindo para uma compreensão aprofundada da perspetiva da educadora no contexto do estudo.

Nesta mesma lógica, utilizei algumas notas de campo para apoio e reforço na análise de dados. A aplicação da análise de conteúdo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), consiste na procura e organização sistemática das transcrições das entrevistas e das notas de campo.

Além disso, irei ainda analisar os dados recolhidos consoante as categorias interpretativas definidas, uma vez que foram construídas com o objetivo de organizar e sistematizar a informação, permitindo uma leitura mais estruturada das aprendizagens e dinâmicas emergentes ao longo das sessões. Assim, foram consideradas quatro categorias principais: jogo simbólico, utilização de materiais de fim aberto, interação social e autonomia, as quais orientaram a análise e interpretação dos dados.

Por fim, foi ainda, utilizado o desenho como instrumento de recolha de dados, uma vez que permitiu dar voz à criança, na medida em que, por meio deste, demonstram as suas perspetivas relativamente à temática. Segundo Sousa (2003) “o desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece (...)” ainda hoje as crianças “não se preocupam com a perfeição técnica, mas com a representação expressiva, a sua tendência é mais de uma linguagem expressiva de sentimentos e pensamentos do que para a representação do real.” (p.193).

Os desenhos foram recolhidos na primeira e na última sessão, tal como referi anteriormente, permitindo analisar mudanças nas preferências, interesses e formas de expressão das crianças após o contacto com os materiais de fim aberto. Nesta lógica, a análise dos desenhos seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, em que cada desenho foi descrito pela criança. Deste modo, em seguida, foram comparados os desenhos de cada criança entre a primeira e a última sessão, com o objetivo de identificar mudanças ou continuidades nas escolhas e representações.

Tal como destacam Coquet, J. (2003) e Miao, Y. (2020), os desenhos infantis frequentemente refletem os mundos interiores das crianças, funcionando como um meio de comunicação que ultrapassa as limitações da linguagem verbal e expressa significados através de uma linguagem própria, capaz de revelar pensamentos, sentimentos e perspetivas que seriam difíceis de articular em palavras.

Em síntese, a análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, baseada na interpretação detalhada das informações obtidas através dos diferentes instrumentos utilizados: notas de campo, fotografias, desenhos das crianças e entrevista à educadora. As notas de campo e as fotografias permitiram documentar e descrever, de forma pormenorizada, as interações, comportamentos e aprendizagens das crianças durante a exploração dos materiais de fim aberto. Paralelamente, os desenhos realizados na primeira e na última sessão possibilitaram identificar mudanças ou continuidades nas preferências, interesses e formas de expressão das crianças ao longo do tempo, fornecendo uma visão complementar às observações diretas. Por fim, a entrevista semi-estruturada à educadora forneceu informações sobre as conceções da profissional e sobre a perceção das aprendizagens das crianças, enriquecendo a compreensão do contexto educativo.

Deste modo, os diferentes instrumentos complementam-se, permitindo uma análise mais ampla e robusta do fenómeno estudado. A triangulação de dados, conforme sugerido por Yin, R. (2014), foi utilizada para confrontar e integrar as informações provenientes das várias fontes, aumentando a validade e a fiabilidade das conclusões. Assim, a análise foi conduzida de forma sistemática, organizando os dados em categorias emergentes, recorrendo à análise de conteúdo para identificar padrões, aprendizagens e benefícios decorrentes do contacto das crianças com os materiais de fim aberto.

2.2.5. Calendarização do estudo

A investigação decorreu entre os meses de abril e de maio do ano letivo de 2023/2025, tendo como objetivo satisfazer as necessidades das crianças, de movimento e de contacto com o exterior, mas também desafiá-las na exploração de materiais de fim aberto.

Tabela 1- Aplicação de cada instrumento de recolha de dados

Instrumento	Sessão	Procedimento	Objetivo
Notas de Campo	Sessões: 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a , 5 ^a e 6 ^a	Observação participante, registo detalhado de ações, interações e comportamentos das crianças.	Documentar aprendizagens, comportamentos e nível de envolvimento; dados descritivos e qualitativos.

Fotografias	Sessões: 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a , 5 ^a e 6 ^a	Fotografar atividades e materiais explorados, servindo de suporte às notas de campo.	Ilustrar e complementar as observações; facilitar análise visual e interpretação.
Desenhos	Sessões: 1 ^a e 7 ^a	Cada criança desenha o que mais gosta de brincar; análise comparativa dos desenhos ao longo do tempo.	Identificar mudanças ou continuidades nas preferências, interesses e formas de expressão; dados expressivos e interpretativos.
Entrevista	Sessão 8 ^a	Perguntas realizadas através de um guião prévio (Anexo 1), gravação áudio, e posterior transcrição e análise.	Conhecer concepções da educadora, percepções sobre aprendizagens das crianças; dados interpretativos complementares.

Neste contexto, numa primeira fase, solicitei a todas as crianças que desenhassem “com o que mais gostam de brincar no exterior” (sessão 1). Posteriormente, ao longo de cinco sessões, todas tiveram a oportunidade de explorar, em espaço exterior, os materiais de fim aberto disponibilizados no interior da “casinha”. Cada momento de exploração teve a duração aproximada de 30 minutos, sendo que este era realizado todas as terças-feiras, isto é, nos dias 23 e 30 de abril e nos dias 7, 14 e 21 de maio de 2024 (Tabela 2), das 15h às 15:30h. Por fim, voltei a pedir às crianças que desenhassem “com o que mais gostam de brincar no exterior” (sessão 7).

A “casinha” continha diversos tipos de materiais de fim aberto, nomeadamente: 10 embalagens de ovos, em cartão; 30 revistas e jornais; 3 fios de arame revestido; 7 carretos de linha de diferentes tamanhos; uma caixa de cartão com 12 rolos de papel de diferentes tamanhos e formas; uma caixa de madeira com 6 tubos de canalização; uma caixa de cartão com 10 rodela de madeira; um cesto com 10 paus de madeira, sendo que cada pau continha um número na sua base.

Na organização do espaço, foram tidos em conta diversos critérios fundamentais: garantir a distribuição dos materiais de fim aberto de forma ampla pela “casinha”, de forma a permitir que as 22 crianças usufríssem do espaço de uma forma mais livre, evitando situações de confusão ou conflito; posicionar os materiais em diferentes locais, como no chão ou dentro de diversos suportes, de modo a evidenciar as suas características e potencialidades.

Os dados para a investigação foram recolhidos durante o tempo de exploração de cada sessão, conforme detalhado na tabela 2.

Tabela 2- Calendarização das sessões da investigação

Calendarização das Sessões		
Dia	Horas	Local
1.ª sessão- dia 16 de abril de 2024	15:00h - 15:30h	Desenho- no alpendre do exterior do exterior da escola
2.ª sessão- dia 23 de abril de 2024	15:00h - 15:30h	No exterior, na zona da “casinha”
3.ª sessão- dia 30 de abril de 2024	15:00h - 15:30h	No exterior, na zona da “casinha”
4.ª sessão- dia 7 de maio de 2024	15:00h - 15:30h	No exterior, na zona da “casinha”
5.ª sessão- dia 14 de maio de 2024	15:00h - 15:30h	No exterior, na zona da “casinha”
6.ª sessão- dia 21 de maio de 2024	15:00h - 15:30h	No exterior, na zona da “casinha”
7.ª sessão- dia 28 de maio de 2024	15:00h - 15:30h	Desenho- no alpendre do exterior da escola
8.ª sessão- dia 29 de maio	15:00h -16:00h	Entrevista realizada na sala.

O objetivo central do estudo foi compreender que benefícios e aprendizagens os materiais de fim aberto poderiam trazer às crianças. Assim, uma vez que o estudo foi desenvolvido ao longo de um período prolongado, possibilitou acompanhar de perto as diferentes experiências vividas pelas crianças em cada sessão.

Os dados utilizados na presente investigação foram obtidos mediante o consentimento informado dos encarregados de educação e das próprias crianças, conforme documento apresentado no (anexo 3).

2.3. Apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados

Nesta seção do relatório apresentam-se os dados referentes às oito sessões realizadas no exterior, que decorreram a 16, 23 e 30 de abril e a 7, 14, 21, 28 e 29 de maio, desenvolvidas no contexto exterior da escola. A análise dos dados foi realizada a partir de quatro fontes principais: os desenhos das crianças (sessão inicial e sessão final), os registos fotográficos e notas de campo recolhidos ao longo das sessões de exploração, e a entrevista realizada à educadora cooperante. A combinação destas fontes permitiu uma análise aprofundada do envolvimento e das interações das crianças com os materiais de fim aberto, recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

Na primeira sessão, pediu-se às crianças que desenhassem “aquilo com que mais gostam de brincar na rua”. Após seis sessões de exploração com materiais de fim aberto, solicitou-se novamente, na sétima sessão, a elaboração de um desenho com o mesmo enunciado, permitindo estabelecer uma comparação entre as representações iniciais e finais.

Os dados recolhidos (desenhos) a cada sessão realizada no exterior foram organizados em duas tabelas que serão colocadas no fim da investigação de modo a compreendermos melhor e a realizarmos uma comparação mais detalhada da mesma. Neste sentido, a (tabela 3) reúne os momentos iniciais (sessão 1) em que pedi às crianças que desenhassem: “o que para eles era a coisa com que mais gostavam de brincar na rua”. A tabela seguinte (tabela 4) integra os dados da última sessão (sessão 7), cuja proposta foi idêntica à da sessão inicial, mas realizada após um período em que as crianças tiveram oportunidade de contactar e interagir com materiais de fim aberto no exterior, permitindo estabelecer uma comparação entre as representações iniciais e finais.

De seguida, será apresentada uma descrição detalhada das sessões 2 a 6, nas quais as crianças foram progressivamente expostas aos materiais de fim aberto. Estas sessões têm como objetivo observar e analisar como a exploração destes materiais influencia as aprendizagens, a criatividade e as interações entre as crianças, bem como a forma como se envolvem e atribuem significado às atividades propostas. Cada sessão será analisada de forma individual, considerando os registos das observações participantes, as fotografias e os desenhos produzidos, permitindo identificar padrões de comportamento, estratégias de interação e manifestações de interesse ou preferência. Esta análise sequencial possibilita ainda compreender a evolução das aprendizagens e das experiências das crianças ao longo do período de intervenção, fornecendo uma visão integrada do processo educativo no contexto da utilização dos materiais de fim aberto.

As Sessões de Exploração decorreram ao longo de cinco momentos consecutivos (Sessões 2 a 6), nos quais as crianças tiveram acesso contínuo aos materiais de fim aberto disponibilizados na “casinha” no exterior (Fig. 7). Durante este período, foram recolhidas fotografias, e notas de campo que documentam a interação espontânea das crianças com os materiais, bem como a evolução da complexidade do brincar. A análise aqui apresentada segue um enfoque processual, articulando evidências visuais com observações sistemáticas.

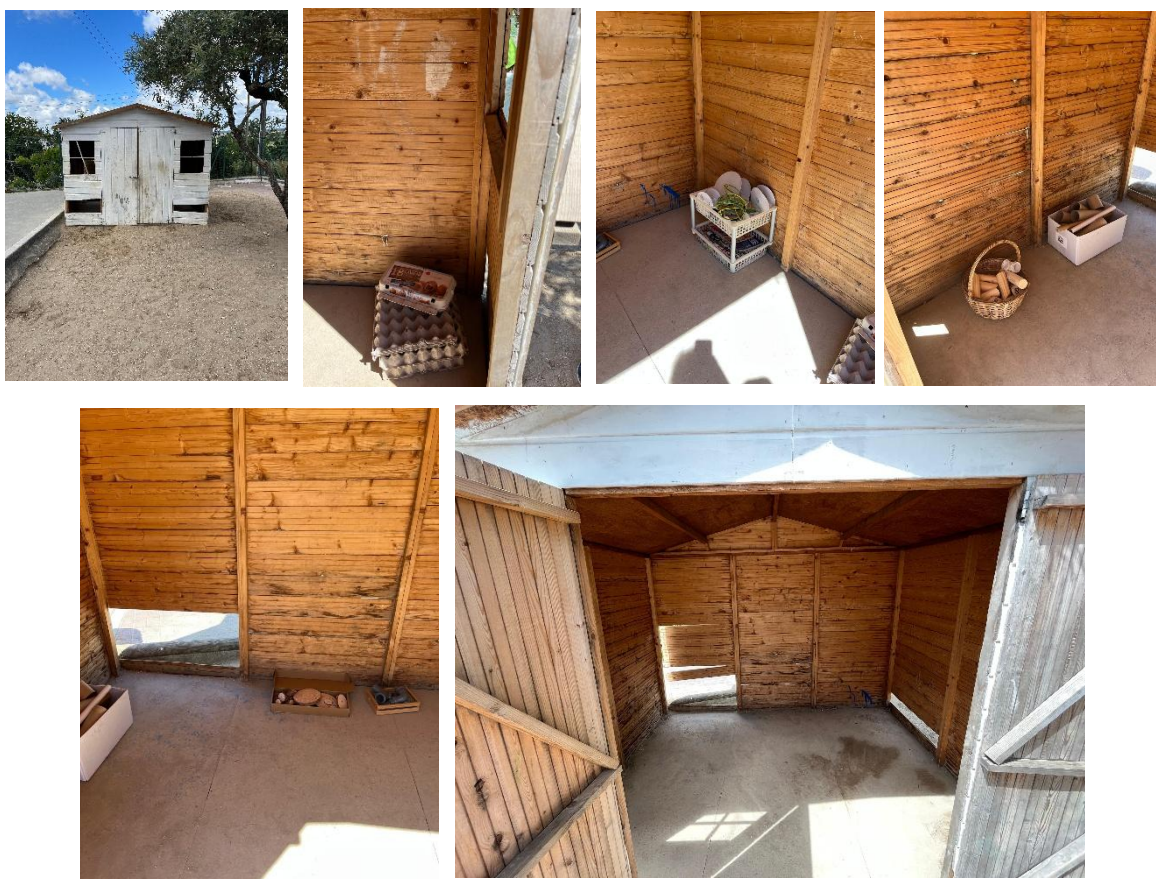


Figura 7- “Casinha” e os materiais de fim aberto disponibilizados

Nas primeiras sessões, as fotografias (Figura 7) suportadas pelas observações registadas nas notas de campo evidenciam um comportamento predominantemente exploratório, caracterizado por ações simples como mexer, virar, empilhar, arrastar e transportar os materiais. As crianças manipularam caixas de ovos de cartão, tubos, cordas, carrinhos de linhas, elementos de madeira e recipientes, sem um objetivo lúdico claramente definido. Esta fase pode ser descrita como um período de exploração sensório-motora, onde o foco principal recai na descoberta das propriedades físicas dos objetos: peso, textura, resistência e flexibilidade.

As notas de campo revelam que algumas crianças alternavam rapidamente entre materiais, demonstrando curiosidade, mas também necessidade de perceber “o que se pode fazer” com cada

objeto. Este tipo de exploração é consistente com teorias da aprendizagem ativa (Piaget, 1977; Goldschmied & Jackson, 2023), segundo as quais o contacto inicial com materiais não estruturados envolve experimentação livre e construção de hipóteses sobre o seu uso.



Figura 8- *Relatos da primeira sessão de contacto com materiais de fim aberto*

Neste seguimento, a partir da terceira sessão, as fotografias e notas de campo começam a evidenciar uma clara transição do comportamento exploratório inicial para formas mais intencionais e complexas de brincar. Este período marca um ponto de viragem no envolvimento das crianças, não apenas na forma como utilizam os materiais, mas também na forma como interagem entre si, na medida em que a emergência do jogo simbólico, construção cooperativa e planeamento partilhado tornam-se características distintivas deste momento do estudo (Fig. 8).

Os materiais de fim aberto, tais como tubos, arames flexíveis, caixas, cordas e elementos circulares de cartão, passaram a ser utilizados como elementos estruturais em projetos de construção que se desenvolveram de forma espontânea. As fotografias mostram vários exemplos claros:



Figura 9- *Construção de canalizações das casas*

Surgem também diversos tipos de interações entre as crianças, tais como: mostrar a descoberta ao outro; a imitação através da observação do outro sem que haja a troca de palavras; e o convidar

para a brincadeira por meio de interações verbais. Um exemplo, ocorrido na sessão do dia 30 de abril de 2024, foi por exemplo: as crianças começaram a ligar tubos entre si (Fig. 9), apoiando-os com caixas, arames, tubos, areia e pedras. Alguns comentários recolhidos nas notas de campo incluem: “V coloca um pedaço de cartão no chão e começa a utilizá-lo como uma pá para fazer buracos, de seguida vai buscar arame e começa a tentar passar o arame entre a areia. No entanto aproxima-se M observando-o e começa a ajudá-lo, de seguida questiona V, se não quer passar o arame por dentro do tubo.” Na exploração são despoletados, ainda, alguns momentos de ternura e união, na medida em que ambas as crianças procuram ajudar-se mutuamente durante risos e gargalhadas.

Este tipo de atividade revela pensamento projetual (planejar, testar, ajustar) e resolução colaborativa de problemas, capacidades amplamente documentadas na literatura como sendo estimuladas pelo (Nicholson, 1971; Goldschmied & Jackson, 2004).

Os sinais de envolvimento observados nesta sessão são variados, destacando-se, por exemplo, o convite feito pelas crianças a outras para participarem nas suas explorações, o que demonstra o desejo de aprofundar a atividade. Verifica-se ainda a atribuição de significado aos materiais e às explorações realizadas, evidenciando a capacidade da criança de representar simbolicamente os objetos, recorrendo à criatividade para lhes dar sentido durante a atividade.

Existiram outras brincadeiras entre as crianças que foram visíveis na sessão, onde pude observar um elevado nível de envolvimento das crianças na criação espontânea de uma brincadeira simbólica relacionada com uma pastelaria e padaria. A partir dos materiais de fim aberto disponibilizados na casinha, nomeadamente, caixas de cartão de ovos, elementos circulares, rodela de madeira, entre outros, as crianças organizaram um espaço que representava uma pastelaria e uma padaria, onde produziam, decoravam e vendiam bolos e croissants.

As fotografias e notas de campo revelam que esta brincadeira se desenvolveu ao longo de um período prolongado, mantendo a atenção das crianças e envolvendo várias delas de forma simultânea. Os materiais foram utilizados de forma simbólica: a areia representava ingredientes, os discos funcionavam como decoração dos bolos, as caixas assumiam o papel de bolos e os recipientes eram utilizados como formas ou utensílios de cozinha. Esta atividade evidenciou uma clara evolução relativamente às sessões iniciais, tanto ao nível da complexidade do brincar como da qualidade das interações sociais.

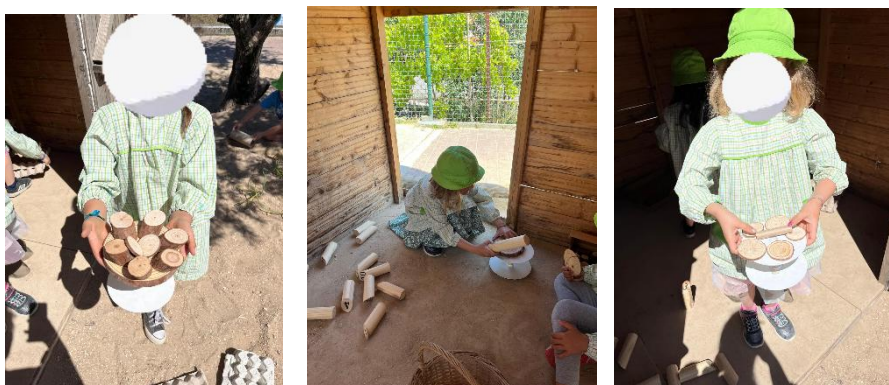


Figura 10- *Pastelaria e Padaria- Fazer bolos*

Durante a brincadeira, registaram-se vários momentos de comunicação e cooperação entre as crianças, dos quais destaco um de dia 7 de maio de 2024 (**Fig 10**): N disse: “Este bolo ainda não está pronto, falta pôr açúcar.”, logo de seguida I respondeu: “Então eu vou buscar mais açúcar.”, pegou em uma rodela de madeira enchia de areia e logo de seguida foi para junto de N referindo que tinha ali o açúcar necessário. I toda contente pegou no que N trouxe e polvilhou por cima do bolo! N acrescentou: “Agora este bolo, tem de ir para o forno.” I respondeu: “Já está pronto! Agora eu fico a vender e tu fazes mais, ok?” N disse: “Fixe, este tem de custar dois euros, porque é grande.” I respondeu: “Então este pequeno tem de custar menos.”

A interação descrita evidencia a emergência de diversas aprendizagens significativas decorrentes do jogo simbólico com materiais de fim aberto, na medida em que, desde logo, observa-se o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que as crianças brincam em conjunto, partilham materiais, cooperam na realização de uma tarefa em comum e negociam papéis de forma autónoma (por exemplo: quem faz os bolos e quem vende). A comunicação entre N e I revela capacidade de escuta, resposta adequada às propostas do outro e construção conjunta de uma narrativa lúdica coerente. Paralelamente, esta dinâmica promove o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, na medida em que os materiais de fim aberto são transformados simbolicamente em ingredientes, bolos, açúcar e forno. As crianças atribuem novos significados aos objetos disponíveis, explorando diferentes possibilidades de utilização sem orientação direta do adulto, o que evidencia pensamento divergente e autonomia na brincadeira.

Destaca-se ainda a presença de competências cognitivas e matemáticas emergentes, particularmente quando as crianças introduzem espontaneamente no jogo conceitos relacionados com quantidade, valor e comparação. A atribuição de preços distintos aos bolos (“este tem de custar dois euros, porque é grande” / “este pequeno tem de custar menos”) revela uma compreensão inicial de relações matemáticas como grande/pequeno, mais/menos e valor

monetário, integradas de forma funcional e contextualizada no brincar. Assim, este momento demonstrou que a brincadeira simbólica mediada por materiais de fim aberto constitui um contexto privilegiado para a aprendizagem integrada, promovendo simultaneamente o desenvolvimento social, criativo, linguístico e matemático, pois a “medida, a equivalência, o equilíbrio, a orientação espacial, a conservação e a classificação lógica são precursores de competências matemáticas mais elaboradas que são facilmente apoiadas por peças soltas” (Daly e Beloglovsky, 2015, p.16). Neste sentido, estes resultados reforçam o potencial pedagógico dos materiais de fim aberto enquanto facilitadores de experiências de aprendizagem significativas em contexto de Jardim de Infância. De acordo com Daly e Beloglovsky (2015) “As peças soltas são ótimos materiais para apoiar o jogo simbólico... pequenos mundos criados com uma multiplicidade de peças soltas dão às crianças a oportunidade de garantir um espaço seguro em que têm o poder e o controlo para exprimir o seu pensamento e para exprimir novas regras.” (pp. 100,101).

Na sessão 5 realizada no dia 14 de maio de 2024, observou-se um elevado nível de envolvimento e entusiasmo por parte das crianças, que retomaram a exploração dos materiais de fim aberto de forma autónoma e intencional. Rapidamente emergiu uma dinâmica coletiva centrada na construção de casas e prédios, configurando uma espécie de “aventura” partilhada em torno da criação das maiores e mais elaboradas construções.

As crianças organizaram-se espontaneamente em pequenos grupos, selecionando diferentes materiais e definindo projetos distintos, evidenciando competências de planeamento, cooperação, tomada de decisão e resolução de problemas. As construções assumiram múltiplas formas e funções simbólicas, desde casas de grandes dimensões a prédios e estruturas imaginárias, revelando um elevado nível de criatividade e imaginação. Nesta lógica, a sessão caracteriza-se, assim, pela consolidação de práticas de construção colaborativa, pela emergência de projetos lúdicos complexos e por interações sociais ricas, mediadas pelos materiais de fim aberto.

Durante a construção de uma casa grande com paus de madeira, **N** e **R** dialogavam enquanto organizavam os materiais (**Fig. 11**): **N** disse: “Vamos fazer uma casa muito grande, maior do que a outra.” **R** respondeu: “Sim, tem de ser muito alta.” Assim iniciaram o seu processo de construção com uns paus redondos numerados, contudo com as suas bases diagonais. **N** referiu: “Segura aí

no pau para eu pôr este.” **R** disse: “Assim cai. Temos de pôr outro por baixo.” **N** afirmou: “Agora já não cai. Esta vai ser a porta.” **R** respondeu: “Ok, pode ser.”



Figura 11- *N e R a fazerem a 1.ª construção da casa*

Em paralelo **I** e **M** iniciaram a construção de um prédio utilizando rolos de papel higiénico, empilhando-os cuidadosamente (**Fig. 12**): **I** disse: “Vamos fazer um prédio muito alto.” **M** respondeu: “Tem de ser forte para não cair.” Assim, acabaram por chegar a um consenso e escolheram fazer um prédio muito alto com rolos de papel. **I** referiu para **M**: “Se puseres este em cima, fica mais alto.” **M** disse: “Não, assim cai. Tens de por com muito cuidado que já está muito alta.” **I** afirmou contente: “Agora está um prédio.”



Figura 12- *M e I fazem o seu prédio*

Após várias tentativas de construção com paus de madeira, **N** e **R** abandonaram essa estratégia e passaram a utilizar rodela de madeira e carros de linha. Neste momento, intervim e questionei o que estavam a construir (**Fig. 13**): **Investigadora**: “O que estão a fazer agora?” **N** respondeu: “Assim não dava, os outros materiais não são direitos no fundo.” **R** acrescentou: “Por isso vamos fazer com estes e vai ficar mais alta.” **Investigadora**: “E o que é essa casa?” **N** respondeu de imediato: “É a casa das abelhas.” **Investigadora**: “Casa das abelhas?” **N** explicou: “Sim, é para elas morarem e poderem fazer o mel à vontade.” E acrescentou: “Eu gosto de proteger a natureza.”



Figura 13- *N e R a fazerem a 2.ª construção da casa*

Esta sessão evidenciou um elevado nível de envolvimento das crianças na exploração dos materiais de fim aberto, refletindo uma evolução significativa nas suas dinâmicas de brincadeira, interação e construção. Desde o início da sessão, observou-se um entusiasmo generalizado, com as crianças a organizarem-se espontaneamente em pequenos grupos e a definirem objetivos comuns relacionados com a construção de casas e prédios, num contexto de desafio coletivo e cooperação.

Ao longo da sessão, as crianças demonstraram crescente autonomia na escolha e utilização dos materiais, bem como capacidade de planear, testar e reformular estratégias de construção. A necessidade de estabilidade e equilíbrio das estruturas levou à experimentação de diferentes combinações de materiais, evidenciando competências de resolução de problemas, pensamento lógico e flexibilidade cognitiva. A reformulação das estratégias de construção, quando as primeiras tentativas não se revelaram eficazes, ilustra a capacidade das crianças para lidar com a frustração e persistir na concretização dos seus objetivos.

A interação entre pares foi constante e significativa, marcada pela comunicação, partilha de ideias, negociação de papéis e cooperação, assim estes momentos contribuíram para o desenvolvimento de competências sociais e socioemocionais, tais como a cooperação, o respeito pelas ideias dos outros e a construção conjunta de soluções. Paralelamente, a atividade de construção promoveu o desenvolvimento de competências motoras, particularmente ao nível da coordenação motora fina, através da manipulação cuidadosa dos diferentes materiais.

“Brinquedos não estruturados permitem um número ilimitado de brincadeiras e de criações. Por isso, estimulam a inteligência e o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança precisa de utilizar recursos cognitivos tais como a organização, o planeamento, a flexibilidade, a criatividade, a atenção, a memória, a resolução de problemas, o pensamento lógico e matemático (...) permite à criança desenvolver as suas noções de conceitos opostos, os seus conhecimentos sobre medidas, pesos e tamanhos. Estes brinquedos estimulam a motricidade fina, uma vez que a criança utiliza sempre os seus dedos, as suas mãos, os seus pulsos, os seus antebraços e os seus braços para construir, destruir, reconstruir... e criar. As crianças que brincam com peças soltas estimulam até as suas competências emocionais e sociais, tais como a responsabilidade, a cooperação, a independência, a auto-regulação, a autonomia.” (Terra das Crianças, 2020, s.p.).

Por outro lado, destaca-se ainda a emergência de conteúdos simbólicos e valores associados à consciência ambiental, evidenciada na atribuição de significados às construções realizadas, nomeadamente na criação da “casa das abelhas”. Assim, este momento revela a capacidade das crianças para integrar preocupações com a natureza e os seres vivos no seu brincar, demonstrando sensibilidade ecológica e pensamento simbólico.

A sessão 6, realizada no dia 21 de maio de 2024, distinguiu-se das anteriores por uma exploração centrada na dimensão sonora dos materiais de fim aberto, evidenciando novas formas de brincar, criar e interagir. Desde o início da sessão, observou-se uma mudança significativa nas dinâmicas de exploração, com as crianças a atribuírem aos materiais, funções relacionadas com a produção de sons e a criação musical.

O primeiro episódio relevante surgiu quando a criança **V** pegou num tubo de papel de grandes dimensões, tapou uma das extremidades com a mão e começou a colocar areia no seu interior. Durante este processo, manteve-se concentrado, enquanto a criança **R**, juntamente com outros colegas, observava atentamente e questionava o que estava a ser feito. **V** respondeu apenas “espera”, continuando a encher o tubo. Após concluir a ação, chamou os colegas e afirmou que o objeto “fazia música”, acrescentando que os seus avós tinham um instrumento semelhante. Neste momento, as crianças aproximaram-se da investigadora, que esclareceu que o nome do instrumento criado era *pau de chuva*. Este episódio constituiu o ponto de partida para uma exploração sonora coletiva, despertando curiosidade e interesse no grupo (**Fig. 14**).



Figura 14- *V a construir o seu instrumento*

Na sequência desta descoberta, a criança **N** juntou vários tubos de papel e afirmou: “Olha aqui o meu trompete” (**Fig. 15**), produzindo sons ao soprar e movimentando os dedos, enquanto os

colegas observavam com admiração. Este momento revelou não só criatividade e imaginação, mas também a incorporação de gestos associados ao uso de instrumentos musicais reais.



Figura 15- N a tocar o seu “trompete”

Posteriormente, a criança **I** organizou vários carretos de linha à sua frente e começou a bater-lhes com as mãos (**Fig.16**). Questionada sobre o que estava a fazer pela investigadora “O que estás a fazer?”, respondeu de forma espontânea: “Então, é a minha bateria.” Neste sentido, este momento evidencia a capacidade de reorganizar materiais de fim aberto para criar instrumentos simbólicos, bem como a emergência de noções rítmicas.



Figura 16- I a fazer música com a sua “Bateria”

Por fim, outras crianças que estavam a brincar na mesma área interessaram-se pela brincadeira, até que uma a criança **R** pegou em dois tubos de papel e começou a bater um no outro (**Fig. 17**), afirmando que eram “aqueles pauzinhos”. Neste momento, a investigadora interveio, informando que o nome correto desses instrumentos era *claves*. Assim, a partir deste esclarecimento, todas as crianças passaram a brincar em conjunto como se fossem músicos, simulando uma pequena “banda”, explorando sons, ritmos e interações de forma coletiva.



***Figura 17-** R a fazer música com os seus “pauzinhos”*

De forma geral, esta sessão evidenciou o desenvolvimento de competências criativas, expressivas e comunicativas, bem como a capacidade das crianças para explorar propriedades físicas dos materiais (som, ritmo, intensidade) e atribuir-lhes novos significados simbólicos. Neste sentido, a brincadeira musical emergente promoveu ainda a cooperação, a observação mútua e a partilha de descobertas, reforçando o papel dos materiais de fim aberto como facilitadores de experiências de aprendizagem diversificadas, significativas e integradas em contexto de Jardim de Infância.

Assim, a sessão 6, representou um momento de clara diversificação das formas de exploração dos materiais de fim aberto, distinguindo-se das sessões anteriores pela emergência de brincadeiras centradas na produção sonora e na expressão musical, dado que as crianças demonstraram uma elevada capacidade de observação, experimentação e atribuição de novos significados aos materiais disponíveis, explorando de forma espontânea as suas propriedades físicas, nomeadamente o som, o ritmo e a intensidade.

A descoberta inicial do *pau de chuva*, construída a partir de um tubo de papel e areia, funcionou como elemento desencadeador de uma dinâmica coletiva, levando outras crianças a criarem instrumentos simbólicos, como trompetes, baterias e claves, a partir de tubos de papel, tubos de canos e carretos de linha. Esta sequência de explorações evidencia a capacidade das crianças para

aprender por imitação, inspiração mútua e partilha de ideias, revelando um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo.

No domínio da expressão musical, este momento contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com a perceção e produção sonora, o reconhecimento de ritmos e a coordenação motora, na medida em que as crianças experimentaram diferentes formas de produzir som, ajustando gestos e movimentos, o que favorece a consciência corporal e auditiva. A nomeação dos instrumentos, mediada pontualmente pela intervenção do adulto, permitiu ainda a ampliação do vocabulário e a aproximação a conceitos musicais de forma contextualizada e significativa. Segundo Daly e Beloglovsky (2015) “O som dá às crianças competências de escuta, permitindo-lhes compreender conceitos científicos e, também, explorar os sons que produzem e as suas capacidades musicais.” (p.50), nesta lógica “as peças soltas proporcionam às crianças múltiplas oportunidades de criar sons e música.” (p. 50)

Paralelamente, a brincadeira musical emergente promoveu competências sociais e comunicativas, uma vez que as crianças observaram os pares, aguardaram a sua vez, partilharam descobertas e brincaram em conjunto como se fossem um grupo de artistas. Este tipo de interação favorece o sentimento de pertença ao grupo, a cooperação e a construção de experiências coletivas, fundamentais para o desenvolvimento socioemocional em contexto de Jardim de Infância.

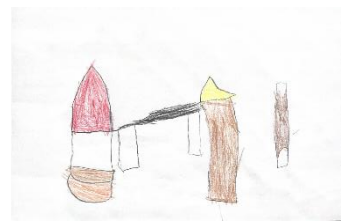
Em termos cognitivos e criativos, a sessão 6 evidencia a capacidade das crianças para transformar materiais quotidianos em instrumentos musicais, atribuindo-lhes funções simbólicas e explorando diferentes possibilidades de uso. Esta liberdade de exploração reforça o pensamento divergente, a imaginação e a autonomia, confirmando o papel dos materiais de fim aberto enquanto facilitadores de aprendizagens integradas e significativas. De forma global, este momento reforçou ainda a importância da criação de ambientes preparados que favoreçam a exploração livre e a expressão criativa das crianças, pois através da exploração musical, foi possível observar o desenvolvimento articulado de competências expressivas, cognitivas, sociais e linguísticas, demonstrando que os materiais de fim aberto potenciam experiências educativas ricas, diversificadas e alinhadas com uma pedagogia centrada na criança.

2.1.5.1. Comparação entre os dados apresentados na 1ª e últimas sessões

Para aprofundar a compreensão das aprendizagens e mudanças nas preferências e formas de expressão das crianças, será realizada uma comparação entre os dados recolhidos na primeira e na última sessão. Esta análise incide, nomeadamente, sobre os desenhos realizados pelas crianças, permitindo identificar transformações nas escolhas, interesses e formas de representação, bem como continuidades que evidenciem padrões de comportamento ou perspetivas consistentes. Paralelamente, serão considerados os registos das observações participantes e as fotografias das atividades, de modo a contextualizar as mudanças observadas nos desenhos, proporcionando uma

leitura integrada do desenvolvimento das crianças ao longo do período de intervenção. A comparação entre os dois momentos constitui, assim, uma forma de triangulação temporal, reforçando a validade dos resultados e permitindo analisar de forma sistemática o impacto da utilização dos materiais de fim aberto nas experiências lúdicas e educativas das crianças.

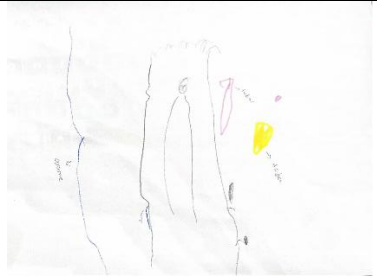
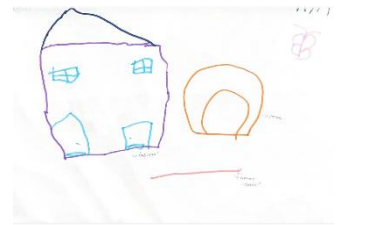
Tabela 3- Desenhos realizados na primeira sessão

Criança	Desenho	Discrição dada pela criança	Nota do Investigador
N		“Gosto de andar no balanço, porque é muito divertido e dá para fazer muitas coisas. Gosto de subir nas árvores porque é divertido e agora consigo subir sozinha”.	Predomínio de atividades de movimento e exploração física; ausência de referência a materiais de fim aberto. Foco em atividades motoras associadas ao exterior; valorização da autonomia física.
M		“Gosto de andar no escorrega e nos balanços, porque é fixe. Também gosto de saltar pneus, porque parece que estou a voar”.	Referência exclusiva a equipamentos fixos do recreio e atividades motoras. Predomínio de brincadeiras de movimento associadas a estruturas “tradicionais” do exterior.
R		“Gosto de andar no escorrega e nos balanços e fico feliz”.	Referência exclusiva a equipamentos fixos do recreio e atividades motoras. Predomínio de brincadeiras de movimento associadas a estruturas “tradicionais” do exterior.

V		“Gosto muito de andar de baloiço porque podemos ir alto. Também gosto de subir às árvores com ajuda e de brincar às escondidas na casinha”.	Atividades centradas no movimento e exploração física; referência a jogo social (na casinha).
I		“Adoro andar no escorrega, subir na casinha e andar no baloiço, porque posso esconder-me na casinha e andar no baloiço é divertido”.	Atividades centradas no movimento e exploração física; referência a jogo social (na casinha do escorrega).

Tabela 4- Desenhos realizados na sétima sessão

Criança	Desenho	Descrição dada pela criança	Nota do Investigador
N		“Gosto muito se subir às árvores e gosto muito, muito de brincar com aquelas caixas de cartão que estão na casinha para eu fazer bolos”.	Integração de materiais de fim aberto na brincadeira; combinação de exploração física com jogo simbólico. Expansão do repertório lúdico, incluindo brincadeira simbólica mediada por materiais de fim aberto.
M		“Gosto de brincar a subir às árvores e também gosto de ir para a casinha brincar com aquelas coisas redondas e com aqueles pauzinhos com números”.	Inclusão explícita de materiais de fim aberto e diversidade de tipos de brincadeira. Evidência exploração diversificada, combinando movimento e manipulação simbólica de materiais de fim aberto.
R		“Gosto muito de brincar com aquelas coisinhas de cartão na areia, porque faço os meus <i>croissants</i> ”.	Utilização direta de materiais de fim aberto e emergência de brincadeira simbólica.
		“Gosto muito de subir às árvores e de brincar	Presença evidente de materiais de fim aberto e uso

V		com as coisinhas da casinha, com aquele fio e os tubos a fazer casas”.	destes em construções. Combinação de exploração física com atividades de construção mediadas por materiais de fim aberto.
I		“Gosto muito de saltar pneus, porque já consigo sozinha. Gosto de brincar na casinha com aquelas coisas, as minhas preferidas são aquelas coisas que parecem bancos pequeninos”.	Participação em brincadeiras de movimento e incorporação de materiais de fim aberto.

A análise a seguir baseia-se tal como anteriormente referido nas descrições declaradas pelas próprias crianças, nas notas do investigador associadas a cada desenho e nas categorias interpretativas previamente definidas (jogo simbólico, utilização de materiais de fim aberto, interação social, autonomia).

Tabela 5- Definição das categorias

Categoria	Definição	Autor
Jogo Simbólico	Refere-se à capacidade da criança de atribuir significados aos objetos e situações, utilizando os materiais para representar ações, papéis ou contextos do quotidiano, através da imaginação e do faz-de-conta.	De acordo Vygotsky, 1989, através da brincadeira e do jogo simbólico que a criança se desenvolve afetiva, social e cognitivamente. Por sua vez, Neto (1997) contribui com uma definição que enfatiza o jogo como um processo de liberdade, no qual a criança tem a oportunidade de expressar a sua motivação intrínseca
Utilização de Materiais de Fim Aberto	Diz respeito à forma como as crianças exploram, manipulam e transformam os materiais disponíveis, atribuindo-lhes diferentes funções e usos não previamente definidos.	Post e Hohman (2011) e Ferland (2006) referem que os materiais de fim aberto não impõem limites às brincadeiras das crianças.

Interação social	Engloba as relações estabelecidas entre as crianças durante a brincadeira, incluindo a comunicação, cooperação, partilha de materiais, negociação de papéis e resolução de conflitos.	Leitfield e Sanders (2007) defendem mesmo que a interação criança/ambiente é um requisito fundamental ao desenvolvimento das capacidades do sujeito e das suas emoções.
Autonomia	Refere-se à capacidade da criança de agir de forma independente, tomar decisões, iniciar e desenvolver atividades por iniciativa própria, bem como resolver problemas sem intervenção direta do adulto.	Para Neto (1997), o jogo é um espaço de exploração pessoal, onde a criança se envolve ativamente sem restrições externas, o que facilita o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade.

Estas categorias permitiram uma análise mais consistente e fundamentada dos dados, possibilitando identificar padrões de comportamento e aprendizagens emergentes no contexto da exploração de materiais de fim aberto.

Neste sentido, de acordo com as tabelas 3 e 4, dos cinco casos analisados, observa-se a seguinte distribuição relativamente à menção explícita de materiais de fim aberto nas representações das crianças:

- **Sessão 1:** 0/5 crianças referiram materiais de fim aberto nas suas descrições. Predomínio de referências a equipamentos fixos do recreio (baloioço, escorrega, pneus) e a atividades motoras.
- **Sessão 7:** 5/5 crianças referiram explicitamente materiais presentes na casinha (caixas de cartão, “coisinhas” redondas, pauzinhos com números, fio, tubos, corda, areia), indicando uma mudança universal na amostra selecionada no que respeita à incorporação de materiais de fim aberto na sua representação do brincar.

Na Sessão 1, as representações das cinco crianças centravam-se predominantemente em equipamentos fixos do recreio (baloioço, escorrega, pneus) e em atividades de carácter motor (ir alto no baloioço, saltar pneus, subir árvores). Em contraste claro, a Sessão 7 mostra que todas as crianças passaram a mencionar materiais de fim aberto (caixas de cartão, pauzinhos, tubos, cordas, areia) como elementos centrais do seu brincar. Esta transição indica que a experiência repetida

com materiais soltos levou à sua inclusão no imaginário lúdico das crianças como objetos significativos e funcionalmente integrados nas suas práticas de brincar.

As descrições da Sessão 7 contêm elementos de jogo simbólico e atividade de construção (ex.: “fazer bolos”, “fazer croissants”, “fazer casas”, “fazer uma torre com tubos”), o que contrasta com a ênfase em movimento e sensações físicas presentes na Sessão 1. Assim, para além de modificarem o conteúdo do que consideram “o que mais gostam de brincar no exterior”, as crianças ampliaram o tipo de atividade: de ações dirigidas pelo corpo para ações mediadas por objetos que suportam representação simbólica (cozinhar, construir, criar) e planeamento.

Em várias descrições finais há referências a manipulações específicas (“pauzinhos com números”, “fio e tubos”, “corda”) que implicam destreza, seleção de materiais e utilização dirigida. Estas menções poderão refletir um aumento da competência técnica e da confiança para manipular objetos para finalidades lúdicas definidas, evidenciando também maior autonomia na exploração dos materiais.

A comparação mostra uma diversificação clara do repertório: na Sessão 1 as atividades se concentram em poucas categorias (movimento em equipamentos), na Sessão 7 surgem múltiplas modalidades (construção, brincadeira simbólica, experimentação sensorial, como por exemplo a areia). Esta diversificação sugere que a presença de peças soltas ampliou as possibilidades de ação e representação das crianças no exterior, assim como possíveis aprendizagens entre pares.

Os resultados convergem para a ideia de que o contacto regular e estruturado com materiais de fim aberto facilita a incorporação desses objetos no jogo infantil, promovendo:

- A emergência de jogo simbólico e construções;
- A ampliação do repertório nos momentos de brincadeira;
- O desenvolvimento de competências de manipulação e autonomia;
- A interação entre pares;
- Desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Potenciais oportunidades de interação social e negociação (os materiais permitem tarefas partilhadas e papéis simbólicos).

Para a prática pedagógica em Jardins de Infância, estes pontos-chave sugerem que a disponibilização sistemática de materiais de fim aberto no exterior pode ser uma estratégia eficaz para enriquecer o brincar livre e promover atividades com elevado potencial educativo (resolução de problemas, criatividade, cooperação, espírito crítico).

Concluindo, os dados apresentados entre as Sessões 1 e 7, apresentada nas tabelas, sugerem uma mudança coerente e consistente nas representações do brincar das cinco crianças: de um foco quase exclusivo em equipamentos fixos e atividades motoras para uma integração clara e explícita de materiais de fim aberto, com conseqüente emergência de práticas de construção e jogo simbólico. Neste sentido, estes resultados apoiam a hipótese central do estudo acerca do potencial pedagógico das peças soltas em ambientes preparados: quando disponibilizados de forma regular e intencional, os materiais de fim aberto promovem a diversificação do brincar, novas formas de representação simbólica e práticas que potencialmente favorecem o desenvolvimento de competências sociocognitivas.

2.1.5.2. Entrevista

De forma a complementar os dados recolhidos através da observação, das fotografias e dos desenhos das crianças, foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora titular da sala. **(anexo 1).**

A inclusão deste instrumento de recolha de dados permitiu aceder à perspetiva profissional da educadora sobre a utilização de materiais de fim aberto, enriquecendo a análise e possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos benefícios associados ao brincar com este tipo de materiais.

Após a gravação e transcrição integral da entrevista **(anexo 2)**, procedeu-se à sua análise qualitativa, organizada em categorias temáticas. A análise dos dados deu origem a várias categorias temáticas, que se apresentam de seguida.

Conceção de Materiais de Fim Aberto

A educadora demonstra uma conceção clara e alinhada com a literatura sobre materiais de fim aberto, definindo-os como materiais que não possuem uma função pré-determinada e cujo uso é atribuído pela própria criança. Segundo a entrevistada, estes materiais caracterizam-se pela sua abertura à imaginação e à intenção da criança, uma vez que “têm o fim que a criança lhe quiser dar”. Esta perspetiva evidencia o afastamento de uma lógica de uso funcional e fechado, permitindo à criança atribuir novos significados aos objetos, como refere ao afirmar que “uma caixa de ovos, um pau de vassoura ou uma caixa de cartão têm o fim que a criança lhe quiser dar”. Assim, os materiais de fim aberto surgem como recursos flexíveis, acessíveis e potenciadores de múltiplas possibilidades de exploração.

Potencial Criativo e Imaginativo dos Materiais de Fim Aberto

Um dos aspetos mais valorizados pela educadora prende-se com o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças. Neste sentido, a entrevistada destaca que, ao contrário do olhar adulto, a criança é capaz de atribuir significados distintos ao mesmo objeto, afirmando

que “cada criança vê uma coisa diferente”. Este caráter aberto promove um brincar simbólico e criativo, no qual a criança se expressa livremente, explora ideias próprias e constrói aprendizagens de forma ativa. A educadora reforça ainda que estes materiais estão “abertos ao interesse, à necessidade e à imaginação da criança”, evidenciando o seu potencial para responder à diversidade de ritmos, interesses e formas de pensar.

O Papel do Educador na Exploração dos Materiais de Fim Aberto

A análise da entrevista revela que a educadora atribui um papel fundamental ao adulto enquanto facilitador e observador do processo de exploração. A profissional refere que cabe ao educador criar oportunidades e disponibilizar materiais, assumindo posteriormente uma postura de observação atenta, como quando afirma que “depois observo o que pode sair dali”. A utilização de estratégias como a disponibilização de um cesto com materiais diversos demonstra uma prática pedagógica intencional, que valoriza a autonomia e a iniciativa da criança. Ao permitir que as crianças explorem livremente, o educador reconhece o brincar como um espaço privilegiado de aprendizagem, sem impor resultados ou modelos pré-definidos.

Materiais de Fim Aberto como Promotores de Aprendizagens Diversificadas

A educadora identifica múltiplas aprendizagens emergentes associadas à utilização de materiais de fim aberto, nomeadamente ao nível da linguagem, da criatividade, do pensamento simbólico e da expressão oral. Destaca ainda a importância da verbalização do processo, referindo que questiona frequentemente as crianças sobre o que realizaram, valorizando a sua capacidade de explicação e reflexão: “quando eu questiono ‘o que é que tu fizeste?’, eles conseguem explicar o que é aquilo e como fizeram”. Além disso, a entrevistada salienta o contributo destes materiais para a construção do currículo, referindo exemplos concretos de aprendizagens matemáticas, sensoriais e artísticas, como contagens, exploração de formas, cores, cheiros e texturas, especialmente através de materiais da natureza.

Valorização do Brincar com Materiais de Fim Aberto e Desafios Identificados

A educadora considera que o brincar com materiais de fim aberto é valorizado no contexto educativo, sobretudo na Educação Pré-Escolar, embora identifique desafios relacionados com a valorização por parte das famílias. Questiona se os contextos familiares continuam a proporcionar espaços e oportunidades para este tipo de exploração, referindo preocupações relacionadas com o ruído, a segurança ou a desvalorização destes materiais face aos brinquedos estruturados e tecnológicos. Esta reflexão evidencia a importância de uma maior articulação entre escola e família, no sentido de promover uma compreensão partilhada sobre o valor educativo do brincar livre e exploratório.

Benefícios dos Materiais de Fim Aberto para o Desenvolvimento da Criança

Por fim, a educadora reforça que os materiais de fim aberto apresentam inúmeros benefícios para o desenvolvimento integral da criança, destacando áreas como a criatividade, a linguagem, a autonomia e a imaginação. Refere ainda que estes materiais permitem longos períodos de envolvimento no brincar, afirmando que “eles estão ali a brincar uma tarde inteira”. Adicionalmente, destaca a acessibilidade e o baixo custo destes recursos, sublinhando que “a escola também beneficia porque estes materiais têm custo zero”, o que contribui para práticas pedagógicas mais sustentáveis e inclusivas. A educadora conclui que, desde que sejam definidos objetivos claros, é possível promover aprendizagens significativas, cabendo ao educador proporcionar este tipo de experiências.

Em suma, a análise da entrevista evidencia que os materiais de fim aberto assumem um papel central na promoção de aprendizagens significativas, criativas e autónomas na Educação Pré-Escolar. Nesta perspetiva, a educadora reforça a importância do brincar como eixo estruturante do desenvolvimento infantil e destaca o papel do educador enquanto mediador, observador e promotor de contextos ricos em possibilidades de exploração.

2.3.1. Conclusões do estudo

Concluindo, na etapa final deste estudo apresentam-se os resultados decorrentes de todo o percurso investigativo desenvolvido, à questão central da investigação consistiu em compreender que aprendizagens emergem do contacto de crianças de Jardim de Infância com materiais de fim aberto. Paralelamente, procurou-se dar resposta aos quatro objetivos específicos definidos na fase inicial do projeto, os quais orientaram a recolha, análise e interpretação dos dados.

Ao longo do desenvolvimento da investigação, foi possível observar, de sessão para sessão, um aumento gradual e consistente do envolvimento e das interações das crianças com os materiais de fim aberto. Este progresso assume particular relevância, uma vez que as crianças participantes não possuíam experiências prévias com este tipo de materiais. A familiarização progressiva com os materiais permitiu que as crianças se tornassem cada vez mais autónomas na sua exploração, demonstrando iniciativa, curiosidade, capacidade de experimentação, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os dados recolhidos evidenciam que o contacto regular com materiais de fim aberto promove aprendizagens significativas em diferentes domínios do desenvolvimento infantil. Destaca-se, desde logo, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, visível na transformação simbólica dos materiais e na criação de narrativas lúdicas diversificadas, como construções, brincadeiras de faz-de-conta (jogo simbólico) e explorações sonoras. Estas experiências

permitiram às crianças atribuir novos significados aos objetos, exercitando o pensamento divergente e a capacidade de resolução de problemas.

Paralelamente, verificou-se um fortalecimento das competências sociais e comunicativas, uma vez que as brincadeiras com materiais de fim aberto favoreceram a interação entre pares, a cooperação, a negociação de papéis e a partilha de ideias. As crianças passaram a brincar mais frequentemente em grupo, envolvendo-se em projetos comuns e demonstrando maior capacidade de escuta e respeito pelas propostas dos outros.

No domínio cognitivo, emergiram aprendizagens relacionadas com noções matemáticas, espaciais e científicas, como a comparação de tamanhos, quantidades, equilíbrio, estabilidade e causa-efeito, integradas de forma espontânea nas brincadeiras. Estas aprendizagens surgiram de forma contextualizada e significativa, evidenciando o potencial dos materiais de fim aberto para promover aprendizagens integradas através do brincar.

Importa ainda salientar o desenvolvimento de competências socioemocionais, nomeadamente a persistência, a tolerância à frustração e a confiança nas próprias capacidades, no sentido em que as crianças demonstraram capacidade de reformular estratégias quando confrontadas com dificuldades, revelando flexibilidade cognitiva e resiliência. Adicionalmente, emergiram valores relacionados com a consciência ambiental e o cuidado com a natureza, evidenciando que o brincar com materiais de fim aberto pode também contribuir para a formação de atitudes e valores.

Concluindo, os resultados deste estudo permitem concluir que os materiais de fim aberto constituem uma ferramenta pedagógica de elevado valor educativo em contexto de Jardim de Infância. A sua integração em ambientes previamente preparados favorece o envolvimento ativo das crianças, potencia aprendizagens diversificadas e significativas e contribui ainda para um desenvolvimento global harmonioso. Estes resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem o brincar livre, a exploração e a centralidade da criança no processo educativo.

2.3.2. Limitações do estudo

Apesar dos contributos significativos deste estudo para a compreensão das aprendizagens emergentes através do contacto com materiais de fim aberto, é importante reconhecer algumas limitações que podem influenciar a generalização dos resultados.

Em primeiro lugar, a investigação incidiu sobre um grupo restrito de crianças de um único Jardim de Infância, limitando a representatividade e a possibilidade de extrapolar os resultados para contextos educativos diferentes. Além disso, o número reduzido de participantes também restringe a diversidade de respostas e experiências observadas.

Em segundo lugar, o período de intervenção e observação foi relativamente curto, abrangendo apenas sete sessões distribuídas ao longo de alguns meses. Apesar de ter permitido identificar padrões de evolução no brincar e nas interações, não foi possível acompanhar o desenvolvimento das crianças a médio ou longo prazo, nem avaliar a consolidação das aprendizagens observadas.

Por outro lado, um fator contextual adicional prende-se com a organização da escola, que integra crianças do pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico. Neste sentido, esta configuração exigiu que as sessões com materiais de fim aberto fossem realizadas em horários específicos para o grupo de Jardim de Infância, de modo a evitar a sobreposição com outras crianças e garantir a segurança e a gestão do espaço. Esta limitação logística condicionou o tempo de exploração livre e a flexibilidade na utilização do espaço, podendo ter influenciado a dinâmica do brincar, bem como pode acabar também por interferir no período de investigação, tendo espaço para poucas sessões.

Adicionalmente, o estudo baseou-se principalmente em observação direta, registos fotográficos, desenhos e notas de campo, complementados por uma entrevista à educadora cooperante. Embora estes instrumentos tenham fornecido dados ricos e detalhados, a ausência de medidas mais sistemáticas ou de instrumentos quantitativos limita a precisão na mensuração do impacto das experiências com materiais de fim aberto.

Apesar destas limitações, os dados obtidos fornecem evidências consistentes sobre a relevância dos materiais de fim aberto no desenvolvimento da criatividade, do envolvimento social e das aprendizagens significativas em contexto de Jardim de Infância, oferecendo contributos valiosos para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

2.3.3. Recomendações para investigar futuramente

Considerando as limitações identificadas no presente estudo, recomenda-se que futuras investigações sejam desenvolvidas com amostras mais amplas e diversificadas, abrangendo diferentes contextos educativos e faixas etárias, de modo a permitir maior generalização dos resultados. Sugere-se ainda a realização de intervenções de maior duração, que possibilitem acompanhar a evolução das crianças ao longo do tempo e observar a consolidação das aprendizagens, bem como a utilização de instrumentos complementares de recolha de dados, incluindo medidas quantitativas e avaliações estruturadas, para complementar as observações qualitativas e permitir uma análise mais robusta das competências emergentes.

Adicionalmente, futuras pesquisas poderão explorar estratégias de gestão do espaço e do tempo, especialmente em instituições que integram diferentes níveis de ensino, de forma a garantir que as crianças tenham maior autonomia na exploração dos materiais. Recomenda-se também que se aprofunde a investigação sobre o desenvolvimento de competências específicas, como

criatividade, expressão simbólica, consciência ambiental, raciocínio matemático e competências musicais, bem como a forma como estas se articulam de forma integrada no brincar. Estes contributos poderão reforçar a fundamentação teórica e prática para a implementação de ambientes pedagógicos que valorizem o brincar livre e significativo em contexto de Jardim de Infância.

Conclusão do relatório

A elaboração deste relatório de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada representa o culminar de um percurso académico intenso e enriquecedor, marcado por desafios, descobertas e aprendizagens significativas. A realização deste trabalho permitiu-me não só consolidar competências profissionais em contextos de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, como também refletir de forma aprofundada sobre o papel do educador/professor na criação de ambientes que promovam a autonomia, a criatividade e o envolvimento das crianças.

Ao longo das diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas, foi possível compreender a importância da articulação entre saberes científicos, didáticos e pedagógicos, bem como a necessidade de adequar estratégias a contextos educativos diversificados. No contexto da Educação de Infância, destacou-se o valor do brincar e da exploração de materiais de fim aberto como promotores de aprendizagens integradas, estimulando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e criativo das crianças. Já no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível reconhecer a importância da planificação intencional, da diferenciação pedagógica e da gestão de ambientes de aprendizagem que respeitem os ritmos e necessidades de cada aluno.

A dimensão investigativa deste estudo reforçou a ideia de que o educador/professor é também um profissional reflexivo e investigador, capaz de analisar, questionar e adaptar a sua prática com base na observação e na evidência. A articulação entre prática pedagógica e investigação permitiu compreender como estratégias diversificadas, incluindo a utilização de materiais de fim aberto, podem potenciar interações, colaboração e aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que promovem valores como a autonomia, o pensamento crítico e a consciência ambiental.

Por fim, este percurso contribuiu de forma decisiva para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora e professora. Levo comigo a convicção de que ensinar implica uma aprendizagem contínua, sustentada na reflexão, na investigação e na capacidade de adaptação. Pretendo, assim, desenvolver uma prática pedagógica que valorize a escuta da criança/aluno, a diferenciação, a inclusão e a criação de ambientes educativos ricos e significativos, promovendo o desenvolvimento integral de cada criança.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M., Cano, C., Freitas, M., Patrocínio, M., Agostinho, S., Ngombe, N., & Diogo, A. (2013). *Avaliando as aprendizagens do Empreendedorismo em Angola Da Teoria à Prática*. INIDE.
- Amaral, C. M. (2011). *Adaptação das crianças em contexto de creche*. [Mestrado em Educação e Cuidados na Primeira Infância] Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação de Beja.
- RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3916/2/Capa%20Projecto%20de%20Inter%20ven%20c3%20a7%20c3%20a3o.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70. <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Banks, J. A. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10.^a ed.). Wiley.
- Belli, J. (2002). *Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos*. Joinville. Letradágua.
- Bento, G. (2012). *Brincar em todos os espaços da infância*. In G. Bento & A. C. Pimentel (Orgs.), *A infância e suas linguagens: Currículo, culturas e transições* (pp. 109–126). Porto Editora.
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores - perspetivas sociais e educativas na atualidade*. Investigar em Educação, 2(4), 127-140.
- Bertagno, P. (2016). Promoting children's emotional well-being in pre-school settings: A grounded theory study exploring the views of early years practitioners [Doctoral Dissertation, University of Essex]. Essex Open Access Research Repository. <https://repository.essex.ac.uk/18664/1/Thesis%20Paula.pdf>
- Bitencourt, A., Dias, F., Stein, J., Focesi, L., Fochi, P., & Menta, S. (2023). Jogo Heurístico. In P. Fochi (Ed.), *O brincar heurístico na Creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil* – OBECI (pp. 47-63). APEI.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bowlby, J. (2002). *Apego: A natureza do vínculo* (A. Cabral, trad.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1969).
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e cultura* (2.^a ed.). Cortez.
- Bruce, T. (2011). *Early childhood education* (4th ed.). Hodder Education.
- Brussoni, M. & Olsen, L. (2013). *The perils of overprotective parenting: Fathers' perspectives explored*. Child: Care, Health and Development, 39(2), 237-245.

- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (Orgs.). (2012). *Avaliação na educação de infância* (1.^a ed.). Psicosoma.
- Cardona, J. M., Silva, I. L., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar: Direção Geral da Educação*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/plnearavaliar.pdf>
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Casey, T., & Robertson, J. (2016). *Loose parts play: A toolkit*. Inspiring Scotland; Play Strategy Group; Scottish Government.
- Coquet, E. (2003). *Desenhar um Texto, Falar com Riscos e Ler um Desenho*. *Ensinarte - Revista das artes em contexto educativo*, 2, 2-7. <https://hdl.handle.net/1822/2886>
- Costa, A., Moreira, A., & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*. UA Editora; Universidade de Aveiro; Serviços de documentação, Informação Documental e Museologia.
- Costa, F., & Silva, R. (2012). A avaliação em contexto educativo: Um estudo sobre a prática dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), 123-137.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças soltas – Inspirando o brincar nas crianças*. APEI.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças soltas 2 - Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos*. APEI.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças soltas 3 - Estimular ambientes culturalmente sustentáveis*. APEI.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2022). *Peças soltas 4 - Estimular a aprendizagem no século XXI*. APEI.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Direção Geral da Educação. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Dodge, M., K., & Frost, J., L. (1986). *Children's Dramatic Play: Influence of Thematic and Nonthematic Settings*. *Childhood Education* 62 (3): 166-70.

Esteves, S. (2005). *A Afetividade e a Relação Pedagógica*. *Cadernos de Educação de Infância*(nº73), pp.11-12.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

FOREST, N. A. (s.d). *Cuidar e educar: Perspectiva para a prática pedagógica na Educação Infantil*. <https://www.passeidireto.com/arquivo/83952963/cuidar-e-educar-perspectivas-para-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil>

Gill, T. (2010). *Sem medo: Crescer numa sociedade com aversão ao risco* (M. Matos, Trad.). Cascais: Principia.

Godoy, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57–63. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Artmed.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: educar e cuidar em Creche*. APEI.

Gómez, F. J. (2006). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp. 39(7), 4. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>

Gull, C., Bogunovich, J., Rosengarten, T. (2019). *Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review*. University of Phoenix. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225658.pdf>

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.

Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167-187. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplica_da_n5_84-94.pdf

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. 1ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Leifield, L., & Sanders, T. B. (2007). Responsive infant caregiving: Eight proven practices. *Dimensions of Early Childhood*, 35(1), 17–24.

Lourenço, A. P. (2018). *Prática reflexiva em contexto de ensino pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: Impacto na intervenção educativa*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2681/1/RI%20ANA%20LOUREN%c3%87O%20ATUALIZADO.pdf>

Luckesi, C. C. (2001). *Avaliação da aprendizagem: Estudos e propostas*. Cortez Editora.

Machado, M. (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. Loyola.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para creche*. Direção Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Marques, A., & Almeida, M. (2011). *A documentação pedagógica na Educação Infantil: trançando caminhos, construindo possibilidades*. *Revista de Educação Pública*, 20(44), 413-428. <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n44/v20n44a02.pdf>

McClintic, S. (2014). *Loose parts: Adding quality to the outdoor environment*. Texas Child Care Quarterly, 38.

Meece, J. L. (2002). *Students perceptions in the classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Edições ASA.

- Menezes, D. (1935). Revista do Ensino. *Pedagogia de Djacir Menezes*, pp. 140-142, 42-52.
- Miao, J. (2020). *Interpretation of Children's Painting and Child Drawing. Education Reform and Development*, 2(1), 29-32.
- Montessori, M. (1915). *My system of education*. The House of Childhood.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular* [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A criança na sociedade Contemporânea*. [Universidade Aberta].
- Oliveira, L., M., G., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre educação de infância - Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. ESECS / APEI.Print.
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. Observador.
- Neto, C. (2015). Estamos a criar uma sociedade de catifeiro para as crianças. Jornal i.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. Lisboa.
- Neto, C. (2024, 22 de fevereiro). *O brincar arriscado: um direito das crianças*. Crianças à Torta e aos Direitos. <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2024/02/22/o-brincar-arriscado-um-direito-das-criancas/>
- Neves, M. (2015). *Organização do espaço educativo: "Quebrar a rotina"*. [Dissertação de Doutoramento].
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação (3ª ed.)*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em Creche: A perspectiva da Associação Criança*. In Júlia Oliveira Formosinho & Sara.
- Oliveira-Formosinho, J. O., & Formosinho, J (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança*. In M. Oliveira & A. Godinho, *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (57-72). Folhetos Edições & Design; Centro de Investigação em Identidades e Diversidades.
- Pacheco, J. A. (2004). Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900–2000). *Revista Brasileira de Educação*, (25), 53–66. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100006>

- Perrenoud, P. (2001). *Construir competências desde a escola*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2020). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens* (4.^a ed.). Artmed.
- Pinheiro, J., & Ramos, L. (2000). *Métodos pedagógicos*. Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Pinto, F. (2011). Diferenciação pedagógica e Prevenção das Desigualdades Educativas: breve contributo reflexivo. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 149-166. 123. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/1102c548-79f5-410d-bc62-e7265762ce8e/content>
- Piaget, J. (1977). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento*. Zahar.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.^aed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, L. C. R. (2003). A Escola Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa. In *A educação nova, a escola moderna e a construção da pessoa: desenvolvimento, cidadania, educação e liberdade* (pp. 66–73). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Sarmiento, M. J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociológicas da infância e educação* (pp. 20-40).Asa Editores.
- Siegel, D. J. (2020). *The power of showing up: How parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. Ballantine Books.
- Silva, C. D. (2022). *A Importância do espaço físico nos processos de aprendizagem*. [Dissertação de Doutoramento, Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação]. RECIPP. <https://recipp.ipp.pt/entities/publication/09f1a241-cf93-4b43-9704-432ab5875fcf>
- Silva, M.C., & Sarmiento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério...* In T. Sarmiento, F.I. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na Infância*, (pp. 39-56). Porto Editora.

- Silva, F. S. (2016). *A Planificação no Processo de Ensino e de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. IBICT. https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_3c1a9191960e9954e90d0d203f21ee73
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H., & DeLong, R. (2009). *Children's pastimes and play in sixteen nations*. American journal of play, 1(3), 283-312.
- Smith-Gilman, S. (2018). *The arts, loose parts and conversations*. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 16(1), 90-103.
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Psiquilibrios.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética* (2.ª ed.). SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes de Educação. Música e Artes Plásticas*. 3º Volume. Instituto Piaget.
- Stroobants, H. (2020, janeiro 22). *Brincar com peças soltas e práticas adequadas ao desenvolvimento*. Primeiros Anos.PT – Um blogue sobre educação de infância baseado em investigação. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-compecas-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>
- Tavares, D. (2007). *Educação e didática: Entre a teoria e a prática*. Edições 70.
- Terra das Crianças. (2020, 21 dezembro). *Brinquedos não estruturados – o que são e qual a sua importância no desenvolvimento infantil*. <https://terradascrianças.pt/2020/12/21/brinquedos-nao-estruturados/>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in Academically Diverse Classroom* (3ª ed.). ASCD Publication.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Open University Press.
- UNESCO. (2021). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000370215>

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural notas de antropologia da educação*. Afrontamento.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (1.^a ed.). Edições Sílabo.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente* (J. Cipolla Neto, Trad.). Martins Fontes.

(Obra original publicada em 1930)

Yin, R. K. (2014). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5.^a ed.). Bookman.

Zabalza, M. A. (2022). *Didáctica geral: Teoria e prática do ensino* (3.^a ed.). Porto Editora.

Legislação

Portugal. Assembleia da República. (1986, 14 de outubro). *Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo* (consolidação em vigor). *Diário da República*, 1.^a série, n.º 237. Recuperado de <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Anexos

Anexo 1- Guião da Entrevista

Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

No âmbito da elaboração do relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, encontro-me neste momento a realizar uma investigação sobre o contacto das crianças com materiais de fim aberto e aprendizagem emergentes deste, sendo assim, a pergunta de partida é a seguinte: Que aprendizagens emergem do contacto de crianças com materiais de fim aberto?

Esta investigação tem como principais Objetivos: Comparar produções iniciais com as finas realizadas por crianças, em prol de perceber as suas aprendizagens relativamente ao contacto com materiais de fim aberto; perceber quais as concepções do educador relativamente ao contacto das crianças com materiais de fim aberto; descrever situações de interação das crianças com os materiais de fim aberto; refletir sobre a importância do contacto de crianças de Jardim de Infância com materiais de fim aberto.

Posto isto, responder a esta entrevista permitirá conhecer e perceber a sua opinião acerca do contacto das crianças com este tipo de material, bem como a importância para o desenvolvimento holístico da criança. Considero ser fundamental desde já, agradecer a sua participação e salientar que a entrevista é confidencial, pelo que os seus dados pessoais não serão partilhados.

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Observações
Legitimação entrevista do entrevistado	Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos deste trabalho. Informar e garantir a confidencialidade dos dados. Valorizar o contributo do entrevistado motivando-o a colaborar. Agradecer a participação.	Autoriza a gravação desta entrevista? Deseja saber mais alguma coisa informação acerca desta investigação? Tem alguma pergunta a fazer?	
Concepções relativamente aos materiais de fim aberto	Perceber quais as concepções da educadora, relativamente ao contacto com este tipo de material.	O que são para si materiais de fim aberto? Quais os materiais de fim aberto que conhece? Na sua opinião, o que é brincar com materiais de fim aberto? Para si, o contacto com este tipo de materiais é importante? Porquê? Em que sentido?	
Papel do Educador no contacto com materiais de fim aberto	Compreender qual o papel do educador na promoção do contacto com materiais de fim aberto.	Na sua opinião, o educador deve fomentar o contacto das crianças com materiais de fim aberto? Porquê? Enquanto educadora promove atividades de contacto direto com estes materiais? Quais? Porquê? Enquanto educadora, considera que tem um papel importante na exploração de materiais de	

		fim aberto por parte das crianças? De que forma?	
Experiências educativas	Perceber quais as aprendizagens que emergem do contacto das crianças com estes materiais. Compreender qual a importância do contacto com materiais de fim aberto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entender quais os benefícios do contacto com as peças soltas.	O que podem as crianças aprender com os materiais de fim aberto? Quais os benefícios que considera que essas estas materiais podem trazer para o desenvolvimento na infância? Quais as aprendizagens que emergem do contacto com materiais de fim aberto? No seu ponto de vista, considera que brincar com materiais de fim aberto é valorizado no contexto onde está inserida?	

Anexo 2- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

Investigadora: A educadora autoriza a gravação deste áudio correto?

Educadora: Sim.

Investigadora: Primeiro gostaria de saber se quer saber ou ter a alguma informação sobre esta investigação.

Educadora: Ao fim deste tempo todo considero que já sei todo o trabalho que tens desenvolvido.

Investigadora: Relativamente às concepções dos materiais de fim aberto, o que é que entende por materiais de fim aberto?

Educadora: A ideia que eu tenho do material de fim aberto, é aquele material que existe e que que é utilizado sem ser para aquele fim que ele foi idealizado, ou seja uma caixa de ovos, que foi idealizada para guardar ovos, no entanto ao ser posto nas mãos de uma criança, tem o fim que a criança lhe quiser dar. Por exemplo, uma caixa de cartão, um pau de vassoura, tem o fim que a criança lhe quiser dar.

Investigadora: Pode dar-me alguns exemplos de materiais de fim aberto que conhece, já deu o exemplo da caixa dos ovos, não sei se quer enumerar mais alguns?

Educadora: Latas, caixas de cartão para fazer carros, casa, fazer 30 por uma linha, garrafas de plástico ou copos de iogurte, para fazer maracas por exemplo. As caricas e as cápsulas da Nespresso, por exemplo. Existem muitas coisas que podemos utilizar.

Investigadora: O contacto com este tipo de materiais é importante? Se sim em que medida?

Educadora: Claro que sim, precisamente porque a criança em contato com este material dá-lhe o fim que ela idealiza, que ela idealiza, Imaginamos o adulto se calhar vê uma capsula de café ou uma garrafa de água, mas a criança em contacto com este material, pode ver coisas completamente distintas e cada criança vê uma coisa diferente, daí o nome se calhar ser mesmo esse, está aberto ao interesse, à necessidade, à imaginação da criança.

Investigadora: Relativamente ao papel do educador ao contacto com os materiais de fim aberto. O educador deve fomentar o contacto das crianças com este tipo de material? Acha que sim? Porquê?

Educadora: Considero que sim. Eu utilizo muitos materiais não só para fazer trabalhos de expressão plástica, às vezes costumo meter uma cesta onde coloco materiais diversos, apesar deste ano nem ter feito tanto. Costumo ter dentro desse cesto um rolo de fita cola, um agrafador, uma tesoura, rolos de papel, cartão, entre outras coisas. Depois observo o que pode sair daí, e às vezes resulta e eles vão explorando e vão dando o fim que imaginam.

Investigadora: Considera que têm um papel importante na exploração de materiais de fim aberto por parte das crianças? De que forma?

Educadora: Sim, tal como eu já fui falando, através da criatividade, da imaginação.

Investigadora: De experiencias educativas. Promove este contacto direto com estes materiais? Quais? Para quem? E porquê? Sei que também já respondeu um bocadinho a esta pergunta com o cesto, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa?

Educadora: Sabes que por exemplo quando fazemos certos trabalhos, seja de natal, na páscoa, no dia da criança, nós podemos sempre agarrar em alguns materiais e perguntar à criança o que é que podemos fazer com isto?! E cada criança onde ver o que quiser. Estou-me aqui a lembrar nas cápsulas de café, porque as utilizamos no Natal, e eu perguntei às crianças o que é que elas queriam fazer com as cápsulas ou o que é que lhes fazia lembrar. Algumas crianças responderam-me que aquilo podiam ser sinos. O ano passado também fui deixando os rostinhos das cartolinas e das evas todos dentro de uma caixinha e as crianças começaram a perguntar-me para que era aquilo. Eu disse-lhes que era para eles brincarem, passado um tempo eles andavam a fazer casas e pontes com aquilo, cortavam e colavam, enrolavam faziam tudo o que se lembravam. Eu depois acabei por aproveitar aquilo e falar-lhe que havia um senhor que tinha feito umas coisas parecidas, chamado Miró.

Investigadora: Como caracteriza o brincar com os materiais de fim aberto?

Educadora: Eu valorizo, e acho que as educadoras de uma forma geral valorizam. Agora importa saber se os pais ficam atentos a isto, porque no mundo em que os meninos têm todo o tipo de

brinquedos e de jogos e de tablets e dessas coisas. Pergunto-me se os pais ainda têm lá em casa um cantinho onde ainda põe alguns materiais que a criança possa explorar à vontade?! Será que os pais dão estes materiais ou acham que os meninos se vão magoar, que aquilo vai fazer barulho? Eu acho que cada vez mais na escola é valorizado, mas era importante que a família também valorizasse.

Investigadora: Considera que o brincar com materiais de fim aberto é valorizado no contexto em que está inserida? Que desafios identifica na prática aqui na escola?

Educadora: De uma maneira geral é mais a nível do Pré-Escolar, acho que nós às vezes até por uma questão da nossa idade e pela formação que tivemos, lembro-me que quando iniciei o meu trabalho, muitos contextos não tinham brinquedos, nem verbas para comprar materiais, usávamos muito o material de desperdício e outros materiais, podes por exemplo usar um vestido que já não usas.

Investigadora: Relativamente às aprendizagens emergentes, de que forma os materiais de fim aberto apoiam a construção do currículo na Educação Pré-Escolar?

Educadora: Então olha, podes fazer contagens com raminhos de árvores, com flores, com folhas de outono. Podes fazer colagens, podes trabalhar por exemplo as formas, as cores, os cheiros, Com as coisas da natureza tens uma panóplia de coisas que podes explorar. Com as coisas mais inertes também podes trabalhar por exemplo as formas. Estou-me aqui a lembrar que no outro dia uma criança encontrou uma pedra com forma de coração, a criança deu a criatividade e imaginou um coração na pedra. Em qualquer material tudo vai depender da criatividade da criança. Mas para isto também é necessário deixar a criança explorar.

Investigadora: Quais as aprendizagens que emergem do contacto com os materiais de fim aberto para o educador e para a criança?

Educadora: Então para a criança já falámos. O educador aqui, eu avalio sobretudo a criatividade e depois também avaliar a capacidade deles de quando eu questiono “Então mas o que é que tu fizeste?” e de eles conseguirem explicar o que é aquilo, como é que conseguiram fazer aquilo. Porque às vezes tu vês uma coisa e eles vêem outra. E por vezes perceber como eles pensaram as coisas acabam por perceber também como é que eles se exprimem e a forma como eles por vezes inventam coisas que, para nós à partida, são banais. Consigo ver muitas vezes que o mesmo material para 4 crianças diferentes é também visto de forma diferente por cada uma delas, e isso é espetacular.

Investigadora: Por último, quais os benefícios que considera que a utilização destes materiais podem trazer para o desenvolvimento da criança? Sei que já falou um pouco. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa.

Educadora: Para a criança tem muitos benefícios, muitos... a criatividade, a nível da linguagem, em todos os aspetos, mas a escola também beneficia porque estes materiais tem custo zero, o que acaba por ajudar e os meninos dão-lhe valor. Estes materiais fomentam imenso a imaginação, já reparaste que eles com os teus materiais estão ali a brincar uma tarde inteira. E se nós tivermos delineados objetivos para desenvolver com eles é completamente fazível, basta lançar-lhes o desafio de sentir os cheiros ou diferentes texturas por exemplo e eles acabam por realizar diversas aprendizagens importantes e muitas vezes de forma autónoma. Temos é de proporcionar às crianças este tipo de experiências.

Investigadora: Desde já quero agradecer a sua participação nesta investigação. Obrigada

Educadora: Obrigada eu!

Anexo 3- Consentimento dos Encarregados de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância

Pedido de Autorização para Recolha de Imagens e Dados

Exmo.(a) Encarregado de Educação

As estagiárias Inês da Silva Tomás e Jovana Vinagre da Costa, alunas do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, de momento encontram-se a realizar o estágio no Jardim de Infância a Barosa; solicitamos a sua autorização para a recolha de dados videográficos, fotográficos e de dados do seu educando(a), da sala B2, no âmbito das atividades letivas do nosso estágio que iremos realizar durante o período de fevereiro e junho de 2024. As imagens, vídeos e informações recolhidas servirão exclusivamente para fins académicos, estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

A Educadora

Mestranda

Mestranda

Pedido de Autorização para Recolha de Imagens e Dados

Autorizo a recolha e dados do meu/minha educando/a _____

Não autorizo a recolha e dados do meu/minha educando/a _____

Assinatura do Encarregado de Educação
