

Jornada Reflexiva em Educação de Infância:
Aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social
através do contacto com a natureza

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Sara Leal Antunes

Trabalho realizado sob a orientação de

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem deliberadamente, colheremos frutos prematuros, frutos que não estão maduros nem têm bom sabor e que rapidamente degradarão”

(Rousseau, citado em Jenk, 2002, p.187)

AGRADECIMENTOS

À minha família e ao Danny por acreditarem sempre em mim, por me apoiarem em cada passo dado e me darem força em todos os momentos que senti que não era capaz.

Ao Gonçalo, o melhor par pedagógico que podia ter tido, por ser amigo, confidente, brincalhão, paciente e colega de trabalho. Sem a tua forma de ser não seria possível nos termos complementado tão bem em todas as práticas pedagógicas e fazer de todas elas momentos e memórias felizes.

Às minhas amigas da universidade, Sofia, Inês e Joana pelo apoio incondicional e pela amizade e a todos os colegas e amigos que passaram no meu percurso que de certa forma fizeram parte e marcaram esta viagem.

À professora Rita Leal por toda a dedicação neste percurso. Por todos os momentos de reflexão e de aprendizagem. Por me tirar da zona de conforto e por me ajudar a querer fazer e ser melhor a cada dia como educadora.

À Gabriela, à Marta e ao enorme Manel por me receberem tão bem nos diferentes contextos de estágio, por me deixarem crescer e aprender e construir a minha identidade enquanto educadora. Foram sem dúvida práticas maravilhosas e que guardo com um enorme carinho.

A todas as “minhas crianças” por me mostrarem os tesouros que são e fazerem-me apaixonar ainda mais pela educação de infância.

RESUMO

O presente relatório de prática de ensino supervisionado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, durante os anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. O trabalho pretende refletir as vivências e aprendizagens adquiridas ao longo das três práticas pedagógicas integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, bem como apresentar um estudo relativo às aprendizagens das crianças na área de Formação Pessoal e Social identificadas durante o contacto com a natureza.

Em cada prática refleti sobre aspetos distintos que contribuíram para o meu crescimento enquanto futura educadora: na creche, compreendi o verdadeiro valor dos afetos e o impacto profundo que estes têm no desenvolvimento das crianças; no jardim de infância I, aprendi a conduzir, mediar e despertar a curiosidade das crianças, sendo o projeto da cabana um exemplo marcante dessa aprendizagem; e no jardim de infância II, reconheci a importância do brincar e de experienciar o “real”, conduzindo as práticas de forma natural, sem pressão, valorizando o processo e não apenas o resultado.

O estudo, de natureza qualitativa e desenvolvido no contexto de jardim de infância I, incidiu sobre as aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social realizadas por três crianças de cinco anos durante o contacto com a natureza. A recolha de dados, realizada em dois contextos naturais distintos (um jardim e uma mata), ocorreu através da observação com seis registos de vídeo entre vinte de março e vinte e nove de maio de 2024.

Os resultados obtidos demonstram que, através do contacto com a natureza, as crianças participantes desenvolveram, adquiriram e evidenciaram aprendizagens significativas na área da Formação Pessoal e Social, destacando-se a autonomia, a confiança, e a cooperação. Também foi possível compreender que a natureza, influência não só as crianças, como o adulto, contribuindo para o bem-estar de todos. Concluindo, os resultados mostram que a natureza, pela diversidade de estímulos e liberdade que proporciona, constitui, junto com uma ação

educativa com intencionalidade, um contexto privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens a nível pessoal e social, como a construção da identidade individual e o fortalecimento dos laços de grupo.

Palavras chave

Aprendizagem, brincar, aprendizagens pessoais e sociais, natureza, reflexão

ABSTRACT

This supervised teaching practice report was prepared as part of the Master's Degree in Pre-School Education, held at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, during the academic years 2023/2024 and 2024/2025. The work aims to reflect on the experiences and learning acquired throughout the three teaching placements included in the Master's Degree in Early Childhood Education programme, as well as to present a study on learning in the area of Personal and Social Development identified during contact with nature.

In each practice, I reflected on different aspects that contributed to my growth as a future educator: in the nursery, I understood the true value of affection and the profound impact it has on children's development; in kindergarten I, I learned to guide, mediate and awaken children's curiosity, with the hut project being a striking example of this learning; and in kindergarten II, I recognised the importance of playing and experiencing the “real”, conducting practices in a natural way, without pressure, valuing the process and not just the result. The qualitative study focused on learning in the area of Personal and Social Development, identified in three five-year-old children during contact with nature, and was developed in the context of kindergarten I. Data collection, conducted in two distinct natural settings (a garden and a woodland), took place through observation with six video recordings between 20 March and 29 May 2024.

The results show that, through contact with nature, the participating children developed, acquired, and demonstrated meaningful learning in the area of Personal and Social Development, particularly in autonomy, confidence, and cooperation. It was also possible to understand that nature influences not only the children but also the adult, contributing to well-being. In conclusion, the

results indicate that nature, due to the diversity of stimuli and the freedom it provides, together with intentional educational practice, constitutes a privileged context for the development of personal and social learning, such as the construction of individual identity and the strengthening of group bonds.

Keywords

Learning, play, personal and social learning, nature, reflection

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Tabelas	xiii
Introdução	14
Parte 1 - Dimensão Reflexiva	16
1. Conhecer a Realidade de Creche: Reflexão Acerca dos Desafios e Aprendizagens Vivenciadas em Contexto De Creche	16
1.1. Prática Pedagógica em Creche e Agora? Para que Serve a Creche?.....	16
1.2. O Poder da Observação e Reflexão ao Longo da Prática: Para uma Educação de Infância Focada na Escuta da Criança	18
1.3. O Papel do Adulto de Referência: Relações, Afetos e a Rotina na Creche....	20
1.4. Desenvolver os Cinco Sentidos: As Explorações Sensoriais.....	23
2. Prática Pedagógica no Contexto de Educação Pré-Escolar: Reflexão Acerca dos Desafios e Aprendizagens Vivenciadas em Jardim de Infância I.....	27
2.1. Jardim de Infância e Agora?	27
2.2. Papel do Educador de Infância: Um Novo Olhar Sobre a Planificação e Sobre Escutar e Atender aos Interesses das Crianças por Meio de Dois Episódios.....	28
2.2.1. Episódio da Exploração das Abelhas.....	28
2.2.2. Episódio do Teatro da Corujinha	32
2.3. Metodologia de Trabalho Por Projeto- Um Percorso de Reformulação e Aprendizagem.....	35
2.3.1. Fase 1: Definição do Problema - Entre Receios e Aprendizagens Iniciais	37
2.3.2. Fase 2: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho - Quando Entre	

Interesses as Perguntas Abrem Caminho.....	38
2.3.3. Fase 3: Execução - Construir, Explorar e Aprender Com as Crianças ...	40
2.3.4. Fase 4: Divulgação e Avaliação - Partilhar Aprendizagens e Envolver A Comunidade	42
3. Prática Pedagógica em Jardim de Infância Público: Reflexão Acerca dos Desafios e Aprendizagens Vivenciadas em Jardim de Infância II	44
3.1. Um Olhar Sobre as Práticas Como um Processo de Reformulação: Jardim de Infância Público e Agora?.....	44
3.2. Planificação: Valorizar as Exigências de Cada Prática.....	47
3.3. Transformar a Sala Num Teatro e a Pedagogia por Participação: O Lugar das Relações, Cooperação, Criatividade e Magia	48
3.4. A Avaliação por Portefólio	51
3.5. O Fim de Mais Uma Prática: Um Olhar Sobre o Percurso	54
Parte II – Dimensão Investigativa.....	55
1. Enquadramento Teórico.....	56
1.1. Um Olhar Sobre a Área Formação Pessoal e Social Inserida nas OCEPE: O Seu Contributo Para a Educação de Infância e Para o Crescimento de Cidadãos Seguros e Felizes	56
1.2. Aprendizagens.....	57
1.2.1. Autonomia.....	57
1.2.2. Confiança	57
1.2.3. Persistência.....	58
1.2.4. Capacidade de Tomada De Decisão.....	59
1.2.5. Consciência dos Riscos Físicos.....	60
1.2.6. Consciência Corporal.....	60
1.2.7. Resolução de Problemas	61
1.2.8. Empatia	62
1.2.9. Relações e Interações	62
1.2.10 Cooperação	63

1.3. O Contacto Com a Natureza: O Meio Natural Como Promotor de Aprendizagem	63
1.4. Crescer na Natureza: A Relação Entre a Área de Formação Pessoal e Social e a Natureza	66
2. Metodologia de Investigação	68
2.1. Problemática, Questão de Investigação e Objetivos	68
2.2. Natureza do Estudo	69
2.3. Contexto do Estudo.....	70
2.3.1. Caracterização do Contexto Educativo e Envolvente	70
2.3.2. Participantes	71
2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	71
2.5. Procedimentos.....	72
2.6. Tratamento De Dados	73
3. Apresentação e Análise De Resultados.....	75
4. Conclusão dos Resultados e Limitações Do Estudo	92
5. Considerações Finais	95
6. Referências Bibliográficas	96
7. Anexos	1
Anexo 1 – Reflexão Individual I Da Prática Pedagógica Em Contexto De Creche	1
Anexo 2 – Planificação De 6 A 10 De Novembro.....	4
Anexo 3 – Avaliação – Narrativas De Aprendizagem	7
Anexo 4 – Reflexão Individual II Da Prática Pedagógica Em Contexto De Jardim De Infância I.....	9
Anexo 5 – Planificação Da Semana De 8 A 10 De Abril	12
Anexo 6 – Reflexão Individual Iii Da Prática Pedagógica Em Contexto De Jardim De Infância I.....	16
Anexo 7 – Metodologia De Trabalho Por Projeto – Projeto Da Cabana.....	19
Anexo 8 – Reflexão De Grupo I Da Prática Pedagógica Em Contextos De Jardim De	

Infância II.....	34
Anexo 9 – Reflexão Individualidade I Do Contextos De Jardim De Infância II.....	39
Anexo 10 – Planificação I Do Contextos De Jardim De Infância II.....	42
Anexo 11 – Registos Videográficos Transcritos.....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Exploração de tintas	24
Figura 2- Exploração dos elementos da narrativa.....	24
Figura 3- Observação das colmeias	29
Figura 4- Observação das abelhas	29
Figura 5- Diálogo e registo em grande grupo.....	29
Figura 6- Personificação das abelhas operárias	31
Figura 7- Personificação do narrador e das flores	31
Figura 8- Visita do apicultor à instituição.....	31
Figura 9- Personagens de cartão e história.....	33
Figura 10- Dramatização e construção da casa para a corujinha	35
Figura 11- Construção da casa da natureza.....	36
Figura 12- Construção da cabana maior	37
Figura 13- Construção arco e flechas.....	38
Figura 14- Decoração da cabana.....	38
Figura 15- Construção da fogueira	38
Figura 16- Versão final do calendário	41
Figura 17- Primeira versão do calendário.....	41
Figura 18- Visualização do vídeo	41
Figura 19- Pesquisa nos livros	41
Figura 20- Registo das aprendizagens	41
Figura 21- Dramatização relativa às aprendizagens.....	43
Figura 22- Divulgação do processo do projeto.....	43
Figura 23- Papel cenário	50
Figura 24- Pintura do papel cenário.....	50
Figura 25- Capa do portefólio da criança A	52
Figura 26- Registo do diálogo	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Registo das questões	39
Tabela 2- Descrição dos vídeos recolhidos	72
Tabela 3- Tabela de categoria e subcategorias	73

INTRODUÇÃO

Ser educador de infância na atualidade exige um olhar atento sobre a educação, partindo da convicção de que não existe nenhuma fase da vida em que esta não seja fundamental. A educação centra-se no desenvolvimento humano e social da criança (Lopes da Silva et al., 2016). É essencial que o educador mantenha uma constante disponibilidade, para a formação de crianças felizes, motivadas e dotadas de instrumentos que lhes permitam aprender e querer aprender. O educador é aquele que, através da prática e da experiência, observa, planifica, age e avalia, tendo sempre presente a reflexão, de forma a reestruturar e reconstruir a sua prática.

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, tem como objetivo expor, de forma reflexiva, o percurso por mim desenvolvido na aquisição de competências e aprendizagens ao longo de três práticas de ensino supervisionadas: primeiro em creche e jardim de infância numa instituição particular de solidariedade social, e posteriormente num jardim de infância do setor público.

Assim, o relatório encontra-se organizado em três partes distintas. A primeira parte corresponde à dimensão reflexiva relativa às duas primeiras práticas pedagógicas, realizadas em creche e jardim de infância do setor privado e posteriormente a última prática pedagógica realizada em jardim de infância do setor público. A segunda parte apresenta a dimensão investigativa, desenvolvida em contexto pré-escolar do setor público. Por fim, a terceira parte inclui as considerações finais da realização deste relatório.

A dimensão reflexiva incide sobre o meu percurso, que contribuiu significativamente para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Esta encontra-se subdividida em três momentos: *Conhecer a realidade de creche: reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciadas em contexto de creche; Prática pedagógica no contexto de educação pré-escolar: reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciadas em jardim de infância I; e Prática pedagógica em jardim de infância público: reflexão acerca dos desafios e aprendizagens vivenciadas em jardim de infância II.*

A dimensão investigativa apresenta um estudo descritivo, cujo tema se centra na relação entre aprendizagem e contacto com a natureza. Esta investigação encontra-se organizada em seis partes: enquadramento teórico que sustenta o estudo; metodologia de investigação, onde são apresentados a problemática, a questão de partida e os objetivos; natureza do estudo; contexto e participantes; procedimentos e opções tomadas na recolha e tratamento de dados; apresentação e análise de resultados; e, por fim, conclusões dos resultados e limitações do estudo.

No final do relatório são ainda apresentadas as considerações finais, que refletem as aprendizagens decorrentes de todo o processo vivenciado ao longo deste percurso de formação inicial.

PARTE 1 - DIMENSÃO REFLEXIVA

1. CONHECER A REALIDADE DE CRECHE: REFLEXÃO ACERCA DOS DESAFIOS E APRENDIZAGENS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre o percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada em contexto de creche, realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no distrito de Leiria. O grupo de crianças era composto por dezasseis elementos, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e dois meses. A organização do capítulo assenta em quatro subcapítulos: Prática pedagógica em creche... e agora? Para que serve a creche? O poder da observação e reflexão ao longo de toda a prática: para uma educação de infância focada na escuta da criança; O papel do adulto de referência: relações, afetos e a rotina na creche; e desenvolver os cinco sentidos: as explorações sensoriais.

1.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE E AGORA? PARA QUE SERVE A CRECHE?

No início da prática, surgiu-me imediatamente a necessidade de compreender qual a função da creche, com o objetivo de clarificar, enquanto futura educadora, qual o meu papel. Através da pesquisa realizada, percebi que a creche tem como finalidade facilitar a conciliação entre a vida familiar e profissional do agregado familiar. Além disso, conforme estabelece o Despacho Normativo n.º 99/89, de 11 de setembro, a creche deve proporcionar um atendimento individualizado à criança, num ambiente de segurança, tanto afetiva como física, promovendo o seu desenvolvimento global. Ainda segundo a legislação, a creche deve contribuir para o processo evolutivo da criança, assegurando-lhe um contexto adequado às suas necessidades. Neste sentido, o Artigo 4.º da Portaria n.º 262/11, de 31 de agosto, reforça que a creche deve criar ambientes de segurança física e afetiva, garantindo um atendimento ajustado às especificidades de cada criança.

Com base na pedagogia participativa e segundo diversos autores, como Oliveira-Formosinho, Edwards e Rinaldi (2013), o educador assume um papel essencial no processo de aprendizagem da criança. Para que este processo ocorra de forma

significativa, é fundamental que a relação entre educador e criança seja pautada pelo respeito, pela segurança afetiva e pela proximidade, pois a criança desenvolve-se num clima de apoio e de vinculação segura (Oliveira-Formosinho, Edwards & Rinaldi, 2013). A relação afetiva e a escuta ativa por parte do educador são elementos-chave para que a criança se sinta valorizada e integrada no contexto educativo.

Para mim, foi fundamental pesquisar e compreender a importância da creche logo no início, pois isso permitiu-me encarar a prática pedagógica de forma mais consciente e reflexiva. No entanto, ao entrar na realidade do contexto e ao longo do tempo, comecei a questionar-me: Como é possível satisfazer as necessidades das crianças e, simultaneamente, respeitar a sua individualidade, quando os recursos humanos são reduzidos face ao número de crianças? Como posso eu, enquanto mestranda, fazer a diferença na prática?

Perante estas inquietações, senti que deveria adotar uma postura calma, serena e sensível às necessidades das crianças. Algo que me causou um certo impacto foi perceber que, em alguns momentos, quando uma criança necessitava de atenção, carinho ou colo, nem sempre essa necessidade era correspondida ou devidamente tida em conta pelo adulto, especialmente na fase de adaptação. Esta constatação levou-me a refletir sobre a importância da escuta atenta e da disponibilidade emocional do educador, elementos essenciais para um acolhimento positivo e para a construção de relações de confiança.

Assim, ao vivenciar esta dimensão menos positiva, reconheci a necessidade de compreender e assumir conscientemente o meu papel:

O educador de infância, conhecedor do seu papel e do potencial da interação adulto/criança, dedica-se à criança, interage face a face com ela, está atento às suas respostas e movimentos (fortuitos e impulsivos), responde aos seus olhares, dialoga com o seu choro e os seus sorrisos ... constrói um padrão relacional afetivo com a criança. (Dias, 2023, p. 362)

A partir desta reflexão, procurei ter sempre este aspeto em consideração, valorizando cada momento com as crianças e colocando o foco nelas, e não no que seria mais fácil ou conveniente para o adulto. Desta forma, assumi o compromisso de desenvolver uma

prática pedagógica centrada na escuta, na observação e na resposta sensível às necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente onde cada uma se sentisse segura, compreendida e respeitada.

1.2. O PODER DA OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO AO LONGO DA PRÁTICA: PARA UMA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA FOCADA NA ESCUTA DA CRIANÇA

O período de observação constitui uma etapa fundamental em todas as práticas pedagógicas, desde a licenciatura até ao final do mestrado. Contudo, durante a licenciatura, este momento foi, muitas vezes, encarado por mim como um exercício técnico, centrado na elaboração de um documento com pontos pré-definidos sobre o que deveria ser observado. Parecia, por vezes, um processo de validação, no qual cada item era marcado como "observado" ou "não observado". No entanto, durante a prática pedagógica em creche, reconheci a necessidade de aprofundar a minha compreensão sobre o verdadeiro significado da observação. Para tal, considerei essencial realizar uma pesquisa que me permitisse não apenas melhorar a minha prática, mas também crescer enquanto futura educadora. Assim, surgiram-me algumas questões de reflexão: O que significa realmente observar? Qual a finalidade da observação? Como pode esta prática ser conduzida de forma significativa?

Após uma breve pesquisa, encontrei as palavras de Jablon et al. (2009), que definem a observação como um "olhar para aprender", permitindo recolher informações essenciais para estabelecer relações individualizadas com as crianças e, assim, responder às suas necessidades. A partir desta perspetiva, compreendi que a observação, aliada a uma escuta atenta, possibilita um conhecimento mais profundo da criança e do seu desenvolvimento.

Deste modo, desafiei-me a realizar registos de observação mais detalhados, procurando captar as características únicas de cada criança, de forma a assegurar uma resposta educativa mais individualizada e ajustada. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, pois permitiu-me valorizar cada vez mais o ato de observar. Percebi que observar não é apenas um exercício técnico de registo, mas sim um processo ativo que envolve interpretação e reflexão contínua. Vai muito além de simplesmente anotar o que acontece; implica um olhar atento sobre a criança e a forma como esta interage no espaço, o que é essencial para que eu possa intervir de maneira eficaz e responder adequadamente às suas necessidades (Jablon et al., 2009).

Para além de, numa fase inicial, ser essencial observar antes de planificar e implementar atividades pedagógicas, a observação sistemática ao longo da prática revelou-se igualmente fundamental. Ao recolher, organizar e analisar informação, torna-se possível não apenas compreender melhor cada criança, mas também ajustar e reformular estratégias pedagógicas de forma intencional e reflexiva. Como referem Rodrigues et al. (2016), a observação permite refletir e encontrar soluções para desafios identificados na prática, contribuindo para um ensino mais consciente e significativo.

Uma situação concreta que reforçou a importância da observação ocorreu durante o processo de adaptação de uma criança. Logo na primeira reflexão individual em contexto de creche, questionei-me:

O que será que esta criança precisa para ficar tranquila? Que estratégias posso utilizar para que se sinta bem na creche e para que comece a interagir com os pares? (c.f. Anexo 1)

Através da observação, pude refletir, investigar e testar estratégias para apoiar a criança. Por exemplo, quando o grupo se reunia no tapete para momentos de diálogo em grande grupo, percebi que esta criança necessitava de mais tempo para se sentir confortável nesse espaço. Assim, respeitando o seu ritmo, acolhi o seu pedido de colo, permanecendo fora da zona do tapete e mantendo uma atitude serena em resposta ao seu choro. Com o tempo, percebi que esta abordagem a acalmava até adormecer.

Adicionalmente, ao observar que a criança chorava frequentemente dentro da sala e se dirigia repetidamente para a porta, em conjunto com o meu par pedagógico, decidimos levá-la para o exterior. A interação com a natureza revelou-se uma estratégia eficaz, pois a criança acalmava-se e demonstrava curiosidade ao explorar os elementos naturais. Observámos que, ao regressar à sala depois destes momentos ao ar livre, apresentava um estado emocional mais tranquilo (Rodrigues et al., 2016). Este episódio levou-me a compreender que a planificação pedagógica pode (e deve) integrar intencionalidades mais individualizadas, considerando as especificidades de cada criança, e não apenas os objetivos globais do grupo, como evidenciado na Planificação da Semana de 6 a 10 de novembro (c.f. Anexo 2).

Vivenciar este processo de adaptação foi uma experiência impactante para mim. Percebi que a afetividade, no contexto educativo, vai muito além do simples ato de demonstrar carinho. Como refere Hooks (2021), trata-se de um compromisso profundo com os cuidados emocionais da criança, reconhecendo que o papel do adulto tem um impacto significativo na construção da sua identidade, autoestima e desenvolvimento como ser humano.

A observação, quando aliada a uma postura reflexiva e investigativa, permite ao educador romper com uma educação centrada no adulto e valorizar a criança como sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem. Tal como afirma Ostetto (2008):

Observando/registando, discutindo e refletindo sobre as suas ações e sobre os seus modos de expressão, o educador rompe com a educação centralizada somente no adulto e passa a ter a criança como foco, adotando, então, uma postura não só de observador, mas também de investigador das várias maneiras de ser e viver a infância (p.23).

Desta forma, compreendo que a minha prática não teria o mesmo significado se eu, enquanto futura educadora, não valorizasse o poder da observação e da reflexão. Foi esse olhar atento e essa escuta sensível que me permitiram aproximar-me verdadeiramente de cada criança, atendendo às suas necessidades e contribuindo para o seu bem-estar e desenvolvimento.

1.3. O PAPEL DO ADULTO DE REFERÊNCIA: RELAÇÕES, AFETOS E A ROTINA NA CRECHE

Segundo Post e Hohmann (2007), é através de relações positivas que as crianças ganham segurança para explorar o mundo ao seu redor, promovendo, assim, o seu desenvolvimento físico e o seu equilíbrio emocional. Esta perspectiva foi algo que procurei colocar em prática e cuja importância se evidenciou ao longo do meu percurso. Progressivamente, percebi que as crianças recorriam a mim com maior frequência, demonstrando confiar que eu atendia às suas necessidades, algo que considero extremamente positivo.

Sendo que o papel do adulto "consiste em certificar-se de que a criança esteja feliz" (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 24), procurei, de forma intencional, corresponder às necessidades das crianças e criar relações positivas. Para o desenvolvimento integral da criança, é essencial que haja constância e continuidade nas relações, valores que sustentam a abordagem do educador de referência. É por meio dessas relações que a criança se sente segura na ausência dos pais, protegida e amparada nas suas necessidades emocionais e afetivas (Fochi, 2023).

Dando seguimento a esta reflexão e observando o impacto da rotina na creche, senti necessidade de aprofundar o meu conhecimento sobre a sua importância. No decorrer da prática pedagógica, compreendi que, mais do que apenas planificar e preparar atividades orientadas (sem desvalorizar a sua relevância), o essencial na creche é garantir o bem-estar e a segurança emocional das crianças. O foco deve estar na criação de um ambiente onde os níveis de implicação e de bem-estar sejam elevados, sendo que o papel do educador passa por procurar estratégias que permitam que a criança se sinta segura e envolvida. A partir desta preocupação, fui percebendo que a rotina desempenha um papel fundamental.

A rotina na creche não se trata apenas de uma sucessão de momentos repetitivos, mas sim de um elemento estruturante que confere previsibilidade e segurança à criança. Muitas vezes, é a falta de rotina ou a sua alteração que pode gerar reações de desconforto ou insegurança. Como refere Fochi (2023):

Em cada momento da vida quotidiana existe uma extraordinária capacidade para construir conhecimentos. Nós, no entanto, temos tratado como banal, como inútil e, não raro, separamos a vida quotidiana de todo debate pedagógico (p.27).

A partir desta reflexão, reconheço que a minha perspetiva inicial sobre a rotina era bastante diferente. Num primeiro momento, via-a como algo “banal” e pouco inovador, chegando a questionar-me sobre a razão pela qual parecia que as crianças faziam sempre o mesmo. No entanto, com o tempo e através de um olhar mais atento, percebi que a rotina é, na verdade, um elemento essencial que permite à criança antecipar o que vai acontecer, proporcionando-lhe tranquilidade (Cordeiro, 2012). Muitas vezes, as crianças

demonstravam essa compreensão do que iria suceder a seguir, refletindo um estado de maior segurança e bem-estar.

O/a educador/a deve, assim, ter a intencionalidade de se envolver ativamente com a criança nos diferentes momentos da rotina, proporcionando interações significativas, mesmo em tarefas quotidianas como a muda da fralda, o vestir e o despir. Contudo, esta percepção levou-me a uma nova questão: de que forma o adulto gere a rotina? Com o número elevado de crianças e a repetição destes momentos ao longo do dia, é fácil que o adulto execute a rotina de forma rápida e mecânica, sem se dar conta de que pode estar a desvalorizar a qualidade da interação e o respeito pelo corpo da criança. Esta reflexão aprofundou-se a partir de um alerta feito por uma educadora da instituição, que nos disse, enquanto mestrandos: "Atenção às mudas da fralda. Façam-no no sítio próprio, mesmo que o mais fácil ou mais rápido seja de outra forma, pois temos de preservar a intimidade e o respeito pelo corpo da criança."

Esta observação fez-me refletir sobre como, muitas vezes, a rotina pode ser realizada de forma automática, levando, por exemplo, a que a muda da fralda ocorra em locais inadequados, como o catre ou até mesmo em cima da mesa. Compreendi que esta prática, ainda que por vezes motivada pela busca de eficiência, compromete um princípio essencial: o respeito pelo corpo e pela individualidade da criança, que tão facilmente acontece.

Esta tomada de consciência levou-me a questionar: e se fosse comigo? Se, enquanto adulta, necessitasse de um cuidado íntimo e fosse tratada de forma mecânica e apressada, sem consideração pelo meu conforto, certamente não me sentiria respeitada. Da mesma forma, uma criança que é levantada ou mudada rapidamente, sem qualquer preparação para o movimento, pode sentir desconforto e desorientação. Movimentos bruscos privam-na da possibilidade de colaborar e de participar ativamente nesses momentos de cuidado. Além disso, quando os cuidados são realizados de forma mecânica, a criança pode sentir que o adulto não demonstra interesse nem atenção para com ela (Portugal, 1998).

Se a minha intenção é estabelecer relações afetivas, próximas e de respeito com a criança, devo permanecer consciente e atenta, evitando transformar esses momentos em meras tarefas automáticas. Neste sentido, compreendi que:

Uma mão pode, para quem sabe observá-la, refletir emoções tão bem como um rosto, ou até melhor, porque escapa mais facilmente ao controle da vontade (Falk, 2022, p.13).

No cuidado diário, a "cultura da mão" desempenha um papel crucial na construção de relações positivas entre criança e adulto. Quando os gestos do cuidador são suaves, atentos e respeitosos, a criança sente-se segura, valorizada e mais predisposta a colaborar ativamente no seu próprio cuidado. Estas experiências constituem a base para um desenvolvimento saudável e para a construção de relações emocionais seguras e confiantes.

No final desta prática, reconheço que, inicialmente, não compreendia plenamente a importância da rotina e do cuidado individualizado. No entanto, ao longo do processo, fui desenvolvendo uma nova perspectiva, valorizando cada momento da rotina como uma oportunidade de relação, aprendizagem e bem-estar para a criança. Ao permitir-me estar verdadeiramente presente nesses momentos, proporcionando interações significativas e respeitando o tempo de cada criança, percebo que estou a contribuir para um ambiente mais seguro, tranquilo e enriquecedor.

1.4. DESENVOLVER OS CINCO SENTIDOS: AS EXPLORAÇÕES SENSORIAIS

As explorações sensoriais desempenharam um papel fundamental na minha prática e foram uma grande fonte de aprendizagem. As crianças aprendem com todo o seu corpo e com os seus sentidos, e foi isso que pude vivenciar de forma muito intensa ao longo da prática. Como referem Post e Hohmann (2011), a aprendizagem das crianças está profundamente ligada à exploração sensorial, o que lhes permite compreender melhor o mundo que as rodeia. Ao promover atividades que envolviam todos os sentidos, pude observar como cada criança, de maneira única, se foi apropriando do seu ambiente e se descobrindo.

Durante a prática, realizámos diversos momentos de fruição sensorial, e estas experiências não foram apenas importantes para as crianças, mas também para o meu próprio crescimento enquanto educadora. Ao observar as reações e os comportamentos das crianças durante essas atividades, fui capaz de compreender como o desenvolvimento

sensorial é um processo gradual e dinâmico, que ocorre quando as crianças se envolvem de forma ativa com os materiais e com o ambiente que as rodeia.

Uma das atividades que considero ter sido alvo de uma boa reflexão foi a de "Pintar com as mãos e com elementos da natureza". Neste momento, as crianças tiveram a oportunidade de explorar as tintas com as mãos e de utilizar dois elementos naturais - pinhas e ramos (c.f Figura 1 e 2).



Figura 1- *Exploração de tintas*



Figura 2- *Exploração dos elementos da narrativa*

O cenário da atividade, com a mesa forrada de papel, permitiu que as crianças estivessem em contacto direto com os materiais, o que favoreceu ainda mais a sua exploração. Esta experiência permitiu-me observar as diferentes formas de interação das crianças com os elementos, revelando como cada uma delas vivenciava a exploração de maneira única.

Durante a atividade, foi possível perceber as diferentes abordagens de cada criança em relação à exploração sensorial, como é possível verificar na Avaliação – Narrativas de Aprendizagens (c.f. Anexo 3). Por exemplo, a criança S. iniciou a atividade colocando a pinha no prato de tinta e, em seguida, pressionando-a contra o papel, como se fosse um carimbo. Já a criança B. e a criança L. foram mais cautelosas e começaram por explorar a pinha com as mãos, tocando e sentindo a textura antes de usá-la para pintar. Esta observação foi muito significativa para mim, pois demonstrou a curiosidade natural das crianças e a necessidade de explorar o material antes de o utilizar de forma mais direta. Este comportamento reflete o que Daly e Beloglovsky (2012) descrevem como o uso do tato para aprender sobre o mundo: as crianças têm uma necessidade inata de tocar e explorar os objetos com as mãos para compreender as suas qualidades.

Em outro momento da atividade, a criança D. pegou num ramo e mergulhou-o na tinta, batendo-o contra a mesa, o que gerou um som. Esta ação foi seguida por outras crianças,

como a criança Ma., a criança M., a criança Mt., a criança J., a criança A. e a criança L., que começaram a reproduzir o som do ramo a bater na mesa. Foi interessante observar como o som gerado pelo movimento do ramo se tornou um ponto de interesse e imitação para as crianças, o que demonstra a importância da exploração auditiva nas suas descobertas sensoriais. A imitação e a repetição dessas ações refletiram um processo de aprendizagem ativo, onde as crianças não apenas exploraram os materiais de forma individual, mas também aprenderam com o grupo e compartilharam as suas experiências.

Numa outra observação, as crianças L. e M. evidenciaram prazer ao transferir a tinta de uma mão para a outra, abrindo e fechando as mãos para sentir a textura da tinta. Essa ação, aparentemente simples, revelou o quanto o contacto direto com a tinta despertava um prazer sensorial nas crianças, permitindo-lhes fruir e explorar não só as propriedades físicas da tinta, mas também o seu próprio corpo de uma forma nova. O prazer de tocar e sentir é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento sensorial da criança, como afirmam Daly e Beloglovsky (2012), pois ao tocar em tudo, a criança começa a compreender melhor o mundo ao seu redor.

Este momento de fruição sensorial foi fundamental para perceber que, até aos três anos de idade, as crianças aprendem predominantemente através dos sentidos. É pela visão, audição, tato, olfato e gosto que elas começam a dar sentido ao mundo (Daly & Beloglovsky, 2012). A atividade de pintura com as mãos e os elementos da natureza revelou não apenas a importância do tato e da visão, mas também de outros sentidos, como o olfato e o som, que ficaram presentes nas interações das crianças com os materiais.

Uma reflexão importante que surgiu durante essa mesma atividade foi o reconhecimento de como, em algumas situações, eu inicialmente planeava os materiais para as crianças usarem de forma funcional, sem considerar o prazer e a curiosidade que elas poderiam sentir ao explorar apenas os elementos. No caso da pinha e do ramo, percebi que as crianças estavam mais interessadas em explorar a textura e os sons do que em usar esses elementos como ferramentas para pintar (como tinha idealizado).

A partir disso, aprendi que as atividades sensoriais não devem ser vistas apenas como momentos instrumentais para realizar algo específico, mas também como oportunidades para as crianças explorarem e se envolverem de forma espontânea com os materiais. Desta

maneira, desenvolvem uma relação mais profunda e significativa com o ambiente, enquanto estes momentos funcionam como incentivo e continuidade, estabelecendo ligação com a rotina do dia a dia. Quando a criança integra todas as informações recolhidas pelos sentidos (através do corpo, dos objetos, do espaço, entre outros), vai desenvolvendo, pouco a pouco, uma percepção de si própria e do seu meio envolvente, adquirindo as bases necessárias para compreender o que a rodeia e para agir. É por meio do desenvolvimento sensorial que a criança desenvolve também o cérebro, daí a importância de lhe permitir sentir, explorar e contactar nos momentos da rotina e, através das atividades, estimular o seu desenvolvimento (Ferland, 2006).

Também esta atividade levou-me a compreender a importância de proporcionar materiais e atividades que estimulem todos os sentidos de maneira equilibrada. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), é através da experiência com os objetos e o ambiente que as crianças desenvolvem os seus sentidos e, por consequência, a sua compreensão sobre o mundo. Dessa forma, como futura educadora, é fundamental, criar ambientes ricos em estímulos sensoriais, onde as crianças possam explorar de forma livre e criativa, respeitando os seus ritmos e interesses. Ao oferecer materiais e atividades que estimulem todos os sentidos, posso contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, ajudando-as a construir uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: REFLEXÃO ACERCA DOS DESAFIOS E APRENDIZAGENS VIVENCIADAS EM JARDIM DE INFÂNCIA I

O seguinte capítulo será um reflexo do percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância I, na mesma instituição do contexto anterior. O grupo era constituído por dezoito crianças, de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. O capítulo será dividido em três subcapítulos: Jardim de Infância e Agora?; O Papel do Educador de Infância: um novo olhar sobre a planificação, escutar e atender aos interesses das crianças por meio de dois episódios; e Metodologia de Trabalho por Projeto - um percurso de reformulação e aprendizagem.

2.1. JARDIM DE INFÂNCIA E AGORA?

Começar esta nova etapa foi algo que me assustou, pois sentia que iria ser algo totalmente novo, sendo que era a primeira vez que iria estar em contexto de Jardim de Infância. Ao deparar-me com esta realidade completamente diferente, ainda que no mesmo contexto e sendo um grupo de faixa etária entre os 5 e 6 anos, fez-me logo começar por refletir sobre as diferenças entre a creche e o jardim de infância. Assim no início senti logo necessidade de pesquisar sobre “Qual o objetivo da Educação Pré-Escolar?”; “O que se pretende?”. Através de pesquisas compreendi que a educação de infância tem como objetivo favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ferreira 2005; Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro, Diário da República, nº 34 - / Série A Lisboa: Ministério da Educação.)

A partir daqui o período de observação foi essencial, pois comecei desde logo a procurar ter um olhar atento sobre o contexto e a prática da educadora cooperante, a forma como esta respondia às necessidades e aos interesses das crianças, as dinâmicas da sala, entre outras, pois segundo Lopes da Silva et al. (2016), a observação continua permite aos educadores não só adaptar as suas práticas às necessidades individuais das crianças mas também promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e personalizado, sendo

portanto essencial estar atenta. Estas observações, levaram-me a questões, que por sua vez foram respondidas ao longo da prática: O que fazer com uma curiosidade que surja da criança no momento? Como planificar de acordo com os interesses das crianças? E se parte só de uma criança, como faço com o restante grupo? Como conhecer e envolver as famílias?

Através da educadora cooperante senti que isso era possível, mas receava não conseguir fazê-lo e questionava-me: “como fazer?”; “quando ou qual o momento certo?”, pois nesta faixa etária as crianças questionam bastante e dão muitas ideias. Assim nos pontos a seguir irei mostrar como aos poucos estes medos foram-se ultrapassando e como aprendi tanto. A pré-disposição para pesquisar, questionar e refletir sobre a prática foi fundamental pois, *“a prática e a reflexão da prática são fundamentais para a construção da nossa profissionalidade. É a disponibilidade para refletir e revistar a nossa prática com as crianças que vai potenciar a mudança e a transformação daquilo que fazemos”*, algo visível ao longo de todo o meu percurso (Gonçalo, 2020, p.12).

2.2. PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: UM NOVO OLHAR SOBRE A PLANIFICAÇÃO E SOBRE ESCUTAR E ATENDER AOS INTERESSES DAS CRIANÇAS POR MEIO DE DOIS EPISÓDIOS

2.2.1. EPISÓDIO DA EXPLORAÇÃO DAS ABELHAS

Terminando o período de observação e iniciando as intervenções, o medo relativamente às questões mencionadas anteriormente permanecia. No entanto, algo que se revelou importante durante a observação, e que me permitiu desde logo começar a planear, foi o interesse demonstrado por algumas crianças em relação ao tema das abelhas. Algumas iniciaram-se com desenhos de abelhas e colmeias e, a partir de uma ida ao parque, junto a um rio, surgiu um diálogo sobre as abelhas que lá se encontravam. Assim, na semana seguinte, o meu par pedagógico começou por questionar as crianças sobre o que sabiam acerca das abelhas e contou, no exterior, uma história sobre o seu ciclo. De seguida, tiveram oportunidade de as observar na mata, bem como as respetivas colmeias. (c.f. Figuras 3 e 4)



Figura 3- *Observação das abelhas*



Figura 4- *Observação das colmeias*

Nesse mesmo dia pela tarde, realizámos um diálogo com as crianças sobre o que fizeram, o que tinham aprendido durante a manhã e do que falava a história. Este momento foi bastante importante para mim, pois no primeiro diálogo que questionamos as crianças sobre o que sabiam, refletimos posteriormente com a docente supervisora sobre a importância de registar à frente das crianças o que elas diziam. Segundo Piaget e Vygotsky, a visão sobre a criança foi evoluindo, sendo hoje vista como alguém que deve ter um papel ativo e cujo papel do adulto é o de mediar, pois “A criança é encarada, agora, como construtora de linguagem e de conhecimento, como geradora de hipóteses e empenhada na resolução de problemas, em vez de receptora passiva de informação” (Viana, 2001, p.26). Neste sentido, a criança aprende quando se envolve em situações de exploração, associadas ao seu dia-a-dia, através das quais lhes é dada a possibilidade de refletir ao mesmo tempo sobre a linguagem escrita (Silva & Moreira, 2023).

A partir desta partilha e reflexão, pela tarde, colocámos duas folhas grandes no chão e ao longo do diálogo fomos registando o que as crianças diziam (c.f. Figura 5).



Figura 5- *Diálogo e registo em grande grupo*

Verifiquei um maior envolvimento por parte do grupo, em estarem mais atentas ao diálogo e observarem o que escrevíamos, sendo que senti que as crianças estavam de facto a serem e sentirem-se valorizadas ao registarmos. Outra aprendizagem foi o facto de desenvolverem naturalmente aprendizagens ao nível da escrita como pude verificar e referi na segunda reflexão de jardim de infância I:

Segundo Mata (1958), as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Perante isto, considero que a experiência realizada na parte da tarde foi bastante positiva, uma vez que, as crianças mostraram aspetos que são fundamentais para o processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita, tais como: Demonstraram interesse pela funcionalidade, pois duas crianças comentaram as letras que o meu par pedagógico colocava no papel e a mim, questionaram-me sobre o que estava a escrever e porquê. As crianças identificaram funções da linguagem escrita quando, nós mestrandos, registávamos o que as crianças escreviam e ainda, mostraram uma consciência sobre as letras e as palavras, quando por duas vezes uma criança me questionou: "Porque escreveste o nome da V.?" "E o nome da V.?" (c.f. Anexo 4).

Assim, nas intervenções seguintes, procurei valorizar cada vez mais os momentos de diálogo com as crianças, registando o que diziam e permitindo que todos observassem. Ao registar diante delas, para além de ser uma forma de demonstrar interesse no que expressam, promove-se o desenvolvimento da comunicação oral, o gosto e as competências ao nível da leitura e da escrita. Isto permitiu-me compreender que, nos diversos momentos do dia a dia, é possível estimular diferentes áreas de aprendizagem.

Também nessa semana fomos falando sobre o ciclo das abelhas e relacionando-o com a história "*A Abelha Mestra*", que despertou de imediato nas crianças a vontade de

representar a narrativa através de um teatro. Posteriormente, tivemos a presença de um apicultor que começou logo por questionar as crianças sobre o que já tinham aprendido. Estas, com entusiasmo, quiseram mostrar a peça de teatro, onde desempenhavam diferentes personagens: algumas eram abelhas operárias (c.f. Figura 6), havia uma abelha-rainha, um zangão, um narrador e até flores (c.f. Figura 7).



Figura 6- *Personificação das abelhas operárias*



Figura 7- *Personificação do narrador e das flores*

Como refere Vygotsky :

Na escola, o teatro pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que faz da linguagem. (Viana, 2001, p.26)

Aqui as crianças mostraram compreender as funções das diversas abelhas, que voam de flor em flor para sugar o néctar e recolhem o pólen com as patas. O mesmo autor refere que o teatro motiva as crianças à aprendizagem e permite que estas construam o seu próprio conhecimento, algo visto nesta situação e ao longo de toda a prática, pois era de facto um interesse do grupo de crianças representar situações e histórias que lhes agradassem e uma forma de consolidarem as suas aprendizagens. Também, por meio destas situações as crianças interagiam e cooperavam entre si (Stolz & Oliveira, 2010) (c.f. Figura 8).



Figura 8- *Visita do apicultor à instituição*

Assim pude refletir sobre a preocupação pela motivação da criança, como sendo essencial pois:

se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (Vygotsky, 2010, p. 105).

Posto isto, ao longo desta prática, optei por valorizar este interesse do grupo (realização de teatros), pois, juntamente com o meu par pedagógico, tivemos a consciência de que, de facto, era uma forma de aprendizagem, tornando-se também tema do relatório de investigação do meu par.

2.2.2. EPISÓDIO DO TEATRO DA CORUJINHA

Numa determinada semana, planifiquei as atividades com base num tema que considerava importante abordar com as crianças, como apresenta na Planificação de 8, 9 e 10 de abril (c.f. Anexo 5), preocupando-me sempre em manter o carácter lúdico, atendendo aos gostos das crianças e permitindo a liberdade de escolha. No entanto, devido à nossa ausência no contexto por duas semanas, considero que a execução da planificação se tornou mais desafiadora, pois não havia uma sequência/continuidade. Desta forma, o tema escolhido foi o das Emoções, com o objetivo de ler a história do "Monstro das Cores" (no primeiro dia), realizar no segundo dia um teatro ou uma canção sobre o mesmo e finalmente, afixar o "emocionómetro" na sala no terceiro dia de forma a percebermos como cada um se sentia.

Contudo, a planificação rapidamente perdeu a sua relevância devido aos interesses e às brincadeiras espontâneas das crianças. Esta experiência foi particularmente positiva para mim, pois foi a primeira vez que senti que abandonei completamente a minha planificação semanal em prol das ideias das crianças.

Procurei então refletir sobre a importância de planificar com as crianças e retirei que o educador não deve ser o único responsável pela planificação, sendo que este instrumento

deve ser partilhado, estando disponível para as propostas e observações das crianças e das suas famílias. Segundo Zabalda (2003, citado por Quaresma, 2018):

É pouco defensável, no momento de fazer uma programação, assumir que as coisas são como são. Ou que quem tem a última palavra é o diretor ou o professor, e que os restantes (pais, alunos, etc.) não têm nada a dizer. (p.30)

Neste sentido e consciente de que o meu papel naquele momento era de facto desafiar-me a ir ao encontro do interesse da criança, que trouxe algo de casa, procurei ainda que com receio, fazê-lo. Assim, como explicado na Reflexão Individual 3 de jardim de infância I:

Tudo começou quando uma criança trouxe desenhos grandes, em cartão grosso, de personagens de desenhos animados conhecidos pelas restantes crianças. Esta partilha desencadeou uma série de perguntas e sugestões, incluindo a ideia de realizar um teatro com o grupo. Assim, sentei-me com a criança em questão, que expressou o desejo de escrever a história do teatro com o meu auxílio (c.f. Figura 9). A criança partilhou a história e as personagens que tinha em cartão, com grupo de crianças e deu a sugestão de realizarem o teatro, tendo surgido logo uma grande vontade por parte de todas as crianças. Posteriormente, na parte da tarde surgiu, em conjunto, algumas ideias e as mesmas decidiram planificar a apresentação do teatro às crianças da sala do lado (c.f. Anexo 6).



Figura 9- *Personagens de cartão e história*

Esta experiência permitiu-me compreender a importância de dar resposta às curiosidades das crianças, reconhecendo-as como indivíduos capazes e valorizando as suas ideias, para que continuem a participar e a concretizar as mesmas, estando, enquanto futura educadora, aberta a alterar os planos conforme necessário (Cunha & Fernandes, 2012). Do mesmo modo, permitiu-me valorizar a rotina diária, pois, por meio dos acontecimentos do quotidiano e do tempo em grande grupo, possibilita-se que surjam vivências ou experiências entre as crianças e os próprios adultos, que naturalmente criam oportunidades de aprendizagem ativa e de construção de sentido de comunidade (Hohmann & Weikart, 2009).

Também pude verificar e refletir sobre a minha intenção inicial de abordar as emoções de forma estruturada, percebendo que estas são trabalhadas ao longo do dia, nos acontecimentos do quotidiano, nas relações e no ambiente que se proporciona. Pois, como refere Whitebread, 1996 (citado em Portugal, 2008):

Para se desenvolver emocional e intelectualmente, as crianças necessitam de amor e autonomia, necessitam de se sentir emocionalmente seguras e de sentimento de controlo. (p.44)

Neste sentido, compreendi que, nos momentos da rotina, eu, enquanto futura educadora, ao permitir que as crianças brinquem, se relacionem, que atenda aos seus interesses e curiosidades, que possibilite que executem as suas ideias, que as valorize e, acima de tudo, que as acolha com amor em cada momento, estarei a permitir que se desenvolvam na sua totalidade e, mais concretamente neste âmbito, emocionalmente. Assim, porventura, a história escrita pela criança e dramatizada pelo grupo concluía com duas das personagens a construírem uma casa para a corujinha (c.f. Figura 10), para que esta "não ficasse triste", uma vez que não cabia na outra casa. Também, quando questioneei a criança A. sobre o que tinha aprendido com o teatro, respondeu-me: "Aprendi que todos devem ter uma casa e que devemos ajudar". Perante esta resposta, pude verificar que, a partir desta ideia (delas), as crianças não só desenvolveram competências ao nível da linguagem, formação pessoal e social, expressão e comunicação, como também uma capacidade reflexiva que evidencia o reconhecimento das emoções nos outros. Isto porque a criança reconheceu a tristeza na personagem e considerou importante procurar ajudar para resolver o problema (Medeiro, 2017; Luz, 2014).

Neste sentido, tomei consciência de que nem sempre é necessário procurar “temas” para abordar com as crianças, pois, em situações do dia a dia, existem variados aspetos que são desenvolvidos de forma “indireta” no contexto de educação pré-escolar. Assim, devemos, enquanto adultos, estar atentos e conscientes do que é importante considerar no quotidiano destas crianças. Compreendo ainda que um contexto de aprendizagem estimulante deve oferecer novas experiências significativas, tanto individualmente como em grupo, favorecendo o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Whitebread, 1996, citado em Portugal, 2008).



Figura 10- *Dramatização e construção da casa para a corujinha*

2.3. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO- UM PERCURSO DE REFORMULAÇÃO E APRENDIZAGEM

Para mim, a Metodologia de Trabalho de Projeto era algo completamente novo. Encarei-a como um desafio, com algum receio, é certo. Por isso, foi crucial recorrer à pesquisa para conseguir responder aos interesses e necessidades das crianças (Oliveira - Formosinho, 2015, citado em Fernandes, 2021). Estava consciente de que, estando predisposta a aprender, pesquisar e refletir, seria possível alcançar os meus objetivos. Deste modo, comecei a ler alguns documentos da internet e livros, consultando autores como Katz e Chard (1997), Vasconcelos (1998), Hohmann e Weikart (2009), entre outros.

Sendo importante que o projeto parta da curiosidade da criança, iniciei pela observação dos interesses do grupo e das suas ações, atenta ao que poderia surgir. O medo de não “detetar” esses interesses esteve sempre presente. Um dia, fomos até à mata e as crianças começaram a construir uma “casa” com os materiais disponibilizados pela natureza (c.f. Figura 11).



Figura 11- *Construção da casa da natureza*

O envolvimento do grupo era notório, e cada vez mais crianças se juntavam. A construção da “casa” foi um paralelismo que fizeram com o teatro, onde todos tiveram de construir uma casa para a “corujinha” (personagem do teatro e episódio já mencionado anteriormente). Bilton et al. (2017) referem que o contacto com a natureza estimula múltiplas oportunidades de exploração, enriquecendo o brincar da criança e despertando sentimentos de prazer e liberdade que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio. Desta forma, ao observar as crianças enquanto construíam, notei que transmitiam alegria e fascínio pelo que faziam, evidenciando sentimentos positivos que, sem dúvida, me contagiaram. Quando chegou a hora de regressar à instituição, as crianças questionaram: “Podemos voltar para continuarmos a construir?”. De imediato, eu e o meu par pedagógico respondemos que sim, pois era evidente o interesse e a implicação do grupo na construção.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), é importante que o adulto procure os interesses das crianças, pois é uma forma de estas se manterem altamente motivadas para realizar atividades e aprendizagens sobre um dado assunto. Assim sendo, começámos a regressar ao local onde tinham iniciado as construções, de modo a observar como interagiam e se a curiosidade em permanecer e construir se mantinha ou não. O conceito de “casa” evoluiu para “cabana”. As construções da cabana permaneceram e nasceu a vontade de construir uma cabana maior (c.f. Figura 12), sendo necessária a resolução de problemas e, daí, a decisão de iniciar o Projeto da Cabana (c.f. Anexo 7).



Figura 12- *Construção da cabana maior*

2.3.1. FASE 1: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA - ENTRE RECEIOS E APRENDIZAGENS INICIAIS

Com as ideias das crianças, iniciou-se a primeira fase do projeto, sendo esta a definição do problema. Formulou-se o problema e a questão a investigar: “Como construir uma cabana maior?”. De seguida, registaram-se as ideias sobre “o que queremos fazer?”, “o que já fizemos?” e “como fazer?”.

Foi neste momento que surgiu a minha primeira dificuldade. Numa reflexão com a docente supervisora, percebi que o projeto estava apenas centrado na construção (o fazer), sendo necessário articular também o conhecimento científico (o saber). Assim, juntamente com o meu par, pensamos: “Se o interesse é sobre construir uma cabana, é possível que, por meio de questões, as crianças queiram compreender os materiais que se utilizam na construção e até mesmo a evolução das casas”. Com este desafio em mente, numa conversa de grande grupo, lançámos questões provocadoras às crianças, abordando o tema da evolução das casas.

A reação, porém, não foi a esperada, uma vez que, notei falta de interesse por parte das crianças, o que me deixou bastante frustrada no momento e fez com que me sentisse “perdida”. Ainda assim, procurei motivar-me, partilhando a experiência e as dúvidas com colegas e docentes, pesquisando e delineando estratégias, pois “teoria sem ação é puro verbalismo, e prática sem reflexão crítica, puro ativismo” (Freire, 1981).

Este episódio levou-me a refletir sobre a importância do questionamento e sobre a forma como é utilizado. Katz e Chard (1997, citado em Nunes, 2010) alertam para o uso excessivo de interrogações, que por vezes conduz à criação de padrões interativos pouco genuínos. Este foi, de facto, um alerta importante, pois, no primeiro diálogo com as crianças (aquele em que me senti frustrada) reconheço que fizemos demasiadas perguntas, o que acabou por não ser viável. Assim, passei a compreender que “perguntas genuínas tornam as relações mais autênticas” (Katz e Chard, 1997, citado em Nunes, 2010). A partir destes autores, percebi também que as perguntas devem ser abertas, procurando despertar o interesse e a curiosidade das crianças em relação a um determinado assunto.

2.3.2. FASE 2: PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO - QUANDO ENTRE INTERESSES AS PERGUNTAS ABREM CAMINHO

A segunda fase, ainda referente às questões orientadoras e à problemática, surge quando observámos que as brincadeiras das crianças se tornaram mais complexas, surgindo novas construções, como a construção da fogueira (c.f. Figura 13), a construção de arcos e flechas (c.f. Figura 14), o interesse em brincar à “caça”, e pintar e “decorar” a cabana (c.f. Figura 15).



Figura 13- *Construção da fogueira*



Figura 14- *Construção arco e flechas*



Figura 15- *Decoração da cabana*

Ao colocar novas estratégias em prática e consciente de que a fotografia é um instrumento com várias potencialidades, eu e o meu par pedagógico decidimos efetuar registos fotográficos das construções e brincadeiras das crianças, pois pareceu-nos interessante que estas estivessem relacionadas com os tempos da pré-história.

Sendo a utilização de registos fotográficos uma forma de direcionar e explorar os acontecimentos registados (Travassos, 2001, citado por Freitas, 2015), iniciámos um diálogo com as crianças, apresentando os registos e efetuando questões provocadoras, tais como: “O que é isto que fizeram?”, “Uma fogueira? Para quê?”, “Para que serve o arco e a flecha?”, “Como fizeram?”, “Porque se caçava?”, “Acham que há muitos anos as pessoas pintavam como nós? Com estas tintas?”.

A partir destas questões, as crianças começaram a partilhar as suas opiniões, dando origem a novas dúvidas e curiosidades, surgindo uma nova questão orientadora: “Como viviam as pessoas da cabana?”. Assim, organizou-se a informação com as questões “O que sabemos?” e “O que queremos saber?”, registando-se na Tabela 1, como se pode ver abaixo:

Tabela 1
Registo de questões

O que sabemos?	O que queremos saber?
“Arco e flecha serve para caçar” “Lançar paus para caçar”; “Caçar é ganhar balanço e matar animais para comer”; “Caçavam javali”; “Comiam carne crua”; A cabana servia... “Para aquecer”; “Dormir e viver”; A fogueira servia... “Para aquecer os animais para as pessoas comerem”; “As pessoas viam com o fogo”; “Faz-se fogo a bater as pedras ou bater os paus”; “Os homens usavam roupa de pele de animais”.	Para que serve o arco e flecha? Para que serve a caça? Como se caça? Que animais se caçavam? O que comiam? Para que servia a cabana? Para que servia a fogueira? Como apareceu o fogo? Como se fazia fogo? Como se vestiam os homens?

De seguida, as crianças sugeriram várias formas de pesquisa: “Podemos pesquisar no computador”, “Nos livros”, “No telemóvel”, “Ver vídeos no YouTube”. Posto isto, foram definidas duas formas principais de pesquisa: através de livros e da Internet, com recurso a um vídeo.

Refletindo sobre o meu papel enquanto futura educadora na abordagem de projeto, percebi que este não se limita apenas à mediação, como inicialmente considerava, nem exige que tudo parta das crianças, como se o adulto não fizesse parte do processo. Isto

tornou-se evidente na realização da pesquisa, onde desempenhei um papel de facilitadora, guia e participante do projeto, construindo juntamente com as crianças. A pesquisa, tal como as restantes atividades do projeto, exige a presença ativa do educador. Assim, recorro as palavras de Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998, citado em Mateus, 2020), segundo as quais o educador deve estar implicado no projeto, sendo aquele que possui mais experiência e que parte à descoberta com as crianças. Deve, sempre que considerar oportuno, partilhar a sua opinião sobre o trabalho em desenvolvimento, fazer sugestões, apoiar, explorar fontes de informação e ajudar as crianças a ultrapassar dificuldades.

2.3.3. FASE 3: EXECUÇÃO - CONSTRUIR, EXPLORAR E APRENDER COM AS CRIANÇAS

A planificação e o desenvolvimento do projeto constituíram uma constante adaptação da planificação devido às descobertas e interesses emergentes, promovendo o desenvolvimento de um sentido de pertença, cooperação, responsabilidade, respeito pelo outro e capacidade de negociação entre todos os envolvidos (Lopes da Silva et al., 2016). Através desta experiência, percebi a importância de aprender com as crianças, reconhecendo que a “aprendizagem pela ação não é uma estrada de um só caminho”, mas sim um processo onde “os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores” (Hohmann & Weikart, 2009, p.79). O planeamento e registo das tarefas e ideias discutidas em cada conversa de grupo foram fundamentais, permitindo-me valorizar o documento orientador para a educação pré-escolar e a importância de registar as observações das crianças.

A melhoria da disposição do calendário, que inicialmente continha apenas um círculo à volta dos dias dedicados ao projeto (c.f. Figura 16) e que posteriormente foi adaptado com representações visuais das tarefas, constituiu uma aprendizagem significativa para mim. Inicialmente, duvidei da capacidade das crianças de compreenderem e utilizarem o calendário, mesmo estando exposto na sala. No entanto, ao pesquisar a sua importância, compreendi que o uso do calendário permite às crianças identificar e comparar diferentes formas de representar informações e estabelecer conexões com os números (Castro & Rodrigues, 2008). Esta aprendizagem tornou-se evidente quando as crianças perguntavam sobre o dia e relacionavam-no com as atividades planeadas, demonstrando a sua compreensão e envolvimento no processo (c.f. Figura 17).



Figura 16- Primeira versão do calendário

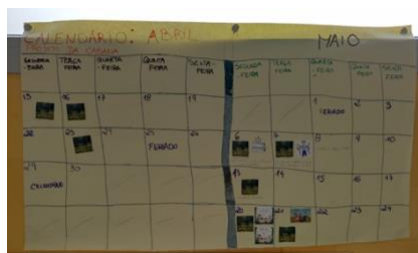


Figura 17- Versão final do calendário

Os momentos de pesquisa sobre como era a vida das tribos, o surgimento do fogo, a caça e a forma como pintavam despertaram em mim um grande interesse (c.f. Figura 18). Durante a visualização do vídeo (c.f. Figura 19), foram feitas paragens para partilhar e discutir o conteúdo, facilitando a compreensão das crianças. No dia seguinte, realizou-se um diálogo sobre o vídeo, no qual, através de perguntas, as crianças partilharam o que tinham aprendido.



Figura 18- Pesquisa nos livros



Figura 19- Visualização do vídeo

Muitas vezes dizemos que as crianças são “agentes sociais competentes, capazes de interpretar o mundo” (Fernandes & Tomás, 2011, citado em Tavares et al., 2017), mas, na prática, não lhes damos oportunidade de pesquisar e explorar livremente. A partir deste projeto e desta pesquisa, pude verificar que, quando eu, enquanto futura educadora, lhes concedo liberdade, as crianças tornam-se sujeitos do conhecimento, aprendendo de forma ativa e procurando respostas para as suas questões (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, citado em Tavares et al., 2017). Isto tornou-se evidente quando tivemos um diálogo sobre o que aprenderam, e as crianças conseguiram explicar e expressar-se de forma significativa, como se mostra na (c.f. Figura 20).

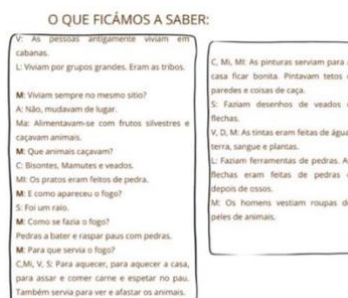


Figura 20- Registo das aprendizagens

Outro aspeto que valorizei bastante ao longo deste projeto, e que identifiquei como uma das potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto, foi a forma como as áreas se podem articular e complementar. As expressões artísticas, à luz de Moser (2015) e Fortunato (2013), revelam-se essenciais na articulação transversal do currículo, uma vez que, através das “vivências e experiências a que as crianças estão sujeitas”, são desenvolvidas “capacidades percetivas, manipulativas e criativas” que permitem articular “as diferentes áreas do saber, servindo de motivação na abordagem a novos conteúdos ou consolidação de conhecimentos adquiridos” (citado por Marques, 2018). Esta articulação tornou-se novamente visível na fase seguinte, quando as crianças realizaram um desenho sobre as aprendizagens do projeto, iniciaram a construção da exposição e prepararam uma breve dramatização sobre os conhecimentos adquiridos relativamente à Área de Conhecimento do Mundo.

2.3.4. FASE 4: DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO - PARTILHAR APRENDIZAGENS E ENVOLVER A COMUNIDADE

Relativamente ao dia da Divulgação, este consistiu em dar a conhecer o local do projeto a duas salas da instituição e às famílias, bem como comunicar as aprendizagens adquiridas (c.f. Figura 21). Neste dia, ao chegarmos ao local, procurei observar as ações das crianças, as brincadeiras e as diferentes interações ao longo de todo o dia. Foi deslumbrante ver a interação entre as diferentes salas e o envolvimento das crianças na exploração do espaço natural durante todo o dia. Segundo Hanscom (2021), o contacto com a natureza permite desenvolver várias competências. Relativamente ao desenvolvimento socioemocional, a natureza é um forte aliado, pois proporciona um ambiente calmo e sensorialmente rico, onde as crianças não necessitam de vivenciar fatores stressantes que, por vezes, os espaços fechados apresentam (Hanscom, 2021). Assim, pude verificar que esta “calma” nas crianças foi evidente, pois respeitaram o espaço, mantiveram-se tranquilas e não se afastaram, algo que é frequentemente um receio dos adultos.

Durante a manhã, tínhamos também o objetivo de divulgar o projeto e as aprendizagens através de uma dramatização, realizada para os outros grupos e repetida para os pais ao final do dia (c.f. Figura 22). Esta dramatização envolveu todo o grupo, incluindo eu, a Sara, o meu par pedagógico, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa. A dramatização permitiu que as crianças participassem livremente e expressassem as suas aprendizagens. Conforme defendem Katz & Chard (2009), este momento não deve ser

encarado como um espetáculo, mas sim como uma comunicação autêntica das experiências e conhecimentos adquiridos pelas crianças ao longo do projeto, algo que tivemos sempre em atenção.

Por fim, o momento com os pais permitiu um diálogo sereno entre pais, crianças e mestrandos. Esta experiência fez-me refletir, mais uma vez, sobre a importância do envolvimento da família no jardim de infância e sobre como este me permite, enquanto futura educadora, conhecer e apoiar melhor a criança, assim como valorizar e motivar a criança a efetuar aprendizagens, sendo que os pais também contribuíram para a construção da cabana (Pedro & Mata, 2021).



Figura 21-
*Divulgação do
processo do projeto*



Figura 22- *Dramatização relativa às
aprendizagens*

Para concluir, considero que o término deste projeto me deixou de coração cheio e emocionada. Olhar para o antes do projeto, para a forma como este se desenrolou e para o seu encerramento é, de facto, reconhecer um percurso marcado por dificuldades e angústias, mas também por dedicação e superação.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA PÚBLICO: REFLEXÃO ACERCA DOS DESAFIOS E APRENDIZAGENS VIVENCIADAS EM JARDIM DE INFÂNCIA II

O seguinte capítulo apresenta um reflexo do percurso desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância II, numa escola pública do distrito de Leiria. O grupo era constituído por vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O capítulo será dividido em cinco sub-capítulos: Um olhar sobre as práticas como um processo de reformulação: jardim de infância público e agora?; Planificação: valorizar as exigências de cada prática; Transformar a sala num teatro e a pedagogia por participação: o lugar das relações, cooperação, criatividade e magia; A avaliação por portefólio: Aprender e reformular; O fim de mais uma prática: um olhar sobre o percurso.

3.1. UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS COMO UM PROCESSO DE REFORMULAÇÃO: JARDIM DE INFÂNCIA PÚBLICO E AGORA?

Começar este semestre foi, sem dúvida, um misto de emoções: de felicidade, por estar cada vez mais perto do fim de uma etapa e por se tratar da última prática pedagógica, mas também de inquietação perante os obstáculos e desafios que pudessem surgir, pois era a primeira vez num contexto de jardim de infância público e com um grupo de idades heterogéneas.

Desta forma, começar num contexto público revelou-se desafiante e levou-me a refletir sobre as diferenças que encontrei nos contextos em que já tinha realizado práticas pedagógicas. Com as minhas experiências anteriores, sempre encarei as práticas em educação de infância como um espaço onde acontecem diversas atividades e onde cada momento é propício ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, sendo o educador responsável por observar e potenciar atividades e ambientes estimulantes.

Considero que este seria mais um contexto de práticas inovadoras e bem-sucedidas, repleto de aprendizagens, em que, enquanto futura educadora, teria um papel ativo na preparação das atividades, no planeamento e antecipação dos materiais, bem como no

registro, participação e avaliação. No entanto, quando cheguei a este contexto, percebi que nada correspondia ao “esperado”: era uma realidade nunca antes vivida, marcada por uma tranquilidade nunca antes sentida, em que a ação pedagógica se fazia presente de forma leve e natural, através das interações e do brincar.

O educador cooperante, na primeira semana, dirigiu-se a mim e disse: “Há uma regra muito importante: não há pressa, nunca há pressa!”, e esta foi a frase que me acompanhou e refletiu toda esta prática pedagógica. A partir desta observação, compreendi a importância de um clima que valoriza a serenidade e a calma, pois, como referido na Reflexão de Grupo I jardim de infância II:

Esta orientação revelou-se particularmente significativa ao longo do nosso período de observação, pois constatámos que o ambiente, as brincadeiras, as atividades e os momentos de transição ocorriam de forma tranquila, promovendo um clima de calma entre as crianças, reflexo da serenidade do educador cooperante. Assim, a gestão dos horários e rotinas sem pressas permite que as crianças vivenciem e aproveitem cada momento de forma plena, o que facilita a aquisição de aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2009, citado por Mata et al., 2022). Este princípio proporcionou-nos um momento de reflexão, pois muitas vezes, somos nós, adultos, que impomos um ritmo acelerado, inadvertidamente pressionando as crianças e, assim, impedindo-as de usufruir dos processos de construção ou das atividades propostas (c.f. anexo 8).

Ali valorizava-se bastante o brincar: as crianças tinham muito tempo para brincar livremente e não havia atividades orientadas todos os dias, nem para todas as crianças ao mesmo tempo. A brincadeira era o principal, e o restante acontecia de forma suave, atendendo aos interesses e aos compromissos que as crianças assumiam. Vivenciar isto logo nas primeiras semanas foi essencial, pois permitiu-me conhecer melhor cada criança, intervir e observar com maior proximidade e intenção, fazendo-me compreender que, ao brincar com a criança, é possível estabelecer relações positivas a partir de momentos de

diversão e reciprocidade, que, por sua vez, contribuem para a construção de uma relação íntima e de confiança (Stratton, 2017).

Também, como refere Ferland (2006, citado por Madeira, Ferreira & Sarmiento, d.t, p.42), enquanto a criança brinca “está a desenvolver um ‘saber-fazer’ e um ‘saber-ser’; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida”, o que é fundamental.

No entanto, apesar desta aprendizagem inicial ter sido significativa, com a aproximação da fase de intervenção e do trabalho acerca da proposta integradora referente à unidade curricular de Didática do Jardim de Infância II, algo começou a deixar-me bastante nervosa: o facto de, como referi na Reflexão Individual I jardim de infância II:

ainda não ter compreendido totalmente a dinâmica de gestão do grupo, especialmente por este ser heterogéneo em termos de idades (c.f. Anexo 9).

Ou seja, apesar de se tratar de uma realidade diferente, o que mais me desconfortava era ter de lidar com uma nova forma de vivenciar a educação de infância. Estava habituada a práticas em que existe o “momento do tapete”, em que se conta uma história ou se canta, os diálogos de grande grupo, seguidos do momento da atividade orientada, que, apesar de ir ao encontro dos interesses das crianças, era muitas vezes decidida pelo adulto, ou, neste caso, por nós mestrandos. A planificação flexível transmitia-me segurança, e o facto de aqui não se estimular o interesse das crianças ou não as questionar de forma a conduzirem-se a querer saber sempre mais levava-me a pensar: “Mas não fazem nada além de brincar?”

Assustava-me não ter uma prática ou uma base sobre a qual me guiasse e intervisse com alguma segurança. No entanto, ao partilhar os meus receios com o educador cooperante, este disse-me: “Às vezes é preciso sair da ilha para ver a ilha”. Juntos, compreendemos que, apesar da minha aprendizagem em relação ao brincar e à forma como se trabalhava na sala dois, sentia que levar esta prática “diferente” poderia prejudicar-me relativamente à avaliação da unidade curricular, pois aos olhos de quem observa de fora e está habituado a uma determinada realidade (como eu), poderia surgir a mesma dúvida que me surgiu: “Não se faz nada? Onde está aqui o meu papel ativo? Onde estão as propostas planificadas?”.

Procurei, em conversa com o educador, dar o meu melhor e fazer aquilo que realmente me fazia sentido, pois ele procurava que trabalhássemos em equipa, e não como intervenientes principais que se destacassem. Desta forma, compreendi que o papel ativo era de facto da criança: o tempo era focado nela e não em mim ou no que idealizava, e os dias viviam-se de acordo com a realidade do grupo. Neste sentido, a primeira planificação (c.f Anexo 10) teve como intenção a adaptação e o brincar, pois “ao brincar, a criança aprende a socializar, a seguir regras de cooperação e competição e a estimular a sua imaginação” (Bilton et al., 2017). Além disso, brincar permite criar laços e lidar com o desconhecido, aspetos cruciais a ter em conta nesta fase inicial. O nosso primeiro objetivo era estabelecer relações positivas com as crianças, pois a criança aprende quando está motivada e se sente bem (Neto, 2020).

3.2. PLANIFICAÇÃO: VALORIZAR AS EXIGÊNCIAS DE CADA PRÁTICA

Relativamente à planificação, fui incentivada a refletir sobre como planificar e a reformular as planificações. Neste sentido, juntamente com o meu par pedagógico, desafiámo-nos a reestruturá-las, tornando-as mais flexíveis e direcionadas às nossas intencionalidades gerais da semana, sendo este o desafio que nos foi lançado. Foi notória a diferença entre a primeira e a quinta planificação, sendo que, aos poucos, fomos transformando a planificação num esquema mais flexível, que conseguimos adaptar, por vezes para uma semana e outras vezes para duas.

As planificações da prática anterior eram muito mais extensas e obrigatoriamente pensadas para cada semana. Ainda assim, senti que todo este processo, quando comparado com as práticas anteriores, foi fundamental em cada passo exigido. A exigência inicial de criar planificações detalhadas, devidamente descritas, com todas as intencionalidades, aprendizagens a promover, entre outros aspetos, permitiu-me compreender e valorizar o ciclo pedagógico. Só assim consegui, nesta prática, tornar a planificação mais flexível e reformulá-la de forma consciente relativamente a esse ciclo pedagógico, graças ao trabalho desenvolvido anteriormente.

Por exemplo, no que toca à intencionalidade educativa, consegui perceber que, mesmo não estando todas as intencionalidades descritas para cada momento da rotina, elas já estavam presentes na minha ação enquanto futura educadora e eram conscientes devido a todo o trabalho anterior. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a intencionalidade permite

“atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” e planejar não é prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas sim uma forma de o/a educador/a se preparar para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Desta forma, aos poucos, fui compreendendo que, tal como referem Costa et al. (2021), ao planificar posso compreender e ajustar as minhas ações ao desenvolvimento individual e coletivo do grupo de crianças. Esta possibilidade de adaptação revelou-se fundamental, pois, através da construção das planificações, da “desconstrução” de certas formas de as elaborar e da “reformulação” das planificações desta prática, pude refletir e articular aquilo que era a minha intenção com a prática que estava a desenvolver.

Outro aspeto positivo foi que, nesta prática, dei por mim a manusear as OCEPE de forma muito mais flexível e consciente de onde estava a informação necessária. Isto foi muito importante, pois o educador cooperante também nos disse logo de início que “as OCEPE são uma bíblia, que deve andar sempre atrás e que devemos de saber de trás para a frente”. Ainda assim, e apesar da transformação da planificação em esquema, compreendi como foi e é importante, para mim, fazer uma contextualização do que se trata a planificação, pois esta contextualização permitia-me fundamentar as atividades e os momentos planificados, permitindo também dar sentido e estar consciente de outros aspetos, como a intencionalidade e as aprendizagens a promover.

3.3. TRANSFORMAR A SALA NUM TEATRO E A PEDAGOGIA POR PARTICIPAÇÃO: O LUGAR DAS RELAÇÕES, COOPERAÇÃO, CRIATIVIDADE E MAGIA

No presente contexto, era comum surgir todos os anos um projeto ligado à transformação da sala. Assim, através do diálogo entre o educador cooperante e o grupo de crianças, estas mostraram interesse em transformá-la num teatro. Desde o início, o educador cooperante incentivou-nos a participar e sublinhou a importância de todos estarmos envolvidos. Sugeriu até que fôssemos nós, mestrandos, a conversar com o grupo sobre o que fazia parte de um teatro, reunindo ideias para a transformação da sala, pois segundo Batista, Marques e Azevedo (s.d):

Na educação de infância, uma das primeiras formas de intervenção do/a educador/a é a criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais. A criação de um ambiente físico e psicologicamente seguro, promotor de bem-estar, que oferece uma pluralidade e diversidade de oportunidades de aprendizagem, em todas as crianças e a cada uma, é uma forma de o educador/a combater as desigualdades sociais e culturais e de proporcionar uma educação mais justa e mais equitativa (p.1).

A partir daqui, fiquei a pensar em como introduzir este diálogo. Tendo em conta a prática anterior, sentia que era importante questionar as crianças sobre o que era um teatro, de forma a despertar novas perguntas e vontade de pesquisar. Para mim, o conhecimento científico devia estar presente desde logo. Mas, ao refletir sobre este grupo em concreto, percebia também que havia crianças para quem esse tipo de questões não era apelativo, até porque se tratava de um grupo heterogéneo, com idades entre os três e os cinco anos.

Foi em conjunto com o educador cooperante que percebi que o verdadeiro foco estava em criar entusiasmo e envolvimento em torno da transformação da sala. A pedagogia da participação, que era a defendida, assenta exatamente nesse envolvimento e na construção da aprendizagem a partir da experiência contínua e interativa, acreditando que esta só se sustenta quando nasce da motivação e do interesse da criança (Formosinho & Formosinho, 2013).

O objetivo era, sobretudo, valorizar aprendizagens ligadas à Área de Formação Pessoal e Social, onde a criança aprende “em companhia a ser, sentir e estar; pertencer e participar, explorar com as cem linguagens, desenvolver as inteligências múltiplas, viver e imaginar mundos, criar laços com as coisas, as situações, as pessoas, narrar as aprendizagens vividas, construir significação” (Formosinho & Formosinho, 2013). A partir daqui, surgem naturalmente aprendizagens nas restantes áreas, o que faz desta uma área transversal. É também através dela que as crianças aprendem a decidir, a resolver problemas, a viver em democracia, a cooperar, a respeitar os outros e a sentir que pertencem ao grupo, daí a sua importância.

As ideias para a transformação começaram então a ganhar forma. Uma das tarefas foi pintar as paredes da sala. Cada parede foi forrada com papel cenário (c.f. Figura 23). Antes de pintar, foi necessário medir. O envolvimento era visível: enquanto os adultos mediam, as crianças colaboravam e mostravam curiosidade em perceber o diálogo, aprendendo termos e conceitos. Já na pintura (c.f. Figura 24), que realizámos em pequenos grupos no exterior, todos ajudavam na preparação dos materiais. Os grupos foram formados tendo em conta os gostos das crianças, o que também serviu para reforçar regras de convivência e a vivência democrática.



Figura 23- *Papel cenário*



Figura 24- *Pintura do papel cenário*

Quando mediamos as paredes, as crianças ficaram entusiasmadas ao perceber que era necessária uma fita métrica “muito grande” e que as larguras eram “gigantes”. Esse momento foi aproveitado para explorar as unidades de medida através da régua, explicando os traços e os números correspondentes. Apesar disso, continuava a sentir que o grupo não mantinha interesse durante muito tempo e isso deixava-me com a dúvida se deveria “insistir” mais no tema. Com o tempo, fui percebendo que as crianças não precisam de estar constantemente a ser estimuladas para a aprendizagem acontecer. Através do brincar, da construção, das relações e do simples estar, acabam por se interessar e adquirir aprendizagens em várias áreas, de forma natural e motivada.

Aqui ficou ainda mais evidente a importância de permitir à criança ser criança. Durante a construção e definição dos elementos da sala, a magia e a fantasia estavam sempre presentes. Lembro-me, por exemplo, quando forrámos as paredes e as portas deixaram de se distinguir. Uma criança disse que “as portas eram mágicas”. O educador cooperante respondeu: “-Então se é mágica temos que ter algum truque para as portas abrirem”. Depois de várias sugestões, ficou decidido em grande grupo que, para abrir a porta e sair da sala, era preciso bater com o pé três vezes e dizer “um, dois, três”. Ao longo do tempo,

os desafios foram mudando, mostrando como aprendizagens tão simples podem estar ligadas, por exemplo, à matemática.

No mesmo espírito, surgiu a ideia de construir “uma passagem secreta”. Sempre que se falava nisso, era em tom de segredo e tínhamos de sussurrar, para que ninguém de fora ouvisse. Assim, compreendi que dar esta liberdade e tranquilidade à criança é oferecer-lhe um espaço onde os seus processos de imaginação se tornam mais ativos e apropriam-se das funções e das normas de comportamentos sociais indispensáveis ao seu desenvolvimento e crescimento (Wajs Kop, 1995, citado em Reis, 2020)

3.4. A AVALIAÇÃO POR PORTEFÓLIO

O significado de avaliação foi sendo um conceito que fui desenvolvendo e que se foi transformando ao longo do tempo, sempre em constante mudança. As dúvidas surgiam naturalmente e, durante a prática, percebi também através dos cooperantes que existem múltiplas perspetivas e formas de avaliar, não havendo, por assim dizer, uma forma única ou “correta”.

Assim, coloquei-me questões como: será possível avaliar de forma autêntica, respeitando a individualidade de cada criança e evidenciando o percurso ou processo de aprendizagem? Existirá algo verdadeiramente genuíno?

Na prática pedagógica anterior, construí um portefólio em conjunto com uma criança, mas senti que muitas das escolhas que fiz resultaram de pressão ou da ideia de que “tinham de estar lá”. Esse processo acabou por não respeitar totalmente a escuta da criança. Foi a partir destas dúvidas, e também do feedback da docente supervisora relativamente a esse portefólio, que senti necessidade de aprofundar o tema e pesquisar mais sobre o portefólio enquanto instrumento de avaliação, orientada pela questão: existe uma forma certa de avaliar? Percebi, segundo Mallaguzi (1999, citado em Parente, 2015), que a avaliação deve ter em conta a idade e as características de desenvolvimento da criança, valorizando a forma como esta constrói o seu próprio conhecimento.

Com esta leitura e também com outras, como Oliveira (2023), compreendi que avaliar implica um olhar atento sobre cada criança na sua individualidade, evitando classificações simplistas como “adquirido” ou “não adquirido” (como cheguei a utilizar na grelha final do portefólio anterior). Esta reflexão levou-me a questionar de que forma o portefólio

pode ser um instrumento eficaz e enriquecedor para apreciar e avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Mas afinal, o que é um portefólio? Segundo Mac Donald, (1997), trata-se de uma estratégia de avaliação que permite acompanhar o percurso de aprendizagem das crianças através de registos de observação, da seleção de evidências e de produções que documentam os seus progressos (citado em Parente, 2015).

Cabe, assim, ao educador refletir sobre os conteúdos do portefólio, organizar a sua estrutura, definir procedimentos para observar, registar e documentar o trabalho da criança e, acima de tudo, incentivar e favorecer a participação ativa da mesma em todo o processo. Por fim, importa também determinar quem seleciona e integra os conteúdos, garantindo que este processo é partilhado com a criança em todas as etapas.

A partir daqui considerei importante que a capa fosse decidida pela criança, como mostra a Figura 25. Assim, permiti que a A. a decorasse em formato digital. Escolheu tons de cor-de-rosa e acrescentou figuras como cavalos, flores, princesas e coroas, evidenciando os seus gostos. Este momento mostrou-me que, quando damos liberdade à criança para fazer as suas próprias escolhas, estamos a permitir que expresse a sua individualidade. Através desta decoração, pude compreender melhor alguns dos seus interesses (Oliveira, 2023).

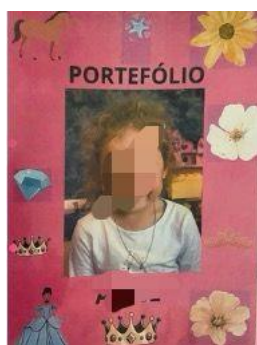


Figura 25- *Capa do portefólio da criança A*

Ainda com base nas pesquisas efetuadas, considerei importante que o portefólio incluísse uma parte inicial que explicasse o que é um portefólio, em que consiste e a sua fundamentação nas OCEPE. Depois, organizei-o de forma a apresentar primeiro, registo de diálogos/evidências e, posteriormente, os desenhos da A., escolhidos por ela própria a partir da sua caixa a A. explicava sempre o que tinha feito e porque razão o queria incluir, o que proporcionava momentos de comunicação e partilha, favorecendo o pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões, recordar momentos, interpretar situações,

expressar opiniões e sentimentos, bem como refletir sobre as aprendizagens (Vieira & Vieira, 2000, citado por André, 2014).

Esta forma de organizar o portefólio, enquanto futura educadora, fez-me muito sentido. Senti que houve verdadeira intenção e que apenas entrou o que era significativo para ambos os lados. Não se tratava de “colocar tudo” para ter mais informação, mas sim de valorizar a ideia de que “menos é mais”. Percebi que este método permite que a criança justifique e valorize cada um dos seus trabalhos, realizando uma autoavaliação sobre o que já sabe fazer, o que pode melhorar, as dificuldades que enfrenta e como as pode superar (Moreira, 2022). Os registos de diálogo foram aspetos especialmente interessantes, pois resultaram da observação e da escuta. O diálogo 1 (c.f. Figura 26), por exemplo, permitiu-me refletir sobre as aprendizagens que a A. evidenciou naquele momento, levando-me a valorizar como as crianças constroem conceitos matemáticos de forma natural, através da interação com os pares e com os materiais disponibilizados no ambiente educativo.



Figura 26- *Registo do diálogo*

A partir da participação ativa da A. na conversa, percebi que demonstrava não só interesse pela matemática, mas também uma compreensão intuitiva de conceitos como a medição, a comparação de alturas e a utilização de unidades de medida, tanto convencionais (fita métrica, números) como não convencionais (legos, mãos e pés). Ao referir o número “1200”, evidenciou o seu sentido de número, associando valores grandes a quantidades maiores. Valorizei igualmente o momento em que me sentei com a criança e lhe pedi que falasse sobre o seu desenho e as suas criações. Essa partilha permitiu-me compreender melhor como "a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.49).

3.5. O FIM DE MAIS UMA PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE O PERCURSO

Chegar ao final desta prática, levou-me a refletir sobre as três práticas pedagógicas supervisionadas, embora muito diferentes entre si, proporcionaram-me experiências únicas que se complementaram muito bem. Em cada contexto, aprendi e cresci, não só enquanto futura profissional, mas também enquanto pessoa. Apesar das aprendizagens terem sido distintas em cada situação, chegando ao final desta, reconheço que me ofereceram uma bagagem sólida e diversificada para o meu percurso educativo. Mas sem dúvida que esta última foi a que mais me marcou, pela alegria e simplicidade de viver o dia a dia. Assim, reconheci a importância do brincar e de experienciar o “real”, conduzindo as práticas de forma natural, sem pressão, valorizando o processo e não apenas o resultado, nem colocando pressão e exigência nas crianças.

Refletindo sobre este percurso, compreendo que ser educador é um processo contínuo de aprendizagem e construção, que se faz através da prática, da observação e da reflexão constante. Como Paulo Freire tão bem expressa, “*Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática*”. Esta frase resume, de forma perfeita, o terminar deste percurso, pois a educação é feita de experiências, descobertas e relações, e cada desafio vivido contribuiu sem dúvida para a construção da minha identidade enquanto profissional e enquanto pessoa que aprende com as crianças e com a prática diária.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O estudo apresentado decorreu na instituição referida no capítulo anterior, onde realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância, envolvendo um grupo de dezoito crianças com idades compreendidas entre cinco e seis anos.

Durante o período de observação, fui percebendo que o contacto com o espaço exterior despertava nas crianças curiosidade, interesse e entusiasmo, levando-as a explorar livremente os elementos naturais, a criar desafios, a partilhar ideias e a interagir entre si. Este facto suscitou em mim o desejo de compreender de que forma a natureza poderia constituir um contexto privilegiado para a construção de aprendizagens, particularmente na área da Formação Pessoal e Social, destacada nas OCEPE como essencial para o desenvolvimento global da criança.

Assim, conciliando este interesse e gosto pessoal com a relevância pedagógica do tema, optei por centrar a investigação na análise das aprendizagens que emergem do contacto das crianças com a natureza, procurando identificar competências pessoais e sociais tais como: autonomia, confiança, persistência, cooperação, empatia ou consciência do risco, entre outras.

Autores como Hanscom (2021), Bilton et al. (2017) e Lopes da Silva et al. (2016) sublinham que o contacto com ambientes naturais potencia não só o bem-estar e a criatividade, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fundamentais no processo educativo. Foi com base nesta perspetiva que desenvolvi a investigação apresentada. Este estudo encontra-se organizado em quatro pontos: no primeiro, o enquadramento teórico, onde se clarificam conceitos relacionados com as aprendizagens da Área de Formação Pessoal e Social e fundamenta-se a pertinência do contacto com a natureza na educação pré-escolar; no segundo, a metodologia, onde são descritos os contextos, os participantes, os procedimentos, os instrumentos de recolha e tratamento de dados; no terceiro, apresentação da análise dos resultados, organizados de acordo com os registos e aprendizagens observadas; e, por último, a conclusão do estudo, que sintetiza os principais resultados.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. UM OLHAR SOBRE A ÁREA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL INSERIDA NAS OCEPE: O SEU CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E PARA O CRESCIMENTO DE CIDADÃOS SEGUROS E FELIZES

A Área de Formação Pessoal e Social, inserida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), apresenta um carácter transversal, estando presente em todo o trabalho educativo no jardim de infância, sobretudo quando a criança assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Esta é vista como a base para uma aprendizagem de sucesso ao longo da vida, bem como para o crescimento de cidadãos conscientes, estando intimamente relacionada com todas as outras áreas de conteúdo, na medida em que contribui para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE têm como objetivo apoiar a construção e facilitar a gestão do currículo no jardim de infância, promovendo uma educação de qualidade, centrada na criança, cuja faixa etária se situa entre os três e os seis anos de idade, tendo em conta a entrada na escolaridade obrigatória (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, e tendo em conta ao foco da investigação, a Área de Formação Pessoal e Social diz respeito ao modo como a criança, na sua individualidade, se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo contínuo de desenvolvimento de valores, atitudes e disposições. Foca-se no desenvolvimento da identidade e da auto-estima, permitindo que a criança construa a sua imagem e vá reconhecendo, progressivamente, as suas capacidades, sentimentos, emoções e limites. Para além disso, procura promover um sentido de autonomia e responsabilidade, através da participação ativa, nomeadamente em decisões tomadas em grande grupo, onde a criança aprende a fazer escolhas, bem como a assumir responsabilidades e consequências (Lopes da Silva et al., 2016).

Esta área procura ainda fomentar atitudes de respeito, solidariedade e cooperação, viabilizando situações onde a criança aprenda a viver em grupo, a respeitar as diferenças, e a desenvolver competências como a escuta ativa e a negociação com os outros. Paralelamente, possibilita o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, auxiliando a criança a lidar com frustrações, a resolver conflitos de forma positiva e

a expressar emoções. Neste sentido, considero que, com base nas OCEPE, é possível destacar algumas palavras-chave que representam aprendizagens fundamentais na Área de Formação Pessoal e Social, como: autonomia, confiança, persistência, capacidade de tomada de decisão, consciência dos riscos físicos, consciência corporal, resolução de Problemas, Empatia, Relações e Interações e Cooperação. Estas aprendizagens, consideradas fundamentais pelas OCEPE, serão apresentadas e desenvolvidas neste enquadramento teórico, uma vez que, servirão de base para a análise dos dados, sendo, portanto, posteriormente utilizadas como subcategorias no processo de investigação.

1.2. APRENDIZAGENS

1.2.1. AUTONOMIA

A “autonomia” consiste na capacidade do indivíduo tomar decisões de forma independente, sem precisar de outrem (Lopes da Silva et al., 2016). Segundo a Academia das Ciências de Lisboa (2001) o conceito de autonomia define-se como a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria”, ou seja, diz respeito à capacidade de agir com intenção, iniciativa e interesse pessoal (p. 430).

A autonomia evidencia-se quando a criança é capaz de fazer escolhas e tomar decisões, o que implica a construção de um pensamento próprio e a capacidade de agir em função das suas intenções. Ao ser estimulada a tomar decisões, mesmo nas pequenas escolhas do dia a dia, a criança vai-se tornando cada vez mais segura, confiante e autorregulada. (Hohmann & Weikart, 2009). Desta forma, a autonomia assume um papel central no desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que, contribui para a construção da identidade e para o sentimento de competência, sendo, por isso, um fator essencial para o fortalecimento da autoestima. Uma criança autónoma sente-se capaz, reconhece o valor das suas ações e torna-se progressivamente mais confiante para enfrentar desafios e procurar soluções de forma independente (Lopes da Silva et al; 2016).

1.2.2. CONFIANÇA

O desenvolvimento da “confiança” constitui uma aprendizagem fundamental no âmbito da formação pessoal e social, sendo particularmente visível quando a criança se desafia a si própria. Ao fazê-lo, não está apenas a colocar à prova as suas capacidades, mas também

a demonstrar que acredita nelas. Segundo Bilton et al. (2017), ao desafiar-se e confiar em si, a criança supera medos e obstáculos e, a partir desse momento, expande as suas competências e fortalece a percepção que tem de si própria enquanto aprendente. Quando a criança confia nas suas capacidades e se sente segura para arriscar, permite-se explorar, errar, tentar novamente até atingir um determinado objetivo. Este processo de confiar, não só estimula o desenvolvimento da autonomia, como também contribui significativamente para a construção da autoestima, uma vez que, a criança vivencia momentos de superação e conquista, que reforçam o seu sentimento de competência e lhe dá confiança (Anjos, 2018).

A “confiança”, neste sentido, assume-se como um pilar essencial para que a criança se envolva de forma ativa e intencional no seu processo de aprendizagem, atribuindo um papel de protagonista na descoberta do mundo e no confronto perante os desafios do quotidiano. Para além disso, quando a criança tem liberdade para agir de acordo com os seus interesses, tomar decisões e participar nas dinâmicas de grupo, está a ter espaço para liderar de forma natural, o que contribui para o desenvolvimento de sentimentos de autorrealização, de confiança e de respeito mútuo, aspetos centrais na Formação Pessoal e Social (Hohmann & Weikart, 2009). A procura de soluções perante um desafio pode igualmente ser compreendida como uma expressão de confiança da criança em si própria, pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2009), confiar em si é “a capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas” e “é o centro do orgulho em si próprio que apoiará as crianças na altura em que surgirem dificuldades e conflitos” (p. 69). Assim, quando promovemos a autonomia, promovemos também o desenvolvimento da confiança. E quando a criança confia em si, ela demonstra disponibilidade para realizar novas tarefas e para enfrentar desafios com entusiasmo e resiliência (Castillo, 1999, citado em Anjos, 2018).

1.2.3. PERSISTÊNCIA

A “persistência” é uma outra aprendizagem, que consiste na capacidade de a criança manter o esforço, repetindo determinadas ações com o objetivo de alcançar algo que deseja. Esta competência está intimamente relacionada com a capacidade de superar desafios, com a gestão do tempo e da frustração e com o envolvimento prolongado em tarefas significativas para a criança (Lopes da Silva et al., 2016). A persistência contribui para o desenvolvimento da consciência de si enquanto aprendente, permitindo

obter informações valiosas sobre o seu corpo, os seus limites e as suas capacidades na relação com o espaço (Lopes da Silva et al; 2016). Trata-se, por isso, de uma aprendizagem que não se limita a um comportamento pontual, mas que revela uma atitude de dedicação, empenho e superação.

Quando a criança é persistente, demonstra confiança nas suas capacidades, revelando, simultaneamente, vontade de arriscar e de testar os seus próprios limites. Desta forma, a persistência reforça a autoestima, pois a criança aprende que o esforço, aliado ao tempo e à tentativa, pode conduzir ao sucesso (Anjos, 2018). Para além disso, a persistência surge frequentemente associada à exploração ativa do meio, permitindo que a criança domine o seu corpo e conheça melhor as suas capacidades físicas e cognitivas (Lopes da Silva et al., 2016). Ao envolver-se de forma prolongada nas suas atividades lúdicas ou educativas, a criança mostra interesse, foco e dedicação no processo de aprendizagem, elementos que estão no centro de uma postura construtiva e autónoma face ao saber.

Assim, a persistência pode ser entendida como expressão visível do envolvimento ativo da criança, traduzindo-se na capacidade de se manter empenhada, mesmo perante dificuldades ou frustrações, e de prosseguir com motivação na concretização de um objetivo.

1.2.4. CAPACIDADE DE TOMADA DE DECISÃO

A “capacidade de tomada de decisão” refere-se à habilidade que a criança desenvolve para, entre várias opções ou escolhas, decidir o que pretende fazer. No contacto com a natureza, esta capacidade é especialmente estimulada, uma vez que, as crianças são frequentemente confrontadas com situações inesperadas, complexas ou desafiantes que requerem decisões rápidas e conscientes. Um exemplo claro ocorre quando a criança decide saltar de uma árvore, tendo de considerar a distância, o seu próprio corpo e o risco associado (Hohmann & Weikart, 2011). Nestes momentos, é levada a avaliar diferentes possibilidades e a escolher, com base no seu julgamento, aquilo que considera mais adequado ou seguro. Ao tomar decisões, a criança desenvolve estratégias próprias para lidar com os desafios do quotidiano, o que lhe permite construir um raciocínio cada vez mais elaborado e ajustado à realidade. Este processo envolve experimentação, testar

hipóteses e construção de argumentos, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção da autonomia e da confiança em si própria.

A “capacidade de tomada de decisão” manifesta-se frequentemente quando a criança se desafia, quando testa limites e explora diferentes caminhos, decidindo aquilo que considera melhor do seu ponto de vista. Como referem Neves et al. (2015), esta é uma aprendizagem fundamental, pois as decisões que tomamos influenciam significativamente o que nos acontece, bem como os nossos sucessos e insucessos. Assim, ao permitir que a criança tome decisões, estamos a dar-lhe espaço para desenvolver uma postura ativa, crítica e responsável, essencial para a construção de um cidadão consciente e para o seu desenvolvimento pessoal e social ao longo da vida.

1.2.5. CONSCIÊNCIA DOS RISCOS FÍSICOS

A aprendizagem “consciência dos riscos físicos” surge quando a criança demonstra cuidado em situações nas quais reconhece a possibilidade de se magoar (Lopes da Silva et al., 2016). Esta capacidade revela-se essencial na área da Formação Pessoal e Social, na medida em que envolve a perceção do corpo em ação e a antecipação das consequências dos seus comportamentos, nomeadamente em contextos que exigem maior atenção, equilíbrio e controlo motor. Ao desenvolver “consciência dos riscos”, a criança evidencia também, de forma associada, a “capacidade de tomada de decisão”, pois ao avaliar uma situação potencialmente perigosa, precisa de optar pela ação mais adequada. Por exemplo, na natureza, ajustar o corpo antes de saltar, agarrar-se com mais força a um ramo ou até mesmo recuar quando sente insegurança, sendo estes possíveis sinais de que a criança está a aplicar está a adquirir esta capacidade (Bilton et al., 2017). Segundo Lopes da Silva et al. (2016), esta consciência torna-se evidente quando a criança é capaz de avaliar o risco da situação e ajustar o seu comportamento de forma a garantir a sua segurança, revelando uma leitura ativa do contexto e das suas próprias competências. A “consciência dos riscos físicos”, não implica evitar o risco, mas aprender a avaliá-lo e geri-lo.

1.2.6. CONSCIÊNCIA CORPORAL

A aprendizagem “consciência corporal” refere-se ao conhecimento que a criança vai adquirindo sobre o seu próprio corpo e as suas competências, sendo considerada, por isso, uma dimensão central no seu desenvolvimento (Bilton et al., 2017). Esta aprendizagem

enquadra-se na Área de Formação Pessoal e Social, pois envolve o reconhecimento do corpo como ponto de partida para ação, expressão e a relação com o meio e com os outros.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a “consciência corporal” manifesta-se quando a criança demonstra progressivamente maior controlo sobre o seu corpo, desenvolvendo capacidades como a força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular. Estes elementos tornam-se visíveis através da ação, nomeadamente quando a criança trepa, salta, pendura-se, corre ou manipula objetos no espaço que a rodeia. Ainda segundo Bilton et al. (2017), esta consciência é especialmente visível quando a criança ajusta os seus movimentos ao meio envolvente, reagindo às características do espaço, à distância dos objetos ou ao peso dos materiais com os quais interage. Assim, a consciência corporal não é apenas interna, mas está constantemente relacionada com a forma como o corpo atua e se adapta ao ambiente, sobretudo em contextos mais desafiantes e imprevisíveis como o contacto com a natureza. Através desta capacidade, a criança reconhece os sinais que o corpo lhe transmite, os seus limites e potencialidades, o que contribui para o desenvolvimento da segurança e da confiança em si própria. Deste modo, a consciência corporal é essencial para a construção de uma autoimagem positiva, enquanto reforça o sentimento de competência e a autonomia.

1.2.7. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A “resolução de problemas” está associada à capacidade de a criança procurar soluções sempre que surgem obstáculos ou barreiras que a impedem de atingir uma intenção. Segundo Hohmann e Weikart (2009), a resolução de problemas surge “quando existem barreiras para atingir as suas intenções” e, perante essas situações, a criança mobiliza os seus conhecimentos, ideias e experiências para encontrar alternativas possíveis (p. 24). Este tipo de aprendizagem está diretamente ligado à autonomia e à criatividade, pois exige da criança uma abordagem flexível e criativa para superar os desafios que encontra no seu quotidiano (Lopes da Silva et al., 2016). A capacidade de resolver problemas não implica apenas responder a uma situação concreta, mas sim ativar processos como a observação, o raciocínio, a tomada de decisão, a tentativa e o erro, e a construção de novas hipóteses. Neste processo, a criança desenvolve um pensamento divergente, que a leva a considerar várias formas de atuar, testando diferentes estratégias até encontrar aquela que considera mais eficaz.

A aprendizagem relacionada com a resolução de problemas está associada à capacidade de a criança procurar soluções sempre que surgem obstáculos ou barreiras que a impedem de atingir uma intenção. Essa abordagem criativa demonstra uma adaptação eficaz ao meio envolvente, sobretudo quando o contexto é imprevisível ou apresenta desafios novos, como é o caso das brincadeiras na natureza.

A resolução de problemas é, portanto, uma manifestação clara de envolvimento, pensamento crítico e autonomia. Além disso, fortalece a autoestima, uma vez que a criança experimenta o sucesso através do esforço e da persistência, reconhecendo que é capaz de ultrapassar dificuldades com os seus próprios recursos. Desta forma, criar oportunidades para que a criança enfrente desafios adequados à sua etapa de desenvolvimento, sem fornecer respostas imediatas, é fundamental para que esta competência se desenvolva, favorecendo o seu crescimento pessoal e social.

1.2.8. EMPATIA

A empatia pode ser entendida como o reconhecimento e a valorização do outro, num contexto onde predomina um ambiente de apoio mútuo (Lopes da Silva et al., 2016). Este sentimento desenvolve-se essencialmente em contextos sociais, sendo possível observá-lo quando as crianças demonstram capacidade para compreender diferentes perspetivas e respeitar valores diversos (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com Queiroz (2004), a empatia corresponde à capacidade de descentração do eu, ou seja, a habilidade de se afastar do próprio ponto de vista para reconhecer o estado emocional do outro. Esta capacidade implica responder de forma adequada à situação e as sensibilidades do outro, estabelecendo uma ligação emocional que favorece a compreensão e a relação interpessoal. Assim, a empatia revelasse como um processo fundamental na aprendizagem social e emocional das crianças, promovendo o desenvolvimento de relações baseadas no respeito e na compreensão mútua.

1.2.9. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

As relações e interações dizem respeito aos contextos sociais onde ocorrem partilhas e à forma como as crianças estabelecem ligações ao estarem juntas. A partilha de ideias e a cooperação são exemplos fundamentais destes processos sociais. É essencial que as relações entre adulto e criança sejam baseadas na confiança, positividade e segurança,

pois a existência de relações positivas permite que as crianças tomem decisões e iniciativas em que ambas as partes se sintam valorizadas (Bilton et al., 2017).

As relações que as crianças estabelecem consigo próprias, com os outros e com o mundo ao seu redor são determinantes para o desenvolvimento de atitudes e de valores. Estes elementos contribuem, por sua vez, para a construção de um cidadão consciente e responsável (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33). Proporcionar às crianças momentos de grupo ou contextos de brincadeira livre estimula a troca de opiniões, o debate e a negociação, assim como o desenvolvimento da empatia, algo bastante importante (Lopes da Silva et al., 2016). Quanto às interações, Hollingworth (2005) destaca que é através das interações que as crianças constroem relações positivas, promovendo um sentido de pertença ao grupo. Assim, a troca constante de interações contribui ainda para o fortalecimento e melhoria das relações sociais (Marques, 2001).

1.2.10 COOPERAÇÃO

A cooperação traduz-se na colaboração entre crianças, seja em pequenos ou grandes grupos, durante o desenvolvimento de um processo ou na concretização de um objetivo comum (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, as crianças cooperam quando, em conjunto, procuram estratégias, partilham receios e trabalham para alcançar objetivos comuns (Bilton et al., 2017). Marques (2001) descreve a cooperação como o ato de colaborar, entendida como uma forma de comunicação orientada para a resolução de problemas ou para o fortalecimento das relações. Segundo a autora, “colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto” (p.30). Quando as crianças demonstram uma escuta ativa, evidenciam uma consciência partilhada face a um desafio e um sentido de entreatajuda, estão a revelar comportamentos de cooperação. Estas atitudes contribuem em para o fortalecimento de espírito de grupo e a promoção de um sentimento de pertença (Ridgway, 2020).

1.3. O CONTACTO COM A NATUREZA: O MEIO NATURAL COMO PROMOTOR DE APRENDIZAGEM

O contacto com a natureza é fundamental, sendo que este possui uma capacidade inata de despertar a curiosidade, oferecendo múltiplas oportunidades de exploração e brincadeira, que, por sua vez, potenciam o desenvolvimento da criatividade (Bilton et al., 2017).

Segundo L'Écuyer (2023):

A natureza é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança e é, certamente, a janela que pode ajudar a recuperar o significado da curiosidade a quem a perdeu (p.83).

A natureza proporciona momentos de partilha, cooperação, empatia, bem como brincadeiras complexas que envolvem troca de opiniões, diferentes perspectivas e a resolução de problemas. Contribui ainda para uma ligação profunda com o meio ambiente, promovendo o desenvolvimento sensorial, cognitivo, motor e social, permitindo, simultaneamente, a ligação entre as pessoas (Bilton et al., 2017). Ao promover o desenvolvimento de diversas vertentes, a natureza proporciona também aprendizagens nas diferentes áreas mencionadas nas OCEPE, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A natureza potencia aprendizagens em múltiplas áreas, sendo que, nesta investigação, se pretende dar especial enfoque às aprendizagens no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, destacando-se também as inúmeras vantagens do contacto com o meio natural. Por se tratar de um espaço amplo, a natureza permite à criança movimentar-se livremente e desenvolver aprendizagens relacionadas com o seu corpo, aspeto este de extrema importância, pois “o corpo em movimento é o arquiteto do cérebro, das emoções, dos sentimentos” (Neto, 2020, p. 50). Segundo Hanscom (2021):

Na natureza as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários. (p.15)

Bilton et al. (2017) afirmam que as mudanças naturais proporcionam diferentes estímulos e descobertas. A sua imprevisibilidade e os elementos inesperados que oferece constituem uma vantagem, uma vez que possibilitam à criança desenvolver diversas aprendizagens, sobretudo no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social (Hanscom, 2021). Brincar na natureza exige, desde logo, que a criança aprenda a adaptar-se e a compreender que nem sempre pode controlar os resultados da sua própria brincadeira, o que conduz a um maior autoconhecimento e consciência corporal (Hanscom, 2021). Além disso, “a elevada complexidade e a grande variedade que a natureza oferece incitam a brincar durante mais

tempo e de modo mais complexo”, promovendo aprendizagens fundamentais como a persistência e a resiliência (White & Stoecklin, 2014, citado em Beloglovsky & Daly, 2018, p. 6).

Acredita-se que a natureza potencia oportunidades para o brincar arriscado. Este tipo de brincadeira, segundo Sandseter (2007), pode ser categorizado em seis dimensões: “altura e velocidade elevada, utilização de ferramentas, brincar junto de elementos perigosos, jogo de luta e perseguição e possibilidade de desaparecer ou deixar de ser visto.” (citado em Bilton et al., 2017, p. 60)

Segundo Little e Ester (2010, citado em Bilton et al., 2017):

O risco surge em situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido. (p. 66)

Importa compreender que o facto de o resultado ser desconhecido não implica necessariamente consequências negativas. Este aspeto, fundamental, é claramente observável na natureza. Por outro lado, o perigo corresponde a “situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte” (Bilton et al., 2017, p. 66). Neste sentido, é relevante perceber que a natureza constitui uma mais-valia, precisamente pela sua imprevisibilidade e pelas situações de risco e desafio que oferece, pois estas “obrigam [as crianças] a avaliar o ambiente e os riscos” de forma sistemática (Hanscom, 2021, p. 102), o que contribui para o desenvolvimento da autoestima, da capacidade de tomada de decisão e do sentido de responsabilidade - elementos essenciais na formação de cidadãos resilientes e conscientes dos desafios que os rodeiam.

De acordo com Hanscom (2021), ao brincar num parque, as crianças podem desenvolver competências e ultrapassar obstáculos. No entanto, uma vez superada uma dificuldade ou atingido um objetivo, o parque deixa de suscitar novidades, por ser um espaço limitado e imutável. A natureza, pelo contrário, destaca-se por não ser estanque, nem apresentar objetivos predefinidos. Ela permite às crianças procurar estratégias para superar obstáculos e alcançar metas, levando à aquisição de aprendizagens fundamentais. Ao proporcionar imprevistos, incentiva a cooperação, promovendo conversas, interações, colaboração e partilha (Bilton et al., 2017; Beloglovsky & Daly, 2018).

Os elementos naturais são considerados materiais de fim aberto, pois “uma pedra pode transformar-se na personagem de uma história” (Beloglovsky & Daly, 2018, p. 3). Estes elementos fomentam a criatividade e a inovação, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Por não apresentarem um uso específico e por serem naturalmente estimulantes, permitem ainda desenvolver outras aprendizagens, como por exemplo: “ao deslocarem objetos as crianças fazem aprendizagens sobre o peso do objeto” (Beloglovsky & Daly, 2018, p. 142).

Hanscom (2021) defende que as oportunidades de interações sociais avançadas e de resolução de problemas são praticamente infinitas na natureza, onde a partilha, a troca de opiniões e o cumprimento de regras estão constantemente presentes. Também os adultos, quando em contacto com a natureza, tendem a sentir-se mais descontraídos e recetivos, o que os torna mais disponíveis para escutar, valorizar e integrar-se nas brincadeiras das crianças.

1.4. CRESCER NA NATUREZA: A RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL E A NATUREZA

A Área de Formação Pessoal e Social, como defende Lopes da Silva et al. (2016), assume um carácter transversal e orienta-se para o desenvolvimento da identidade, da autoestima, da autonomia, da responsabilidade e da vivência em grupo. Estas dimensões não se limitam a atividades planeadas em sala, encontrando no contacto com a natureza um espaço privilegiado para a sua concretização. O meio natural oferece desafios constantes, situações imprevisíveis e oportunidades de descoberta que tornam visíveis aprendizagens centrais da Formação Pessoal e Social. Como refere Hanscom (2021), na natureza as crianças aprendem a correr riscos, a regular emoções e a estabelecer relações significativas com os pares. Estes processos correspondem diretamente às finalidades desta área, que procura fomentar a autoconfiança, a persistência, a tomada de decisões responsáveis e o respeito pelo outro.

A diversidade e flexibilidade dos elementos naturais criam ainda condições para aprendizagens sociais. Ao partilhar materiais de fim aberto, como paus ou pedras, as crianças mobilizam competências de cooperação, empatia e resolução de problemas em

grupo (Beloglovsky & Daly, 2018). Bilton et al. (2017) reforçam esta ideia, sublinhando que a imprevisibilidade do meio natural promove interações ricas e espontâneas, nas quais a criança aprende a negociar, a escutar e a valorizar perspectivas diferentes, aprendizagens essenciais para a construção da cidadania.

Também Neto (2020) salienta a importância do movimento em liberdade e do risco controlado como condições para um crescimento saudável. Para o autor, a experiência corporal ao ar livre fortalece a autoestima, a autonomia e a confiança, permitindo simultaneamente que a criança desenvolva consciência corporal e aprenda a avaliar riscos de forma eficaz e responsável.

Assim, a natureza não apenas favorece o desenvolvimento global, como se revela um meio essencial para a concretização prática dos objetivos definidos na Formação Pessoal e Social, assumindo-se como contexto privilegiado para aprendizagens significativas nesta área.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. PROBLEMÁTICA, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Na minha perspetiva, hoje vivemos numa geração onde as crianças passam muito tempo em espaços fechados, em que a maioria das famílias trabalha mais do que oito horas diárias e que, na correria do dia-à-dia, a rotina da criança acaba por ser Instituição - Casa - Instituição. Durante o pouco tempo que as mesmas estão em casa, a brincadeira é substituída muitas vezes pela visualização de televisão e de outros conteúdos nos vários dispositivos tecnológicos. São muitas as crianças que passam horas a jogar, ou que na hora da refeição, lhes é dado o telemóvel para se manterem em silêncio.

Através de pesquisas com base em Neto (2020), Hanscom (2021), L'Ecuyer (2023) e Bilton et al. (2017) conclui-se que este aspeto tem sido um ponto negativo no desenvolvimento dos vários níveis da criança e na sua aprendizagem. Hoje as crianças são limitadas a estarem em espaços fechados e impedidas de se movimentarem livremente na natureza, em contacto com o ar livre e com elementos naturais, retirando-lhes o espaço para desenvolverem a imaginação e a criatividade. Como consequência, os mesmos estudos referem que as crianças atualmente, são mais fracas e menos criativas. Têm dificuldade em se concentrarem, controlar emoções e interagir com segurança no seu ambiente.

Também, muitas vezes, no jardim de infância, coloca-se a pressão do saber estar sentado e de realizar sucessivamente atividades orientadas. Perante isto e por gostar imenso do contacto com a natureza, surge-me o interesse de compreender como brincando livremente e sobretudo na natureza as crianças desenvolvem aprendizagens.

Desta forma, uma vez que, “na natureza, as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários” (Hanscom, 2021, p.34), surgiu o interesse de realizar um estudo investigativo para compreender qual a influência do contacto com a natureza e compreender que aprendizagens podem ser adquiridas ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, sendo esta uma área transversal (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, tornou-se necessário definir uma questão de partida que orientasse o presente estudo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) “a pergunta de partida

constitui, normalmente, um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os preconceitos e as noções prévias”(p-34). A questão de investigação deve ainda ser clara e não equívoca, salientando os conceito-chave, os participantes e uma investigação empírica (Fortin et al.2009).

Assim, formulou-se a seguinte questão: *“Que aprendizagens ao nível da Área de Formação Pessoal e Social surgem na Clara, na Francisca e no Salvador, num contexto de Jardim de Infância, em contacto com a natureza?”*

A partir desta questão, foram definidos os objetivos da investigação, uma vez que, segundo Fortin (2009), os objetivos orientam o desenvolvimento do estudo com base na questão formulada. Deste modo, foram estabelecidos dois objetivos:

- Identificar as aprendizagens ao nível da Área de Formação Pessoal e Social que as crianças participantes desenvolvem através do contacto com a natureza;
- Analisar evidências recolhidas das aprendizagens realizadas;
- Refletir sobre a importância do contacto das crianças de Jardim de Infância com a natureza;

2.2. NATUREZA DO ESTUDO

A presente investigação assume um carácter qualitativo, uma vez que a problemática em estudo se centra na compreensão do “significado dos fenómenos” para os sujeitos investigados. Insere-se, por isso, no paradigma interpretativo e descritivo, conforme a conceção de Bogdan e Biklen (1994), que caracterizam este tipo de estudo como realizado em contextos naturais, recorrendo a dados expressos em palavras ou imagens em vez de números, privilegiando a interpretação e os significados atribuídos à ação humana. Este caminho permite aceder aos “significados”, geralmente expressos em conceitos (Amado, 2014).

O intuito da investigação é, assim, compreender e valorizar episódios educativos, dando ênfase às intenções e razões dos indivíduos envolvidos e ao processo investigativo, mais do que aos resultados obtidos (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se igualmente de um estudo descritivo, dado que recolhe dados de forma detalhada, com a finalidade de identificar relações (Fortin, 1996).

Neste sentido, o objetivo é identificar as aprendizagens que surgem ao nível da Formação Pessoal e Social em crianças do jardim de infância, refletindo simultaneamente sobre a influência do contacto com a natureza.

2.3. CONTEXTO DO ESTUDO

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E ENVOLVENTE

A presente investigação decorreu entre os meses de março e maio de 2024, mais precisamente entre o dia vinte de março e o dia vinte e nove de maio de 2024, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, pertencente ao distrito de Leiria que compreende três valências de Creche e duas de Jardim de Infância.

A partir da questão de partida e dos objetivos, o presente estudo decorreu em espaços naturais fora da instituição. Desta forma, a instituição situa-se numa zona rodeada por natureza, habitações e edifícios com diferentes finalidades. É uma zona dedicada ao turismo, contendo a zona histórica e edifícios destinados ao comércio local. Verifica-se ao seu redor o posto dos correios, duas farmácias, cafés, restaurantes, cabeleireiros e um supermercado, entre muitos outros estabelecimentos. Noutra área adjacente, predominam habitações que conferem ao espaço um ambiente mais rural, caracterizado pela presença de matas e terrenos dedicados à agricultura.

Nas imediações da instituição é possível observar um jardim localizado na parte traseira do edifício, com relva e árvores, nomeadamente pinheiros. Estas árvores apresentam ramos longos, alguns dos quais tombados lateralmente, o que permite às crianças trepar, saltar, segurar-se e explorar livremente, sendo também possível encontrar pinhas e paus no chão. A cerca de 800 metros, existe uma mata de grande dimensão, composta por uma diversidade de árvores, arbustos, canas, pedras, musgo, flores, entre outros elementos da natureza. Já a aproximadamente 900 metros encontra-se uma grande extensão de hortas, que em dias de chuva, este espaço transforma-se, ficando o solo coberto de lama e sendo um espaço muito agradável para as crianças brincarem na lama.

Assim o presente estudo e os devidos registos ocorreram no jardim e na mata já identificados e caracterizados. O meio que envolve a instituição revela-se rico e estimulante, uma vez que permite não só fruir da natureza por parte das crianças, como

também o contacto com a comunidade local, promovendo o enriquecimento e a diversidade das oportunidades educativas neste contexto (Pires, 2019).

2.3.2. PARTICIPANTES

O estudo decorreu num grupo composto por dezoito crianças do Jardim de Infância, com idades compreendidas entre cinco e seis anos, sendo dez do sexo masculino e oito do sexo feminino, todas de nacionalidade portuguesa.

Para efeitos desta investigação, foram selecionadas aleatoriamente três crianças deste grupo, de modo a facilitar a recolha e análise de dados. O objetivo desta seleção foi obter informações espontâneas sobre a forma como estas crianças interagem com a natureza e identificar possíveis aprendizagens ao nível da formação pessoal e social.

Foram obtidas autorizações formais dos encarregados de educação para a recolha de registos de imagem e vídeo, garantindo a participação voluntária e informada das crianças. Aos três participantes selecionados foram atribuídos nomes fictícios: Clara, Salvador e Francisca. Os outros nomes que surgem ao longo da análise também são fictícios, utilizados para clarificar os diálogos com as restantes crianças e adultos presentes nesse contexto.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo, onde se utilizou com a técnica a observação direta e participante, em que os investigadores se inserem no contexto dos participantes e participam da vida do grupo que estudam, não sendo necessário um esforço para conhecer a realidade (Vilelas, 2009). Como instrumentos de registo, utilizou-se o telemóvel para a captura de vídeos, posteriormente transcritos (c.f Anexo 11) permitindo uma análise detalhada da realidade, neste caso, das interações e aprendizagens observadas em cada vídeo (Bogdan & Biklen, 1994).

Foram selecionados 6 vídeos realizados entre 20 de março e 29 de maio de 2024, com duração entre 30 segundos e 5 minutos (c.f. Tabela 2), de forma a garantir uma análise completa, sem que se tornasse repetitiva ou excessivamente longa.

Tabela 2*Descrição dos vídeos recolhidos*

Nome Dos Vídeos	Data De Registo	Duração Dos Vídeos (Minutos)	Contexto E Participantes
Vídeo 1	20/03/2024	00:01:10	Jardim Clara, Salvador
Vídeo 2	20/03/2024	00:00:50	Jardim Clara, Salvador
Vídeo 3	9/04/2024	00:03:30	Mata Francisca
Vídeo 4	16/04/2024	00:05:00	Mata Francisca, Salvador
Vídeo 5	29/05/2024	00:02:35	Mata Clara
Vídeo 6	29/05/2024	00:02:22	Mata Francisca, Salvador

2.5. PROCEDIMENTOS

Antes da recolha de dados, realizou-se uma revisão da literatura sobre a influência do contacto com a natureza no desenvolvimento de competências sociais e pessoais nas crianças. A partir desta revisão, definiram-se a questão de partida e os objetivos da investigação. Foram solicitadas autorizações formais aos encarregados de educação para a recolha de registos de imagem e vídeo.

A recolha de dados foi calendarizada, considerando a disponibilidade das crianças e da ida ao local onde decorreu a investigação. Inicialmente, foram selecionadas três crianças como participantes principais. Contudo, devido a alterações no grupo, como a transferência de uma criança participante para outra instituição e a impossibilidade de recolher dados da Francisca no Jardim procedeu-se à substituição de participantes, garantindo a continuidade do estudo. Estas alterações não comprometeram a validade da investigação, uma vez que o foco continuou a ser a observação detalhada e prolongada de cada participante selecionado.

A recolha de dados decorreu ao longo de dois meses, desde o início da frequência dos espaços até ao seu término, de forma a registar todo o processo de exploração e aprendizagem. Apesar de se ter focado em três participantes, as transcrições incluem também interações destes com outras crianças e adultos de referência presentes no contexto. Os dados foram recolhidos de forma natural, procurando não influenciar as brincadeiras e explorações das crianças, mas respondendo sempre às suas iniciativas de interação e necessidades, promovendo um registo espontâneo e realista.

2.6. TRATAMENTO DE DADOS

Após a recolha, os dados foram tratados através da análise de conteúdo qualitativo, com o objetivo de identificar padrões de comportamento e relações significativas, descritas e interpretadas pelo investigador (Vilelas, 2009). De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo permite efetuar uma descrição rigorosa, objetiva, sistemática e qualitativa do material, sendo a interpretação uma componente essencial.

O processo incluiu a organização dos registos videográficos, a sua transcrição integral e a categorização dos dados em categorias e subcategorias, permitindo interpretar de forma clara e sistemática as aprendizagens observadas (Bogdan & Biklen, 1994).

A categoria principal adotada foi “Aprendizagens das crianças”, subdividida em subcategorias que refletem competências pessoais e sociais, mencionadas nas OCEPE inerentes à área de conteúdo da Formação Pessoal e Social e desenvolvidas no contacto com a natureza (c.f. Tabela 3).

Tabela 3

Tabela de categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Definição
Aprendizagens das crianças	Autonomia	Liberdade de determinar os seus comportamentos, opções por vontade própria (Lopes da Silva et; 2016)
	Confiança	Trata-se da capacidade de acreditar em si mesmo e na sua própria competência para realizar algo (Hohmann e Weikart, 2009)
	Persistência	consiste na repetição de uma dada ação que reflete o seu interesse e dedicação no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al; 2016)
	Capacidade de Tomada de decisão	capacidade que a criança tem dentro de várias opções decidir o que considera melhor (Hohmann e Weikart, 2011)

	Consciência dos Riscos Físicos	é quando a criança tem cuidado em situações onde se pode magoar e é capaz de avaliar (Lopes da Silva et al., 2016)
	Consciência Corporal	demonstra o conhecimento sobre o seu corpo e as suas competências, sendo capaz de ajustar os movimentos e o seu corpo a uma dada situação (Bilton et al; 2017, p.51)
	Resolução de Problemas	quando a criança demonstra vontade na procura de soluções para ultrapassar um dado obstáculo (Hohmann e Weikart, 2009)
	Empatia	corresponde ao reconhecimento e valorização do outro, havendo um apoio mútuo (Lopes da Silva et al., 2016)
	Relações e Interações	consiste nas partilhas e nas relações que as crianças estabelecem entre si, sendo que é por meio das interações que as crianças podem construir relações positivas, contribuindo para o seu sentido de pertença (Hollingsworth, 2005 e Lopes da Silva et al., 2016)
	Cooperação	consiste na colaboração entre pares ou grupo, durante um dado processo ou de um objetivo comum (Lopes da Silva et al., 2016).

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A apresentação dos resultados segue a ordem cronológica dos seis registos videográficos transcritos (c.f. Anexo 11). Em cada um deles, procedi à análise de conteúdo, identificando as aprendizagens visíveis nos participantes, de acordo com as subcategorias previamente definidas. Paralelamente, refleti sobre a influência do contacto com a natureza em cada situação observada, procurando manter o carácter descritivo da investigação.

Video 1 – Jardim

A Clara está pendurada numa árvore, apoiando-se nos seus diversos ramos. Uma outra criança observa-a e diz:

- Clara, não queres sair?

A Clara responde que não.

A outra criança insiste:

- Clara, assim vais ficar aí para sempre e vais ser um koala.

A Clara volta a descer para os ramos mais baixos e depois trepa novamente até aos mais altos.

O Salvador questiona-a:

- Não queres saltar?

E a Clara responde:

- Quero. Vou tentar, ok? Esta árvore abana imenso, parece uma gelatina!

A partir deste primeiro registo (vídeo 1), verifica-se que, relativamente à categoria das “aprendizagens”, a Clara evidencia “autonomia” e “capacidade de tomada de decisão”, conceitos estes definidos nas subcategorias. Através da liberdade que tem para efetuar escolhas, a Clara consegue responder prontamente, pois, como se observa na descrição, decide permanecer na árvore e explorar os ramos sem medo, mesmo quando o Salvador a questiona se não quer sair dali (como forma de incentivo).

Como refere Bilton et al. (2017), as mudanças naturais proporcionam diferentes estímulos e descobertas, levando frequentemente as crianças a quererem trepar árvores, como acontece neste caso. Desta forma, ao subir à árvore, a Clara demonstra “persistência”, pois “volta a descer para os ramos mais baixos e depois trepa novamente até aos mais altos”. Esta persistência contribui para o desenvolvimento da consciência de si enquanto

aprendente e permite-lhe obter informações valiosas sobre o seu corpo e as suas capacidades na relação com o espaço (Lopes da Silva et al., 2016; Bilton et al., 2017).

Por essa razão e, para além disso, a Clara evidencia “consciência corporal”, uma vez que, para lidar com situações de risco, o “conhecimento sobre o corpo e as suas competências assume-se como dimensão central” (Bilton et al., 2017, p. 51).

Relativamente ao diálogo entre pares, inserido na subcategoria de aprendizagem “Relações e Interações”, observa-se uma troca de ideias, provocações e incentivos. Isto fica evidente quando as crianças dizem: “Clara, assim vais ficar aí para sempre e vais ser um koala”, ou “Não queres saltar?” e “Eu sabia que tu conseguias!”. Ao responder “Quero. Vou tentar, ok?”, a Clara demonstra “confiança” em si própria, desafiando-se a si mesma.

A partir daqui, é possível refletir sobre a importância de oferecer o contacto com a natureza sendo que, a partir deste contexto, a criança também vai tomando consciência da sua identidade e desenvolvendo a sua autonomia, dando-lhe a liberdade para testar os seus limites em relação àquilo que é ou não capaz de fazer (Bilton et al., 2017; Fochi, 2023). Os desafios e riscos proporcionam, ainda, elevados níveis de estimulação positiva, gerando sentimentos como felicidade e entusiasmo (Bilton et al., 2017). Esse impacto emocional reflete-se na Clara, que se ri depois de afirmar que vai tentar. Quando finalmente salta e ouve o seu par Salvador dizer “*Eu sabia que tu consegias!*”, verifica-se a presença da “empatia”, pois há um reconhecimento e valorização do outro, promovendo um ambiente de apoio mútuo (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, ao saltar, a Clara volta a evidenciar “confiança”, pois supera um medo ou desafio e, a partir daqui, expande as suas capacidades (Bilton et al., 2017).

Video 2 – Jardim da Vila

A Clara trepa por um ramo, sendo este o que se prolonga mais e fica mais alto.

De seguida, apoia os pés na árvore e repete o movimento duas vezes.

Posteriormente, coloca as mãos num ramo mais abaixo e à direita, deixando cair o corpo e balançando sobre ele até retirar os braços e se deixar cair. Ao cair, a Clara fletiu as pernas e apoiou as mãos no chão.

A Clara volta a repetir o processo e, antes de se pendurar no ramo, diz:

— *Tomás, olha aqui eu!*

O Tomás fica a observar.

A Clara agarra-se ao ramo de baixo e salta, com os braços esticados.

— *Boa, conseguiste!* — disse o Tomás.

Rapidamente, o Salvador encontrou um “ovo” no chão, alertou os seus pares e, imediatamente, a Clara correu para verificar o que era.

A partir da descrição do segundo vídeo (vídeo 2), é possível verificar algumas semelhanças no que toca às aprendizagens retiradas no vídeo anterior. Logo no primeiro parágrafo, é possível identificar que a Clara demonstra “autonomia” ao explorar a árvore de forma independente, decidindo quais os movimentos a realizar e demonstrando aprendizagens como a “confiança” e “persistência”. Isto reflete que a criança está a desenvolver um sentido de agência sobre o seu próprio corpo e capacidades, um aspeto fundamental na construção da identidade e da auto-estima (Lopes da Silva et al., 2016).

Quando uma criança, ou até mesmo um adulto, confia em si e se sente capaz, explora e tenta uma ou várias vezes, até conseguir alcançar algo, contribui, por sua vez, para a auto-estima. Algo que se verifica aqui, uma vez que a Clara repetiu o processo e se desafiou a trepar (Anjos, 2018). Também o facto de ajustar os seus movimentos ao meio envolvente, neste caso, à árvore, demonstra “consciência corporal” (Bilton et al., 2017).

O espaço exterior, mais especificamente os locais compostos por natureza, são imprevisíveis e oferecem coisas inesperadas, daí estar em contacto com a natureza ser algo vantajoso e importante (Hanscom, 2021). O ambiente natural promove a necessidade de adaptação constante, incentivando a criança a desenvolver competências de resolução de problemas e pensamento crítico, aspetos essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Refletindo sobre os exemplos dados por Hanscom (2021) e estabelecendo um

termo de comparação com esta análise, segundo o autor quando as crianças brincam no parque da instituição, podem, aos poucos, estar a desenvolver capacidades e a ultrapassar obstáculos. Por exemplo, ao subir as escadas de um escorrega, quando a criança supera essa dificuldade e aprende a subir aquelas escadas, já não lhe surgirá mais nada de novo nesse contexto. No entanto, na natureza, por exemplo, as árvores não têm os ramos iguais, nem a mesma estabilidade ou força quando as crianças se penduram. Assim, por ser imprevisível, “obriga-as a avaliar o ambiente e os riscos” sistematicamente (Hanscom, 2021, p.102). Este processo contínuo de avaliação e tomada de decisão favorece a autonomia e a responsabilidade, elementos fundamentais na formação de cidadãos mais resilientes e conscientes dos desafios ao seu redor.

Dessa forma, brincar na natureza exige que a criança aprenda a adaptar-se e a compreender que nem sempre pode controlar os resultados da sua brincadeira (Hanscom, 2019), algo essencial para a construção da Formação Pessoal e Social da criança, de acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo Little e Eager (2020) “O risco surge em situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido.” (citado em Bilton et al., 2017, p.66).

No entanto, apesar do resultado não ser conhecido, isso não significa que esteja necessariamente associado a consequências negativas. Já o perigo é visto por estes autores como “Situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte.” (Bilton et al., 2017, p.66).

A partir daqui o ato da Clara, de se soltar da árvore e deixar cair o corpo, revela “confiança”, e o facto de descer para o ramo de baixo e se pendurar nesse revela capacidade de gestão de risco, evidenciando, portanto, uma “consciência dos riscos físicos”. A Clara teve que escolher se queria ou não cair e de que forma, demonstrando “cuidado em situações em que se pode magoar”, mas, ao mesmo tempo, arriscando e testando os seus limites, sendo esta outra das potencialidades da natureza (Lopes da Silva et al., 2016, p.36; Bilton et al., 2017).

A interação da Clara com o Tomás (adulto) e com o Manuel (par), que encontra o ovo, é um exemplo das relações que se estabelecem, estando, portanto, ligado a aprendizagens ao nível das “Relações e interações”. A partir desta descrição, é possível verificar que a

Clara se envolve nas brincadeiras, demonstra vontade de partilhar e de cooperar com os outros. Ao chamar o Tomás para a ver a saltar, demonstra “empatia”, pois procura pela atenção do adulto para demonstrar as suas conquistas e a vontade de partilhar. Esta necessidade de reconhecimento por parte do adulto insere-se no processo de construção da identidade social e emocional da criança, sendo crucial que o adulto tenha um papel ativo e responsivo nestas interações e sendo um apoio para a criança. (Stratton, 2018).

Também o facto de a Clara pedir ao adulto para que a visse e este ficar a observar, valorizou o interesse da criança e, ao reforçar no fim “- *Boa, conseguiste!*”, evidencia o seu apoio e portanto, novamente a presença da “Empatia” que contribui por sua vez para a aprendizagem “Autonomia” e “Confiança”, algo bastante importante, pois como refere Hohmann e Weikart (2011), “As crianças em idade pré-escolar têm muito orgulho em fazer as coisas sem ajuda, pondo em evidência as suas capacidades crescentes para a autonomia e iniciativa.” (p.67).

Por fim, o facto do Salvador encontrar um “ovo” e da rapidez com que a Clara quis ir verificar o que era, permite refletir sobre a influência da natureza como um despertar para a curiosidade, pois, como menciona L’Écuyer (2023): “A natureza é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança e é, certamente, a janela que pode ajudar a recuperar o significado da curiosidade a quem a perdeu.” (p.83).

Desta forma, o facto de as crianças se desafiarem, observarem e interagirem umas com as outras mostra como o contacto com a natureza é um ambiente de qualidade, que permite às crianças aprenderem umas com as outras e, a partir do contacto do seu corpo com a natureza, fazerem descobertas e aprendizagens por meio da brincadeira. A aprendizagem proporcionada pelo meio natural reforça o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo, enriquecendo as interações sociais e promovendo uma ligação mais profunda com o ambiente. Além disso, o contacto com a natureza permite o papel de ligar as pessoas umas às outras (Bilton et al., 2017).

Vídeo 3 – Mata

No meio que os envolvia, era visível paus, pedras, folhas e plantas.

Enquanto o grupo de crianças se movimentava e apanhava pedras e outros paus, a Sara (adulto) aproximou-se e a Francisca disse:

— *Estamos a caçar pedras.*

Depois, dizia:

— *Mais uma, mais uma...*

Cada vez que apanhava uma pedra, colocava-as nas mãos, por baixo dos braços e nos bolsos.

A Sara (adulto) questionou-o uma outra criança do grupo sobre o que estava a fazer e ela disse-me:

— *Estou a caçar pedras.*

A Sara (adulto) questionou:

— *Para quê?*

E a Francisca respondeu:

— *Para nós fazermos uma fogueira!*

As restantes crianças e a Francisca estavam a escavar para tirar as pedras que estavam mais agarradas à terra, tentando durante muito tempo.

Quando, depois de algum tempo, conseguiram tirar a pedra, a Francisca disse bem alto:

— *Consegui! Olha, Pedro, consegui!*

Mais uma pedra para a nossa coleção. Ainda tem muitas pedras, pois temos?

De forma a conseguirem tirar as pedras, utilizavam os paus, batendo e raspando à volta da pedra.

A Francisca disse:

— *E sabes, vou fazer uma floresta com pedras, um acampamento com escorrega, com marshmallows para pôr no pau e aquecer, e depois comer. Parece delicioso, não é, Sara?*

Mais uma vez, a partir dos dados transcritos (vídeo 3), é possível verificar aprendizagens como a “autonomia” e a “confiança”, agora na Francisca, tal como mencionadas nas subcategorias relativas as aprendizagens, pois esta demonstra capacidade de liderança durante a procura e escavação das pedras. Segundo Hohmann e Weikart (2009), quando as crianças têm oportunidades para serem líderes, permite-se que vivam num clima de autorrealização, confiança e respeito mútuo.

Neste contexto, a Francisca assume um papel ativo e demonstra motivação na construção da fogueira, refletindo não só um sentido de iniciativa, mas também a sua capacidade de organizar e coordenar a brincadeira do grupo.

Ao colher as pedras, a forma como a Francisca as transportou e utilizou os paus para ajudá-la a retirá-las da terra reflete não só “confiança”, como já mencionado, mas também a capacidade de “Resolução de Problemas”, uma das subcategorias presentes na análise. A sua abordagem criativa para superar desafios demonstra um pensamento divergente e uma adaptação eficaz ao meio envolvente. A Francisca, ao colocar as pedras no bolso, encontrou uma solução prática para conseguir transportar uma maior quantidade de forma autónoma. Refletindo sobre a influência da natureza neste aspeto, a Francisca, ao coletar e transportar as pedras no bolso, está também a efetuar aprendizagens ao nível de outras áreas, pois, por exemplo, “Ao deslocarem objetos, as crianças fazem aprendizagens sobre o peso. Comparam e confrontam o tamanho e o peso do objeto”, neste caso, das pedras (Beloglovsky & Daly, 2018, p. 142).

Da mesma forma, ao utilizar os paus para escavar e retirar as pedras, evidencia criatividade, sendo que, a autonomia e a criatividade estão diretamente ligadas à aprendizagem “Resolução de problemas” (Lopes da Silva et al., 2016). Os elementos da natureza são considerados materiais de fim aberto, pois “uma pedra pode transformar-se na personagem de uma história”; neste caso, um pau foi utilizado para escavar, servindo como uma ferramenta e tendo a mesma função de uma pá, por exemplo (Beloglovsky & Daly, 2018, p. 3).

Assim, os elementos da natureza apoiam a criatividade e a inovação, aspetos também essenciais para o desenvolvimento das competências sociais e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, sobretudo na Área de Formação Pessoal e Social (Beloglovsky & Daly, 2018). Estes materiais, por não possuírem uma função definida, permitem que a criança atribua significados próprios e construa aprendizagens de forma autónoma.

No decorrer da transcrição, é possível verificar interações entre a Francisca, o Pedro e outras crianças, evidenciando a presença de “Relações e Interações” e, por sua vez, aprendizagens como a “cooperação”. É possível compreender que o grupo de crianças estava a trabalhar em conjunto para escavar e retirar as pedras, sendo este outro aspeto que mostra a influência da natureza. Como esta oferece imprevistos às crianças, estas facilmente recorrem à partilha de ideias e à cooperação, sendo que o contacto com estes elementos permite conversas e interações que, por sua vez, incentivam a colaboração e a cooperação (Bilton et al., 2017; Beloglovsky & Daly, 2018). A cooperação consiste na

colaboração em pequeno ou grande grupo, no desenrolar de um processo ou de um objetivo final (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, as crianças juntaram-se para cooperar ao escavarem e juntarem as pedras. Quando se permite que as crianças estejam juntas na natureza, estas inspiram-se umas às outras, gostam mais de arriscar e são mais criativas (Hanscom, 2021).

A criatividade também pode ser vista quando a Francisca fala sobre a construção de um “acampamento” e a sugestão de utilizar “marshmallows” para “aquecer” e “comer”, demonstrando a capacidade de ligar a imaginação ao mundo quotidiano - outra das potencialidades da natureza (Beloglovsky & Daly, 2018; Lopes da Silva et al., 2016).

É visível, no decorrer da troca de interações e quando se menciona que “As restantes crianças e a Francisca estavam a escavar para tirar as pedras que estavam mais agarradas à terra, tentando durante muito tempo”, que, para além de se encontrarem muito envolvidas, demonstram “persistência”. Segundo White e Stoecklin, “A elevada complexidade e a grande variedade que a natureza oferece incitam a brincar durante mais tempo e de modo mais complexo” (2014, citado em Beloglovsky & Daly, 2018, p. 6). A persistência é uma manifestação do envolvimento ativo da criança nas suas atividades lúdicas e educativas, refletindo o seu interesse e dedicação no processo de aprendizagem, neste caso, na escavação das pedras (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, a Francisca mostra alcançar o sucesso com a remoção da pedra, celebrando a sua conquista ao mencionar: *“Consegui! Olha, Pedro, consegui! Mais uma pedra para a nossa coleção. Ainda tem muitas pedras, pois temos?”*

A Francisca demonstra um sentimento de realização, que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da “confiança” em si própria, pois trata-se da “capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas” e também “é o centro do orgulho em si próprio que apoiará as crianças na altura em que surgirem dificuldades e conflitos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 68). Assim este contexto permitiu à Francisca experimentar o sucesso e, ao realizar este objetivo, aumentou a sua própria confiança (Hohmann & Weikart, 2009). Este sucesso não resulta de uma instrução direta, mas de uma experiência vivida, construída pela própria criança, o que confere maior significado às aprendizagens realizadas.

Vídeo 4 – Mata

A Francisca, juntamente com o Salvador, estava a apanhar pinhas do chão.

E a Francisca diz:

— *Uma, mais uma, mais outra.*

Depois de já terem três na mão, ela diz:

— *Vamos lá levar estas e depois voltamos aqui para apanhar mais pinhas.*

Pelo caminho, olha para o chão, pára, e diz, apontando:

— *Olha, mais outra, mais outra. Podem apanhar? Aqui, está aqui.*

Continua o caminho e avista mais uma pinha. Quando chega perto da educadora, a Francisca diz:

- *Miriam (educadora), olha tantas pinhas. O Salvador também tem tantas.*

Depois avista uma pedra e diz:

- *Salvador, Sara (adulto), acham que conseguem levar aquela pedra?*

A Sara (adulto) questiona:

- *E esta pedra é para quê, Francisca?*

Francisca: - *É para a nossa fogueira.*

Depois recolhe dois paus e diz:

— *Ah, os meus paus de ninja.*

Com os paus nas mãos, diz:

— *Miriam (educadora), sabes o que é que eu faço quando passo aqui com os dois paus nas mãos e os atiro para o chão? Transformo-me em ninja, ninja das pedras.*

Depois, a Francisca chega perto do grupo de amigos e diz:

— *Olhem, já voltei. Bruno, olha aqui tantas pinhas.*

E retira imensas pinhas do seu bolso. Depois de as deixar todas no monte, diz:

— *Sara (adulto), podemos voltar outra vez? Precisamos de mais pinhas.*

A Sara (adulto) respondeu que sim. Enquanto voltava ao lugar, com o Salvador, a Francisca brincava aos ninjas. Quando questionada pelo Salvador do porquê de levar os paus, a Francisca disse:

— *É para eu transformar-me em ninja.*

Depois, a Sara (adulto) questionou-a se sabia fazer uma fogueira, e a Francisca disse que sim.

A Sara (adulto) questionou:

— *Então, e como se mete a arder? Sabes?*

A Francisca respondeu:

— *Sei, temos que fazer assim, raspar as pedras e depois raspar os paus.*

A Francisca e o Salvador continuaram a apanhar pinhas, colocando nos bolsos e nas mãos.

A partir da descrição apresentada (vídeo 4), é possível identificar aprendizagens, como a “Confiança” na Francisca, tal como remete a subcategoria correspondente. Uma pessoa com confiança é capaz de acreditar que será bem-sucedida, mantendo uma atitude positiva e segura. Para além disso, ao sentir-se confiante, a criança sente-se bem consigo mesma, acredita na sua capacidade para resolver obstáculos, atrai atenções, enfrenta desafios, consegue antecipar problemas e acredita nas suas competências para os superar (Malheiro, Ferla & Cunha, 2005; Chiavenato, 2007). Assim, ao ter confiança, a criança desenvolve atitudes positivas, assume iniciativas, desafia-se e arrisca. Neste sentido, é evidente que Francisca demonstra “confiança” nas suas capacidades e nas escolhas que faz: decide, de forma autónoma, recolher pinhas e paus, expressando entusiasmo e prazer ao partilhar com os colegas e até ao autointitular-se como a “ninja das pedras”.

Além disso, a Francisca evidencia “autonomia”, entendida como a capacidade de o indivíduo tomar decisões sem depender de outros (Lopes da Silva et al., 2016). Este aspeto é visível quando, de forma independente, toma a iniciativa de voltar a apanhar mais pinhas, planeando as suas ações e respeitando os limites estabelecidos, ao questionar a Sara (adulto) sobre a possibilidade de regressar ao local para recolher mais materiais (Lopes da Silva et al., 2018)

De acordo com Lopes da Silva et al., 2016), para a construção da autonomia da criança, o educador deve incentivar a criança a assumir gradualmente responsabilidades relacionadas com a sua segurança e bem-estar em diferentes contextos. Neste sentido, a natureza oferece oportunidades para o brincar arriscado, o qual, segundo Sandseter (2007), se categoriza em seis dimensões: “altura e velocidade elevada, utilização de ferramentas, brincar junto de elementos perigosos, jogo de luta e perseguição e possibilidade de desaparecer ou deixar de ser visto” (citado em Bilton et al., 2017, p. 68).

Neste contexto, é possível perceber, a partir dos dados recolhidos, que o adulto acompanhou as crianças até um local fora do seu campo de visão, onde recolheram pedras. Após o regresso, quando descarregam os materiais, a Francisca questiona o adulto (Sara) se podem voltar ao mesmo local. Este comportamento demonstra que a criança compreende e respeita os limites impostos para garantir a sua segurança e bem-estar. Ao mesmo tempo, evidencia, ao nível da subcategoria “Relações e Interações”, uma relação positiva e segura entre adulto e criança. Esta postura permite estabelecer relações de

confiança mútuas, nas quais as decisões e iniciativas de ambas as partes são valorizadas, como é visto no diálogo (Bilton et al., 2017).

A Francisca demonstra ainda “confiança” e, por consequência, autoestima, ao assumir um papel de liderança, por exemplo, quando aponta para as pinhas que encontrou ou quando questiona os seus pares sobre a possibilidade de levarem uma pedra.

A presença das aprendizagens “Relações e Interações” e “cooperação” é também visível nas interações entre a Francisca, o Salvador, a Sara e os restantes colegas. A partir do diálogo descrito, percebe-se que todos estavam envolvidos na recolha de pinhas e paus para a construção da “fogueira”, ajudando-se mutuamente. Este momento revela uma verdadeira dinâmica de “cooperação”. Segundo Bilton et al. (2017), estas aprendizagens surgem frequentemente em contextos na natureza, pois os desafios que esta apresenta incentivam as crianças a procurar estratégias, a ultrapassar medos e a alcançar objetivos comuns, proporcionando um sentimento de satisfação pelo trabalho em equipa. O mesmo autor reforça que, pelo facto de a mata ser um espaço mais amplo, surge frequentemente, de forma espontânea, a cooperação entre as crianças como estratégia para atingirem um objetivo comum.

A forma como a Francisca envolve os outros nas suas ideias e partilhas, como por exemplo ao perguntar “Podem apanhar?”, ou chamar a atenção para as pinhas que encontrou, é um exemplo de interações que permitem às crianças “desenvolverem-se em conjunto”, a partir das relações que estabelecem “consigo próprias, com os outros e com o mundo”, pois permite desenvolver atitudes, valores e disposições, e contribuem para a construção de um cidadão consciente (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Também a partir daqui, é possível refletir sobre a influência da natureza neste contexto, pois compreende-se que o ambiente exterior potencia relações mais próximas entre adultos e crianças. Os adultos, ao estarem ao ar livre, tendem a sentir-se mais descontraídos e recetivos, o que os torna mais disponíveis para escutar, valorizar e participar nas iniciativas das crianças, daí a importância de proporcionar momentos na natureza no jardim de infância e que, por sua vez, contribuam para a aprendizagem ativa (Bilton et al., 2017).

Outro aspeto que se repete é relativamente à aprendizagem “Persistência”, pois a Francisca, ao continuar a procurar e recolher pinhas, mesmo depois de já ter várias, é um

exemplo de determinação e de ambição. A Francisca continua a explorar e a procurar mais pinhas sem desistir da sua tarefa e com o objetivo de completar aquilo a que manifestou interesse, que era fazer a fogueira, sem desmotivar.

Segundo Hanscom (2021), quando as brincadeiras partem das crianças, estas preocupam-se mais com o processo do que com os resultados e nunca querem que as brincadeiras com os seus pares acabem. Desta forma, pelo facto de a brincadeira e da ideia terem partido da Francisca, esta mostra-se muito envolvida e, daí, surge a sua “persistência”.

A aprendizagem “Resolução de Problemas”, também está evidente, pois quando a Francisca decide levar os paus para se transformar em “ninja” e quando fala sobre a “fogueira”, está a pensar em soluções para as suas brincadeiras, demonstrando habilidade para resolver problemas. A resolução de problemas consiste em existir “barreiras para atingir as suas intenções”, sendo necessário procurar uma solução (Hohmann & Weikart, 2009, p. 24). A procura de soluções foi visível quando a criança foi juntando as pinhas, colocando-as nos bolsos até ficarem cheios. Ao perceber que já não dava mais, foi pedindo ajuda para levar ao local onde pretendia. Depois, como era necessário mais, arranjou outra solução: voltar atrás e recolher mais, algo também visível quando disse “- Sara, podemos voltar outra vez? Precisamos de mais pinhas”.

Por fim, refletindo sobre a influência da natureza, foi visível novamente a exploração do meio natural, mais concretamente dos elementos naturais (paus, pedras e pinhas) e a curiosidade da Francisca, bem como o seu entusiasmo ao procurar e observar as pinhas e pedras, evidenciando também vontade de descobrir e compreender o mundo à sua volta.

Esta curiosidade surge, pois, como refere Bilton et al. (2017), a natureza tem esta capacidade de despertar a curiosidade devido aos seus estímulos, oferecendo diferentes explorações e atividades e permitindo desenvolver a criatividade, como visualizado quando a Francisca diz ser um “ninja”, entre outros aspetos mencionados nas subcategorias.

Vídeo 5 – Mata

Com a construção da cabana no pinhal, os pais deixaram umas tiras de madeira.

A Clara foi buscar uma dessas barras e colocou-a apoiada à estrutura, estando esta do lado de fora.

Depois de a colocar, começou a fazer pressão com o pé, de forma a perceber se ela se segurava e ficava bem apoiada.

A Clara apoiou-se na barra mais abaixo e começou a andar por cima dela, com os pés alinhados, tentando equilibrar-se.

O Tomé viu e também quis fazer.

Depois, a Sara (adulto) questionou-a:

— *E se puseres mais alto?*

A Clara foi buscar outras duas barras de madeira, sendo uma mais larga. Tanto a Clara como o Tomé conseguiram subir com mais facilidade, e o Tomé disse:

— *Eia, fica bué bom!*

Como as paletes permitiam colocar a barra em diferentes alturas, a primeira vez colocaram-na mais baixa.

Depois, a Clara disse:

— *E se colocarmos no segundo?*

O segundo nível era muito inclinado. Tentou durante um tempo.

O Tomé disse:

— *Clara, tem cuidado, que esse é*

muito alto.

A Clara olhou para o Tomé, continuou a experimentar e depois voltou a colocar a barra mais abaixo.

A partir deste episódio (vídeo 5), a Clara demonstra “autonomia” ao explorar os materiais disponíveis e experimentar diferentes formas de os utilizar. A autonomia consiste na "liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria" (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 430). Assim, esta aprendizagem revela-se novamente quando a Clara toma a iniciativa de pegar na barra de madeira e colocá-la na estrutura, explorando o seu próprio equilíbrio. É evidente que, nesta exploração, testava hipóteses através da tentativa e erro, ajustando a altura da barra conforme necessário. Também ao andar por cima da barra de madeira e testar hipóteses, a Clara apresenta “Consciência Corporal”, pois consegue equilibrar-se e, a partir desta

experiência, está a adquirir um maior controlo sobre o seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular, contribuindo, por sua vez, para realizar movimentos cada vez mais complexos (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao testar hipóteses, a Clara evidencia também “confiança” em si própria, pois mostra confiar nas suas capacidades e arrisca, demonstrando disponibilidade para realizar novas tarefas e enfrentar desafios (Castillo, 1999, citado em Anjos, 2018). Para além disso, demonstra “capacidade de tomada de decisão”, “resolução de problemas” e “consciência dos riscos físicos”, ao perceber que determinada inclinação não era viável. Ao colocar a barra numa posição mais elevada, testá-la e, posteriormente, reposicioná-la mais abaixo, a Clara revela claramente a sua “capacidade de tomar decisões”, escolhendo aquilo que seria mais adequado para si naquele momento. Isto é uma aprendizagem fundamental, pois as decisões que tomamos influenciam significativamente o que nos acontece, bem como os nossos sucessos e insucessos (Neves et al., 2015).

Perante a instabilidade da barra, a Clara apresenta também capacidade de “resolução de problemas”, pois, ao identificar o problema, procurou uma solução ajustando a altura da tábua, o que lhe conferiu maior estabilidade. No que respeita à “consciência de riscos físicos”, a decisão de reposicionar a tábua numa zona mais segura evidencia que a criança foi capaz de avaliar o risco da situação, ajustando o seu comportamento para garantir a sua segurança (Lopes da Silva et al., 2016).

Também a partir dos dados, é possível verificar a presença de aprendizagens mencionadas nas subcategorias “Relações e Interações”, “Empatia” e “Cooperação”. O envolvimento do Tomé na brincadeira com a Clara é um aspecto que salienta a importância do envolvimento para o estabelecimento de “Relações e Interações”, pois o facto de estarem em grupo e em contextos de brincadeira permite a troca de opiniões, debate e negociação, bem como compreender diferentes perspectivas e valores que levam também ao desenvolvimento da “empatia”, sendo algo visualizado (Lopes da Silva et al., 2016). É visível que a Clara e o Tomé, ao dialogarem, partilham ideias sobre a estrutura, evidenciando a aprendizagem “Capacidade de tomada de decisão”, neste caso, em conjunto, pois ao longo dos diálogos é visível as diferentes perspectivas, como quando, por exemplo, a Clara sugeriu colocar a barra mais acima e o Tomé alertou que poderia ser uma opção perigosa, acabando ambos por concluir que seria melhor manter a barra mais abaixo. A “empatia” é visível no entre os pares quando o Tomé diz: “– Clara, tem

cuidado, que esse é muito alto.”, pois demonstra a sua preocupação pela segurança da Clara, alertando-a para o risco de uma altura elevada, onde a barra não ficaria segura e fixa, o que mostra aqui aprendizagens fundamentais ao nível da Formação Pessoal e Social, mais concretamente da convivência democrática e cidadania (Lopes da Silva et., 2016). Por fim, a partir da identificação das aprendizagens referidas acima, é visível, sem dúvida, a “cooperação” entre os pares, pois define-se em “Colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto” (Marques, 2001, p.30). Desta forma, foi visível a cooperação entre a Clara e o Tomé ao comunicarem, resolverem problemas, tomarem decisões, melhorando a sua relação a partir da troca de interações.

O contacto com a natureza permite que a criança brinque sem o adulto, proporcionando crianças independentes, autónomas e seguras, que não estão sempre à espera da orientação do adulto (Hanscom, 2021). Neste sentido, a natureza permite a liberdade do movimento o que é algo muito importante pois "O corpo em movimento é o arquiteto do cérebro, das emoções, dos sentimentos." (Neto, 2020, p.50)

Vídeo 6 – Mata

As crianças encontraram no local um grande pedaço de tronco de madeira e disseram que era “um dente de dinossauro”.

A Francisca disse, enquanto escavavam:

— *Sara, isto é muito grande. Podes ir chamar ajuda?*

A Sara (adulto) respondeu:

— *Vocês podem pedir ajuda aos amigos.*

O Salvador e a Francisca gritaram imediatamente:

— *Ajuda, ajuda!*

Salvador:

— *Têm que ajudar!*

Rapidamente se aproximaram mais duas crianças.

Enquanto o Salvador escavava, disse:

— *Ah, Tomás, olha o que eu achei! Um alfinete preso com isto!*

E a Sara (adulto) disse:

— *Ah, se calhar essa árvore é de alguém.*

O Salvador ficou a observar durante algum tempo e tornou a escavar.

A partir do episódio transcrito (vídeo 6), é possível verificar que as crianças evidenciam aprendizagens, nomeadamente “Autonomia”, “Capacidade de Tomada de Decisão”, “Cooperação”, “Empatia”, “Relações e Interações” e “Persistência”.

Começando pela “Autonomia”, esta manifesta-se quando a Francisca, perante uma dificuldade, toma a iniciativa de pedir ajuda ao adulto, solicitando que chame reforços. Esta atitude demonstra que é capaz de reconhecer uma necessidade e agir sobre ela, o que está diretamente relacionado com a definição de autonomia apresentada por Hohmann e Weikart (2009), que defendem que esta consiste na capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões. Tendo estado presente no contexto, interpreto que o pedido da Francisca teve também como intenção não interromper a escavação, permitindo que continuassem focados na tarefa. Esta ação reflete, por isso, uma forma autónoma de gerir a situação, aliada à forte implicação na experiência.

Neste seguimento, verifica-se também a “Capacidade de Tomada de Decisão”, quando, após a intervenção do adulto com o incentivo “*Vocês podem pedir ajuda aos amigos*”, a Francisca e o Salvador decidem, por iniciativa própria, gritar pelos colegas, não aguardando por mais instruções. Esta escolha, feita de forma autónoma, revela segurança e competência nas suas decisões, mostrando que as crianças estão a desenvolver uma capacidade ativa de avaliar contextos e agir em conformidade.

A partir deste momento, observa-se ainda a presença de “Relações e Interações”, uma vez que, tanto no diálogo com o adulto como nas trocas entre pares, existe uma dinâmica de comunicação e entreatada. Estas interações são fundamentais, pois, como refere Hollingsworth (2005), é através delas que as crianças constroem relações positivas, desenvolvendo o sentido de pertença ao grupo. Neste episódio, isso fica claro quando os seus pares respondem prontamente ao pedido de ajuda, demonstrando disponibilidade para colaborar. Desta forma, evidencia-se a aprendizagem “Cooperação”, ao perceber-se que o grupo se mobiliza com um objetivo comum: retirar o “dente de dinossauro” e sendo a cooperação um conceito entendido como a colaboração entre pares ou grupo, durante um objetivo comum (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a escuta ativa e a prontidão para agir por parte dos seus pares revelam que há uma consciência partilhada do desafio, e uma vontade de contribuir. Ainda, tal como referem Ridgway et al. (2020), este tipo de ações entre pares reforça o sentimento de pertença e fortalece o espírito de grupo.

Simultaneamente, torna-se visível a “Empatia”, conceito entendido por Queiroz (2004) como a capacidade de descentração do eu, reconhecendo o estado emocional do outro e respondendo de forma adequada à situação alheia. Neste episódio, a “empatia” manifesta-se quando os colegas compreendem o esforço que está a ser feito pela Francisca e pelo Salvador, que ao reconhecerem o desafio, decidem ajudá-los. Esta compreensão e resposta solidária reforçam os laços afetivos e revelam sensibilidade para com as necessidades dos outros. Também a “Persistência” se destaca como aprendizagem, uma vez que todas as crianças envolvidas se mantêm focadas e motivadas até conseguirem alcançar o objetivo comum. Esta persistência é evidente nas crianças durante a tarefa, pois esforçam-se, mesmo perante dificuldades, para retirarem o que tanto ambicionavam “um dente de dinossauro” ou “um osso de dinossauro”, aspecto essencial para o desenvolvimento da confiança em si mesmas e da capacidade de superação.

Para terminar, é possível ainda refletir sobre a influência da natureza mais uma vez, tendo esta a força de estimular as crianças e permitir que imaginem, brinquem e aprendam durante muito tempo, por meio das brincadeiras que surgem neste contexto (Bilton et al.2017).

4.CONCLUSÃO DOS RESULTADOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A análise dos episódios observados evidenciou, de forma clara, que o contacto com a natureza potenciou aprendizagens significativas ao nível da Formação Pessoal e Social. (Lopes da Silva et al., 2016).

No caso da Clara, destacaram-se aprendizagens como a autonomia, a persistência e a confiança, sobretudo nas situações em que explorava as árvores. O facto de subir e descer repetidamente pelos ramos, de testar diferentes formas de se equilibrar e de arriscar saltar revela não apenas coragem, mas também um processo de autoconhecimento e de consciência corporal, tal como defendem Bilton et al. (2017). Estes autores sublinham que o contacto com elementos naturais, pela sua imprevisibilidade, estimula a tomada de decisão e a gestão do risco, algo que ficou visível, por exemplo, no primeiro vídeo, quando a Clara avaliou a estabilidade da árvore e escolheu de que forma queria saltar. Além disso, os diálogos estabelecidos com os pares, como quando o Salvador a incentivou dizendo “Eu sabia que tu conseguias!”, reforçam a importância das relações e interações no desenvolvimento da empatia e no fortalecimento da autoestima. A partir daqui, é possível refletir sobre qual deve ser o papel do adulto neste ambiente natural: dar espaço à criança, permitindo um ambiente rico e desafiante para que vá construindo referências a partir dos contextos sociais que a natureza promove. Assim, pode tomar consciência da sua identidade, desenvolver autonomia e testar os seus limites em relação ao que é ou não capaz de fazer. Se limitarmos a criança nestes espaços, estaremos a impedir que explore e que desenvolva diversas competências, sobretudo o conhecimento de si própria (Bilton et al., 2017).

Relativamente à Francisca, as aprendizagens estiveram muito associadas ao jogo simbólico e ao trabalho em grupo. Nos episódios em que liderou a recolha de pedras e

pinhas, verificaram-se competências como a cooperação, a resolução de problemas e a persistência, ao manter o grupo motivado na escavação e na recolha de elementos naturais. A sua criatividade ao transformar paus em ferramentas ou imaginar fogueiras e acampamentos confirma o que Beloglovsky e Daly (2018) defendem sobre os elementos naturais enquanto materiais de fim aberto, que estimulam a imaginação e a autonomia. Destacou-se também a forma como a Francisca envolveu os pares e o adulto, revelando capacidades de liderança e partilha, aspetos centrais para a construção da identidade social e para a vivência da cidadania (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, percebe-se que o adulto deve estabelecer limites que garantam a segurança sem retirar o desafio, apoiando e facilitando as descobertas e os interesses da criança. Não deve assumir-se como o único líder, mas permitir que a criança também assuma esse papel, como aconteceu com a Francisca. É dessa forma que as crianças desenvolvem confiança, autorregulação, capacidade de tomar decisões e consciência das consequências das suas ações. Este processo favorece igualmente relações de confiança entre adulto e criança, algo visível quando a Francisca pediu para se deslocar novamente ao local fora da visibilidade do adulto para buscar pinhas (Hohmann & Weikart, 2009).

No caso do Salvador, as aprendizagens mais evidentes relacionaram-se com a cooperação e a empatia, sobretudo quando incentivou a Clara a superar desafios ou quando mobilizou os pares para ajudar a retirar o “dente de dinossauro”. Estes comportamentos revelam sensibilidade às necessidades dos outros e espírito de grupo, indo ao encontro do que Ridgway et al. (2020) descrevem sobre a importância da ajuda no fortalecimento do sentimento de pertença. Ao mesmo tempo, o Salvador mostrou persistência, não desistindo facilmente das tarefas iniciadas mesmo perante dificuldades, evidenciando mais uma vez o papel essencial do adulto como mediador e observador, capaz de estimular a cooperação e de apoiar as crianças na procura das suas próprias estratégias (Hohmann & Weikart, 2009).

De forma transversal, verificou-se que a autonomia esteve presente em todos os episódios, confirmando-se como uma das aprendizagens centrais. A confiança e a persistência surgiram de forma recorrente, associadas à exploração livre e à superação de obstáculos. Já aprendizagens como a tomada de decisão, a consciência dos riscos físicos e a consciência corporal emergiram em contextos de maior desafio motor, enquanto a resolução de problemas esteve ligada ao uso criativo dos elementos da natureza. As

aprendizagens de carácter relacional, como as relações e interações, a cooperação e a empatia, revelaram-se fundamentais para compreender como a natureza favorece um clima de apoio mútuo, de diálogo e de construção conjunta de conhecimento.

Em síntese, os resultados mostram que a natureza, pela diversidade de estímulos e pela liberdade que confere às crianças, constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento integrado de competências pessoais e sociais, promovendo simultaneamente a construção da identidade individual e o fortalecimento dos laços de grupo (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2021). Contudo, para que isto aconteça, é fundamental que o adulto observe, apoie, questione e participe nas brincadeiras das crianças, despertando o interesse e a curiosidade, incentivando-as a refletir sobre como podem agir (Katz & Chard, 1997). Cabe ao adulto garantir segurança sem retirar liberdade, acompanhar sem controlar e apoiar sem impedir que a criança descubra por si mesma do que é capaz.

Quanto às limitações desta investigação, ao longo do processo foram surgindo algumas dificuldades. Considero que teria sido enriquecedor envolver um número maior de participantes do grupo, e não apenas três, de forma a obter mais dados sobre as aprendizagens que a natureza pode proporcionar. Uma investigação mais prolongada no tempo poderia ter permitido observar mudanças e evoluções no comportamento e nas aprendizagens das crianças, bem como aprofundar a forma como estas se relacionam com o meio natural em diferentes contextos, conferindo maior riqueza ao trabalho desenvolvido. Por fim, outro aspeto a referir prende-se com a minha inexperiência enquanto investigadora, que condicionou a recolha e, conseqüentemente, a análise dos dados, sendo por vezes um desafio acrescido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma etapa muito importante no meu percurso acadêmico, preenchendo-me de vivências, aprendizagens e memórias significativas que contribuíram para a minha prática profissional enquanto futura educadora de infância. A dimensão reflexiva que desenvolvi reflete um processo de construção, de aprendizagem e de superação de desafios, que me permitiu vivenciar e reconhecer todos os momentos passados, fossem eles de sucesso e alegria ou de receios e frustração, mas que hoje me permitem dar sentido a cada acontecimento e verificar a construção da minha identidade enquanto pessoa e futura profissional.

Todo este processo possibilitou-me crescer, ambicionar saber mais, relacionar a teoria com a prática, tomar decisões, refletir e arriscar. Mais ainda, permitiu-me compreender o valor do erro, pois é na aceitação do mesmo que consigo transformar a minha prática profissional, motivando-me sempre a seguir em frente. Os contextos educativos em que estive inserida foram distintos, mas complementaram-se de forma muito enriquecedora para a minha aprendizagem, permitindo-me observar, avaliar, refletir, intervir e proporcionar ambientes serenos e agradáveis, reconhecendo também a importância de dar liberdade, espaço, brincar e valorizar os afetos.

Na dimensão investigativa tive a oportunidade de consolidar aprendizagens e, embora o processo de investigação tenha sido desafiante, permitiu-me alargar competências, aprofundar conhecimentos e dar sentido a um interesse pessoal que já trazia comigo: a importância da educação de infância no espaço exterior e em contacto com a natureza.

Para concluir, sinto o coração apertado, mas também uma enorme gratidão e orgulho. Foi um percurso intenso, onde as emoções estiveram sempre à flor da pele, onde ri, chorei, caí, mas também me levantei, onde me diverti, aprendi e onde a resiliência se evidenciou em cada etapa. Chego ao fim deste percurso maravilhada com a educação de infância e consciente de que estou na melhor e mais gratificante profissão, onde o “mais importante não é o que fazemos com as crianças, mas o que fazemos para que elas possam fazer por si mesmas” (Loris Malaguzzi).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anjos, P. (2018). *Auto-estima em crianças e jovens*. (1.^a ed.). Bookout.
- Bartolini, V. (2023). *Criar um ambiente de aprendizagem STEM para as crianças, inspirado em Reggio* (1.^a ed.). APEI.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cordeiro, A. (2012). *A rotina na educação de infância: Significados e práticas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Cunha, A., & Fernandes, N. (s.d.). *Participação infantil: A sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância*. Universidade do Minho.
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças soltas: inspirando o brincar nas crianças*. APEI.
- Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro do Ministério do Emprego e da Segurança Social. (1989). *Diário da República: I Série, n.º 248*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/99-1989-549453>
- Dias, G., Bento, G., & Bilton, H. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1.^a ed.). Porto Editora.
- Dias, M. I. P. S. (2022). *A interação criança-educador em contexto de creche: Aprendendo numa rede de afetos*. *Educere*, 22(2), 359-370. <https://doi.org/10.25110/educere.v22i2.2022.9079>
- Falk, J. (2022). *Abordagem Pikler: educação infantil* (1.^a ed.). Omnisciência.
- Falk, J. (2022). *A cultura da mão: Cuidar com afeto e respeito*. Summus.

- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferreira, D. (2005). *O direito a brincar*. Apei.
- Fochi, P. (2023). *O brincar heurístico na creche (1.ª ed.)*. APEI.
- Fochi, P. S. (2023). *Rotina e vida quotidiana na creche: A escuta das crianças pequenas*. Penso.
- Fortin, T. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lusociência.
- Gandini, L., Forman, G., & Edwards, C. (2016). *As cem linguagens da criança (2.ª ed.)*. Penso.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educar os mais pequenos: A abordagem de 0 a 3 anos*. Porto Editora.
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). *Manual de investigação qualitativa: conceção, análise e aplicações (1.ª ed.)*. Pactor.
- Hanscom, A. (2021). *Descalços e felizes: como a brincadeira ao ar livre contribui para criar crianças fortes, confiantes e capazes (2.ª ed.)*. Livros Horizonte.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança. (5.ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hollingsworth, H. L. (2005). *Interventions to promote peer social interactions in preschool settings*. *Young Exceptional Children*, 9(1), 2-11. <https://doi.org/10.1177/109625060500900101>
- Hooks, b. (2021). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Editora Ática.
- Jablon, D., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação: Do nascimento aos 8 anos (2.ª ed.)* Artmed.
- Jenks, C. (2002). *Constituindo a criança*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17(1), 185-216.
- L'Écuyer, C. (2023). *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente? (3.ª ed.)*. Planeta.
- Malheiros, R., Ferla, L., & Cunha, C. (2005). *Viagem ao mundo do empreendedorismo. (2.ª ed.)*. Instituto de Estudos Avançados.

- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Marreiros, C. (2013). *Aprender a aprender no Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve].
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Medeiro, J. V. H. (2017). *Gestão das Emoções na Educação*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus].
- Moreira, P. (2005). *Eu controlo as emoções*. Porto Editora.
- Neves, J. D., Garrido, M., & Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: teoria e prática (3.ª ed.)*. Edições Sílabo.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo (1.ª ed.)*. Contraponto.
- Oliveira, M. (2023). *Documentar e avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança: investigando a prática na formação de educadores de infância*. APEI / ESECS.
- Oliveira-Formosinho, J., Edwards, C., & Rinaldi, C. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Ostetto, L. E. (2008). *Observação, registo, documentação: Nomear e significar as experiências*. Campinas.

Parente, C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. Facto Editores.

Pires, R. F. A. (2019). *Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: a construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Lisboa].

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I série, n.º

2/Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educar em programas de educação infantil: O currículo High/Scope em ação*. Artmed

Portugal, E. (1998). *A criança e o corpo: O respeito na educação de infância*. Instituto de Inovação Educacional.

Queiroz, A. A. (2004). *Empatia e respeito*. Ariadne Editora.

Reis, V. A. S. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/VâniaReis.pdf>

Ridgway, A., Li, L., & Quiñones, G. (2023). *Pedagogia e afetividade na educação de crianças até aos três anos (1.ª ed.)*. APEI.

Rodrigues, M., Milhano, S., & Oliveira, M. (2023). *A voz e a agência da criança: abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. APEI / ESECS.

Rodrigues, M. B. C., Rocha, F. M., & Massena, J. H. (2016). *Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica*. Editora da UFRGS.

Sandseter, E. (2009). *Risky play and risk management in Norwegian preschools - a qualitative observational study*. 13(1), 1-12.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Silva, M. & Moreira, J. (2023). *Os registos de escrita precoce de crianças de 5-6 anos: Evidência da Evolução das conceções precoces sobre a linguagem escrita*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Silva, I., Pereira, B & Teixeira, A. (2018). *Jogo e autoconfiança em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Repositório da Universidade do Minho.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/56921/1/o%20jogo%20e%20a%20autoconfian%C3%A7a%20em%20crian%C3%A7as.pdf>

Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu, cá em baixo, a lama: o que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta*. (1.^a ed.). APEI.

Sousa, A., & Batista, P. (2011). *Metodologia da investigação em educação*. Universidade Aberta.

Sousa, M., & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses, relatórios: segundo Bolonha*. (4.^a ed.). Pastor.

Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. (2.^a ed.). Psiquilibrios.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Viana, F. (2001). *Melhor falar para melhor ler um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4-6 anos*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

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

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Zacharias, V. L. C. (2008). *A Criança e o Faz-de-Conta*. Artmed.

7. ANEXOS

ANEXO 1 – REFLEXÃO INDIVIDUAL I DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Reflexão Individual I - Creche

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi-me proposta uma reflexão com o intuito de transmitir a minha experiência e as aprendizagens adquiridas ao longo desta semana. Deste modo, vou começar por refletir sobre alguns aspetos de aprendizagem que me levaram a aprofundar por meio da pesquisa durante estas intervenções.

Para iniciar, durante esta semana senti necessidade de refletir sobre a adaptação na creche, devido à criança que acolhemos recentemente. Sei que “dar afeto e cuidar garante a segurança da criança e dá resposta às suas necessidades sociais, emocionais e educativas”(Page, 2014), por isso, esta semana fiz questão de dar colo ao A. e falar num tom de voz baixo e sereno de forma a transmitir-lhe calma e segurança. O A. acalmou, parou de chorar e adormeceu. Senti que lhe consegui dar esta segurança, mas ainda assim, o facto de estarmos na segunda semana e ele só estar bem no colo, a dormir, fez-me pensar sobre: O que será que esta criança precisa para ficar tranquila? Que estratégias posso utilizar para que se sinta bem na creche e para que comece a interagir com os pares? Também um aspeto que me deixou pensativa foi, num outro dia o mesmo só ter parado de chorar num momento em que fomos passear pela natureza e ao mosteiro, onde logo no início do passeio, apanhou uma folha, observou-a e nunca mais a quis largar. Posto isto, retiro uma citação de Romão (2019) que diz, “para que os educadores conheçam melhor as crianças, os seus gostos e necessidades de forma a potenciar o processo de adaptação, precisam de atender de uma forma individualizada a cada uma, ainda que essa seja uma tarefa difícil”. Esta frase, fez-me pensar sobre o porquê de não proporcionar um momento que tenha como intencionalidade focar no A. e desta forma valorizar a atenção necessária que eu, como futura educadora, devo ter perante as “minhas” crianças pois, como refere Zabalda (1998), é por meio de um trabalho que atenda individualmente cada criança, que poderão ser realizadas experiências de integração. Assim considero que me cabe o desafio, de numa futura intervenção procurar proporcionar um momento para o A. de maneira que possa responder às suas necessidades. Vicente (2021), afirma que brincar na natureza e proporcionar oportunidades para as crianças correrem riscos, promove a sua criatividade, a capacidade de se adaptar e de resolver problemas, assim, como o A. mostrou sentir-se bem na natureza, proporcionar um momento destes, pode ser uma hipótese de estratégia para a futura intervenção.

Relativamente a outro aspecto que me despertou interesse foi a observação que efetuei sobre algumas crianças no brincar ao faz de conta. Esta semana, notei por várias vezes crianças a brincar na zona da cozinha, onde faziam comida e depois davam ao seu par e vice-versa. Noutros momentos, davam a comida ao nenuco e interagiam com ele. Outra criança mandou sentar os amigos no colchão, foi buscar uma cadeira e começou a contar uma história e ainda outra criança, que logo pela manhã trouxe bolachas para partilhar, só partilhava as suas bolachas se os seus amigos se sentassem nos colchões e permanecessem em silêncio. A partir disto, achei curioso refletir sobre o mesmo, pois é importante ter consciência que quando as crianças brincam ao faz de conta, as mesmas podem estar a imitar um papel, no entanto, aos poucos a brincadeira torna-se um tipo de associação que a criança faz, ou seja, se a criança estiver a dar de comer a um boneco, ela está a assumir um papel social de mãe, logo ela está a imitar algum papel que ela viu e diferenciou na sociedade com determinadas ações (Coutinho, 2010). Desta forma, como refere Silva et al.; (2016), torna-se importante a presença deste jogo, pois contribui para o desenvolvimento emocional e social da criança, na descoberta de si própria, do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança. Após isto, surge-me a questão: “Qual é o meu papel, como futura educadora, nesta situação? Assim, Kondela (2009) refere que o papel do/a educador(a) deve ser proporcionar um ambiente de estímulos à tomada de iniciativas nesta área, tendo a função de mediador e tendo o intuito de promover a interação entre criança e adulto e com os seus pares (Volpini e Barboza, 2015). Considero portanto, que devo observar mais vezes a área do faz de conta e refletir sobre que materiais/objetos posso colocar ali de forma a estimular as crianças.

Durante estas práticas, lutei um pouco contra a minha vergonha e as minhas inseguranças e num dos momentos em que as crianças se preparavam para o lanche da tarde, comecei a cantar a música do “Coelhinho”. Enquanto cantava, fazia os gestos a acompanhar a canção. Foi bastante interessante, pois as crianças ficaram muito curiosas e facilmente quiseram reproduzir e imitar os gestos. Senti que ficaram muito tranquilas e atentas. Desde então as crianças têm pedido e cantado a música todos os dias. Segundo Marques (2021), a criança aprende valores a partir da música, como a partilhar, a interagir e a disciplina. A música proporciona a expressão e o prazer criativo, ajuda no desenvolvimento motor, rítmico, vocal e da linguagem, cognitivo e desenvolve ainda competências sociais e de grupo (Marques, 2021). Assim, eu e o meu

colega Gonçalo, reputamos ser necessário permitir às crianças da sala 2, mais vivências musicais e por isso, pensámos em criar um recurso lúdico, cujo o nome será “A caixinha da música”, em que as crianças vão poder associar o CD a uma canção e deste modo cantá-la. Este recurso é um processo trabalhoso, mas que pretendemos criar e colocá-lo na sala com a maior brevidade possível.

Para concluir, é importante transmitir que apesar de ser difícil refletir todas as semanas, estas reflexões são muito importantes para mim, como futura profissional, pois permite-me retirar ainda mais aprendizagens através do reviver e olhar para as vivências da semana. Tenho experimentado cada vez mais que o papel de educador(a), pode ser árduo mas também é gratificante, pois como refere Nunes (2015), ser educador(a) “não é que almejemos ser seres perfeitos mas existe a vontade de percorrer um caminho de aperfeiçoamento, de melhorar aquilo que sabemos ser um desafio para nós” e isto, é o que me motiva bastante para continuar no processo.

Referências Bibliográficas

Romão, M. (2019). O Papel do educador de infância no processo de adaptação das crianças na creche e no jardim-de infância. Dissertação de Mestrado, Instituto politécnico de Setúbal. Repositório comum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30423/1/Relat%C3%B3rio%20Completo%20-%20Magda%20Rom%C3%A3o%20-%20Vers%C3%A3o%20Definitiva.pdf>

Vicente, M. (2021). Explorar a natureza em dias de chuva: Perspectivas das Crianças. Educadora e Famílias. Dissertação de mestrado, Politécnico de Lisboa. Repositório de Lisboa.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15806/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Margarida%20Vicente%20%282020136%29.pdf>

Fontes, J. (2020). Faz de Conta: Do olhar dos Educadores ao brincar das Crianças. Dissertação de Mestrado, Politécnico de Lisboa.

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12904/1/Relat%C3%B3rio%20PPSII_JoanaFontes_2018046.pdf

Coutinho, S. (2010). A Adaptação em Creche. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve.

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi9jo-rwZaCAXW6SaQEHS9xAfkQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fsapientia.ualg.pt%2Fbitstream%2F10400.1%2F3162%2F1%2FA%2520Adapta%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520em%2520Creche.pdf&usg=AOvVaw32apG0qVmKGawh1b9VSmgw&opi=89978449>

Zabalza, M. A. (1998). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed.

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DE 6 A 10 DE NOVEMBRO

<p>Semana: 06/11 a 10/11</p> <p>Dia: 06/11/2023</p> <p>Número de Criança: 17</p>	<p>Contextualização:</p> <p>A presente planificação tem como intenção promover um momento da escuta da história "O Pescador e os Peixinhos" de Ana Oom. Para a escuta da história, iremos tornar este momento mais lúdico, através da utilização de uma música de fundo enquanto a estagiária Sara, lê a história, de forma a despertar a curiosidade nas crianças, animando o momento da leitura (Coelho, 2018). Segundo Cavalcanti (2005), as histórias são um fator de desenvolvimento para a criança e através delas a criança tem a oportunidade de se conhecer a si própria, desenvolvendo a sua personalidade.</p> <p>Utilizando a história como indutor e através da observação que fizemos, em que compreendemos que as crianças da sala 2 mostram interesse em brincar e representar situações e pessoas que fazem parte do seu quotidiano, numa segunda parte, será colocada na sala uma piscina pequena com água e peixes plastificados, onde as crianças terão a oportunidade de brincar "À Pesca". É a partir da brincadeira que a criança consegue adquirir significado sobre o mundo que a rodeia (Tomás & Fernandes, 2014) e também é por meio dela, que as mesmas vão representando papéis da sociedade em que estão inseridas. Assim, uma vez que, é nesta faixa etária que a criança trabalha muito a zona simbólica, atribuindo-lhe significado, cabe ao educador estimular a aprendizagem da criança por meio destes jogos (Piaget, 1972). Esta atividade de pesca, proporciona estimular o desenvolvimento motor, através da manipulação e do manuseamento da cana e do apanhar, agarrar, lançar, que permite à criança conhecer os seus atributos e as suas qualidades e aprender os movimentos dos objetos (Heitor, 2015).</p>		
<p>Rotina</p>	<p>Acolhimento - 8h30 às 9h30</p>		
	<p>Intencionalidades Educativas</p> <p>Promover nas crianças a independência e a autonomia; Estabelecer vínculos afetivos com o grupo de crianças; Integrar cada criança no grupo e no espaço de forma a sentir-se segura; Estabelecer vínculos afetivos e a segurança no A.</p>	<p>Descrição do Acolhimento</p> <p>Às 8h30, a educadora e os estagiários vão buscar as crianças que já estão no espaço de acolhimento e levam-nas para a sala. Recebemos as crianças de forma individual, dando os bons dias e questionando se as mesmas se encontram bem. Após este momento, as restantes crianças que vão chegando, são acolhidas por nós estagiários ou pela educadora cooperante, já na sala, desejando-lhes também o bom dia e estabelecendo um breve diálogo com os pais, permitindo assim, estabelecer a relação entre escola-família, a partir da conversa entre pais e educadora. Até às 9h30 as crianças brincam livremente, estando os estagiários e a educadora a supervisionar as crianças e integrados nas brincadeiras das mesmas.</p>	<p>Recursos Materiais</p> <p>Sala (materiais/objetos dispostos na sala).</p>
	<p>Reforço Alimentar - 9h30 às 9h45</p>		
	<p>Intencionalidades Educativas</p> <p>Estimular a capacidade de orientação no espaço; Promover um momento de socialização; Promover um momento de partilha; Satisfazer as necessidades básicas; Promover a participação ativa da criança;</p>	<p>Descrição do Reforço Alimentar</p> <p>No reforço da manhã, os estagiários reúnem as crianças no colchão para que tomem o reforço alimentar da manhã. De forma que as crianças tenham um papel participativo nos momentos da rotina, cabe-nos a nós estagiários, dar oportunidade que partilhem e distribuam entre os pares o reforço. Deste modo, cada criança distribui o reforço autonomamente.</p>	<p>Recursos Materiais</p> <p>Sala (materiais/objetos dispostos na sala), reforço</p>
	<p>Atividade Orientada - 9h45 às 11h</p>		
	<p>Intencionalidades Educativas</p> <p>Desenvolver a coordenação motora; Desenvolver a motricidade fina; Estimular a curiosidade das crianças através do brincar;</p>	<p>Descrição da Atividade Orientada</p> <p>Antes de reunir o grupo, os estagiários preparam o ambiente. A estagiária Sara começa por reunir o grupo no colchão e todos cantam a música do "Bom dia". Seguidamente, as crianças marcam as presenças. Depois, todos juntos, cantam "A Saquinha das Surpresas" e a estagiária Sara, retira a história "O Pescador e os Peixinhos" de Ana Oom e inicia a leitura da história. Após o momento de escuta da história, será dada oportunidade às crianças, em pequenos grupos de brincarem "À Pesca", que consiste em apanhar os peixes que estão na piscina (faz de conta que é o mar) e colocam os peixes no seu próprio balde. É também durante este momento que colocaremos um vídeo do fundo do mar em movimento, de forma a proporcionar um momento lúdico e que dê gosto e desperte curiosidade nas crianças.</p>	<p>Recursos Materiais</p> <p>Coluna; Telemóvel; Livro; Piscina; Água; Peixes; Canas;</p>

Satisfazer as necessidades básicas; Promover oportunidades de comunicação criança adulto e criança-criança; Promover a autonomia; Promover a participação ativa da criança;	As crianças após lavarem as mãos e fazerem as suas necessidades fisiológicas, deslocam-se para o refeitório. As mesmas, autonomamente colocam a sua cadeira na mesa e sentam-se livremente. Neste momento as crianças desfrutam da refeição e socialização entre o grupo no momento da refeição. Aqui, nós como adultos temos a função de permitir que a criança seja autónoma no momento da refeição e também de as auxiliar sempre que as mesmas necessitem e chamem por nós, estabelecendo relações.	Refeitório
Descanso - 12h às 15h30		
Intencionalidades Educativas	Descrição do Descanso	Recursos Materiais
Promover a sesta e o descanso; Satisfazer as necessidades básicas; Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e dos outros, através da rotina.	O momento do descanso é realizado na sala, com a utilização dos catres. É neste momento que a criança tem a oportunidade de descansar e de dormir, de forma a repor as suas energias e valorizando o cuidado pelos seus pares. Após cada criança acordar, existe um momento de higiene para que as crianças lavem as mãos e façam as suas necessidades fisiológicas e trocas de fralda.	Catres, lençóis
Reforço Alimentar - 15h30 às 16h		
Intencionalidades Educativas	Descrição do Reforço Alimentar	Recursos Materiais
Promover a comunicação entre criança-adulto e criança- criança. Promover um momento de socialização. Promover a participação ativa da criança. Satisfazer as necessidades básicas.	O reforço alimentar da tarde é feito no refeitório. As crianças dirigem-se autonomamente para o mesmo, colocam a cadeira na mesa e sentam-se, depois de terem lavado as mãos e feito as suas necessidades fisiológicas. Neste momento desfrutam do lanche e socialização.	Refeitório
Brincadeira Livre - 16h às 16h30		
Intencionalidades Educativas	Descrição da Brincadeira Livre	Recursos Materiais
Desenvolver e proporcionar momentos de interação entre pares. Promover um momento de brincadeira livre.	Este momento destina-se a que as crianças brinquem de forma livre até à chegada dos responsáveis da mesma, estas são entregues aos responsáveis pela auxiliar de ação educativa.	Sala (materiais/objetos dispostos na sala)

Higiene		
Intencionalidades Educativas	Descrição da Higiene	Recursos Materiais
Incutir hábitos e normas básicas de higiene e segurança pessoal. Estabelecer momentos próprios de limpeza dos locais de trabalho e lazer. Promover a autonomia e compreender as próprias necessidades de forma que a criança descubra e entenda o seu corpo.	A higiene é feita a qualquer momento do dia, sempre que seja preciso, no entanto, faz parte da rotina o momento de ir à casa de banho antes do almoço, antes e depois da sesta, para que as crianças lavem as mãos e sempre que preciso, façam as suas necessidades fisiológicas e trocas de fralda.	

Referências Bibliográficas

Portugal, G. (2014). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Universidade de Aveiro.

Brites, T. S. S. (2015). *A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O PAPEL DO(A) EDUCADOR(A)*. Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa.

Coelho, A. (2018). A brincar também se aprende. Instituto Politécnico de Coimbra: Escola Superior de Educação.

Heitor, M. (2015). *A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE EXPRESSÃO MOTORA: Acompanhamento de um grupo de educação pré-escolar e o desenvolvimento da sua motricidade*. Instituto Superior de Educação e Ciências

Salomão, S. A. H. (2007). A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFOCANDO A BRINCADEIRA E AS SITUAÇÕES DE ENSINO NÃO DIRECIONADO. O Portal dos Psicólogos, 1 – 21.
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Maringá. Universidade Estadual de Maringá.

Anexos



ANEXO 3 – AVALIAÇÃO – NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

Pintar com as mãos e com elementos da natureza – 11/12/2023

Atividade: Nesta atividade o grupo teve a oportunidade de ter um momento de fruição sensorial com tintas, onde puderam pintar com as mãos e com a presença de dois elementos da natureza, pinhas e ramos, tendo papel cenário, forrado por toda a mesa.

No geral, o grupo de crianças da sala dois, gosta muito da livre exploração com tintas, transmitindo sempre muita satisfação.

Narrativa de Aprendizagem

Num certo dia, as crianças da sala dois, realizaram uma atividade de fruição sensorial com o uso de tintas e de elementos da natureza, mais especificamente, o uso de ramos e de pinhas pequeninas. Foi visível muitas explorações por parte das crianças.

A criança S., começou por colocar a pinha no prato de tinta e seguidamente, começou a carregar com a pinha no papel cenário, utilizando-a como se fosse um carimbo. A criança B. e a criança L., antes de colocarem os elementos na tinta, pegaram em duas pinhas, uma em cada mão e manuseavam-nas, parecendo que, a nosso ver, tiveram mais necessidade de começar por observar e sentir a textura da pinha, mostrando perseverança em lidar com algo com que não estão habituados, ou seja, em vez de não tocarem porque não conhecem, ou por lhes fazer impressão no primeiro contacto, mostraram-se curiosos em manusear e observar, com calma, de forma a conhecer melhor este material para o utilizarem, o que mostra um sentido de pertença e um bom nível de bem-estar por parte das crianças, pois ao longo da atividade foi visível este sentido de “coragem” e de curiosidade, estando profundamente envolvidas na mesma. Verificámos que a criança S., manteve-se sempre a explorar e a “carimbar” com as pinhas no papel.

Num certo momento, a criança A., colocou a pinha no prato da tinta e depois realizou movimentos com o braço, da esquerda para a direita, e da direita para a esquerda, fazendo pinturas. Já num outro momento, a criança D., colocou o ramo no prato da tinta, “mergulhou-a” bem e começou a realizar movimentos com o ramo, de cima para baixo, batendo na mesa, o que originava um som. Assim, a criança Ma., a criança M., a criança Mt., a criança J., a criança A., e a criança L., começaram a realizar o mesmo movimento de forma a reproduzirem o mesmo som que o ramo fazia quando batia na mesa. Aqui, interpretámos que as crianças estavam muito curiosas e também atentas às descobertas realizadas pelos pares, pois visualizaram a criança D., a fazer som com o ramo e todos quiseram realizar o mesmo, explorando o som que surgia do movimento. Uns faziam movimentos mais lentos e observavam a pintura que criavam com o ramo no papel cenário a partir desse movimento. Outros, realizavam o movimento

repetidamente e rapidamente, de forma a fazerem “mais barulho”, ou seja, explorarem o som que produziam de acordo com a velocidade e a força do movimento.

Foi possível observar a criança B., a colocar a mão no prato de tinta e posteriormente colocava-a no papel, de forma a “carimbar” a mão. A criança L., e a criança M., realizaram o mesmo movimento mas colocaram mais tinta e transferiam-na de uma mão para a outra, abrindo e fechando a mão e sentido a tinta, o que nos levou a interpretar que o contacto com a tinta nas mãos, lhes dava uma grande satisfação e que, de facto, lhes despertava o uso dos sentidos, o que é bastante importante.

A partir disto, verificamos que esta atividade é muito significativa pois a partir dela as crianças utilizam os sentidos, neste caso, foi visível a presença do sentido auditivo, visual e do tato, o que é muito importante, uma vez que, permite à criança tomar consciência das características dos objetos e espaços que explora e que a rodeiam, “conhecendo, progressivamente, aspetos sobre si e do que está à sua volta, daí a importância das mesmas ao longo do seu desenvolvimento.”(Nascimento, 2021). Também, é por meio destas experiências que as crianças constroem o seu conhecimento e desenvolvem a sua autonomia. É através do uso do tato que a criança discrimina a informação que recebe e tem o sentido de “proteção”, daí observarmos na atividade, algumas crianças a começarem por manusear e observar as pinhas. É a partir do sistema tátil, que o cérebro recebe informação específica relativamente ao tamanho, forma e textura dos objetos (Nascimento, 2021).

Conseguimos compreender também, que esta atividade promoveu por meio dos materiais não estruturados, a exploração de texturas. Segundo Daly & Beloglovsky (2015), a textura é uma fonte de interesse e de informação. Assim, é importante fornecer materiais com texturas diferentes pois é através do primeiro tato que leva as crianças a mais explorações, o que também foi visível nas crianças nesta atividade, sendo que algumas começaram por manusear os objetos e só posteriormente realizar outras descobertas e realizarem novas ações com esses materiais. Também podemos concluir que realizaram a descoberta de sons, com estes materiais, o que foi bastante interessante, conseguindo na nossa perspetiva, compreender que “o toque e o movimento modificam os sons que produzem” (Daly & Beloglovsky, 2015), daí fazerem movimentos lentos e rápidos e repetirem o processo várias vezes.

Para terminar, após esta observação e interpretação consideramos ser fundamental proporcionar às crianças momentos de experiências sensoriais, pois visualizamos que há uma descoberta constante por parte das mesmas sobre os materiais e sobre o mundo que as rodeia, o que é bastante significativo.

Referências Bibliográficas

Daly, L. & Beloglovsky, M. (2015). Peças Soltas – Inspirando o brincar nas crianças. Lisboa: Apeí – Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Filipe, M. (2019). Narrativas de Aprendizagem. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra. Repositório Comum.

Nascimento, I. (2021). AS EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS ENQUANTO PROMOTORAS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal. Repositório Comum.

ANEXO 4 – REFLEXÃO INDIVIDUAL II DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Reflexão Individual 2- Sara Antunes

No âmbito da unidade curricular de prática pedagógica em educação de infância – Jardim de Infância I, foi-me proposta uma reflexão com o intuito de partilhar as vivências e as aprendizagens da semana de dezoito, dezanove e vinte de março.

Primeiramente, quero salientar que esta semana foi bastante positiva, com muitos momentos felizes e repletos de aprendizagem. Esta semana, as intervenções dedicaram-se à exploração de abelhas e a saber mais sobre as mesmas, uma vez que, na passada semana, algumas crianças desenharam abelhas, colmeias e, a partir de uma ida ao parque junto ao rio, surgiu um diálogo sobre as abelhas que lá se encontravam. Desta forma, no primeiro dia pela manhã, o meu par pedagógico começou por falar com as crianças sobre o que sabiam das abelhas e questionou-os se queriam escutar uma história sobre as mesmas no exterior, fazendo-o e aproveitando a manhã para as crianças andarem pela floresta e observarem abelhas. Após refletirmos com a educadora cooperante e num outro dia, com a docente supervisora, compreendemos que havia aspetos a melhorar, tais como a coerência entre as imagens que o meu par apresentou durante a história, pois eram imagens diferentes e poderiam confundir as crianças e também, no momento do diálogo ter registado o que as crianças diziam em relação ao que já sabiam sobre as abelhas e as ideias que tinham, aspecto que não realizámos.

Quanto ao momento do diálogo e do registo, para mim, foi uma aprendizagem muito importante pois, nesse mesmo dia reunimos as crianças e tivemos um diálogo com elas sobre o que fizemos pela manhã e sobre as aprendizagens que tinham adquirido. Deste modo, o meu par Gonçalo colocou duas folhas grandes no meio do grupo de crianças e foi registando o que as mesmas diziam. Ao mesmo tempo, tomei a iniciativa de retirar o meu bloco de notas e apontar também. Segundo Mata (1958), as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Perante isto, considero que a experiência realizada na parte da tarde foi bastante positiva, uma vez que, as crianças mostraram aspetos que são fundamentais para o processo de apreensão da funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 1958), tais como: Demonstraram interesse pela funcionalidade, pois duas crianças comentaram as letras que o meu par pedagógico colocava no papel e a mim, questionaram-me sobre o que estava a escrever e porquê. As crianças identificaram funções da linguagem escrita quando, nós mestrandos, registávamos o que as crianças escreviam e ainda, mostraram uma consciência sobre as letras e as palavras, quando por duas vezes uma criança me questionou: “Porque escreveste o nome da V.?” “E o nome da V.?” Assim, nas próximas intervenções pretendo valorizar cada vez mais os momentos de diálogo com as crianças e registar o que elas dizem, permitindo

que observem, pois para além de ser uma forma de mostrar interesse no que elas dizem, permite desenvolver a comunicação oral, o gosto e competências ao nível da leitura e da escrita.

Outro aspecto que achei muito interessante foi o facto de, na quarta-feira celebrar-se o aniversário de duas crianças e, por isso, todo o grupo foi almoçar a uma pizzaria perto da instituição. Fiquei surpreendida, pois considero ser raro uma instituição/escola ter a oportunidade e a liberdade de poder realizar este tipo de experiências e foi muito bom ver a alegria das crianças. Como menciona Cordeiro (2014), a socialização é bastante importante para o desenvolvimento social da crianças, como também para apreciação da refeição. Isto foi algo visível durante o almoço, pois as crianças partilhavam entre si o que achavam em relação ao sabor da pizza e das diferentes bebidas que tinham escolhido e dialogavam bastante, demonstrado felicidade por estarem a viver aquele momento diferente. Esta vivência fez-me refletir sobre o meu papel, enquanto educadora de infância, e levou-me a questionar: Não será mais importante proporcionar estes momentos de socialização e de brincadeira às “minhas” crianças e preocupar-me menos com as atividades orientadas dentro de sala de aula?; Não aprenderão e desenvolverão mais competências desta forma?

A partir destas questões, fui pesquisar sobre a função da educação de infância. Segundo Ferreira (2005), a educação de infância tem como objetivo favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Assim, ao refletir sobre todo este momento, desde a saída da instituição, o percurso até ao restaurante, o tempo dentro do restaurante e o tempo de brincadeira e de contacto com a comunidade até regressar novamente à instituição, pude compreender que, a partir daqui, as crianças puderam desenvolver bastantes habilidades motoras, sociais, de formação pessoal e social e ao nível da linguagem.

Para concluir, considero que apesar de termos iniciado esta prática pedagógica à pouco tempo, tenho aprendido muito, principalmente a olhar para cada criança e a compreender o processo de desenvolvimento e de aprendizagem consoante a faixa etária no qual estamos inseridos, com uma perspetiva mais atenta relativamente à prática anterior. Termino assim, com uma frase que me faz sentido de Rousseau (citado por Jenk 2002, p.187), “A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem deliberadamente, colheremos frutos prematuros, frutos que não estão maduros nem têm bom sabor e que rapidamente degradarão”.

Referências Bibliográficas

- Jenks, C. (2002). *Constituindo a Criança*. Educação Sociedade & Culturas. Nº17, p. 185-216.
- Ferreira, A. (2005). *Funções da Educação de Infância: evolução de conceitos e práticas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Cordeiro, F. (2014). *A SOCIALIZAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DA REFEIÇÃO EM CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

ANEXO 5 – PLANIFICAÇÃO DA SEMANA DE 8 A 10 DE ABRIL

Contextualização:

A presente proposta de intervenção desta semana tem como objetivo abordar as emoções com o grupo de crianças, uma vez que o objetivo da educação de infância é estimular o desenvolvimento, a aprendizagem e formação da criança enquanto indivíduo e cidadão. Como menciona Franco (2020), as emoções são parte integrante da vida de cada pessoa, exercendo um impacto significativo e sendo essencial para as interações sociais. Deste modo, para que um indivíduo seja consciente das suas emoções e as saiba gerir de forma adequada, é necessário que consiga identificar diferentes emoções, compreender os seus estados e como estas podem evoluir (Franco, 2007, p. 131).

Assim, no primeiro dia, pretendemos proporcionar às crianças um momento de escuta da história "O Monstro das Cores" de Anna Llenas. Esta história transmite, de forma lúdica, a existência de seis emoções importantes: medo, raiva, calma, alegria, tristeza e amor. Após a escuta da história, será promovido um momento de diálogo para que as crianças partilhem em grupo, exemplos de situações que as levam, por vezes, a sentirem essas emoções, estimulando a capacidade de expressão emocional e promovendo a empatia e a compreensão mútua (Capela et al. 2018). No segundo dia, daremos continuidade ao diálogo com as crianças, questionando-as sobre a história do dia anterior e o que aprenderam com ela. Durante este diálogo, será valorizada a voz das crianças, onde a mestranda Sara, regista as contribuições das mesmas. Posteriormente, a mestranda oferecerá às crianças a oportunidade de escolher entre realizar um teatro baseado na história ou aprender/construir uma canção sobre a mesma, promovendo assim, a expressão criativa através da arte, acerca das emoções, como é destacado por Santos (2014). No último dia, as crianças irão durante a manhã brincar livremente no exterior, em contacto com a natureza, uma vez que, esta promove um desenvolvimento saudável do ponto de vista sensorial e motor. Brincar ao ar livre contribui para fortalecer o sistema imunitário, desenvolver os sentidos, aprimorar habilidades motoras, estimular a criatividade e a imaginação, além de, também promover competências sócioemocionais e fortalecer as competências básicas necessárias, conforme destacado por Hanscom (2018, p. 173).

Posteriormente, durante a tarde, a mestranda Sara reunirá o grupo para apresentar um momento que consistirá em construir o "emocionómetro" (este ficará afixado na parede) onde cada criança irá escrever o seu nome numa tira de papel e colocar no monstro que representa a emoção que está a sentir naquele momento. A mestranda aproveitará este momento para conversar individualmente com cada criança que coloca o seu nome no respetivo monstro, permitindo-lhes expressar e explicar livremente o que estão a sentir. Este momento é considerado importante, pois, de acordo com Santos (2014), a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos, compreender os dos outros e lidar com eles é fundamental para o desenvolvimento integral das funções cognitivas.

Atividade Orientada 8 de Abril - 10h às 12h15

Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição da Atividade Orientada	Recursos Materiais	Avaliação (S., T., M)
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o diálogo em grupo; - Incentivar o uso da memória; - Incentivar que expressem as suas opiniões, sobre o que vêem, ouvem ou sentem; - Proporcionar o sentido de pertença na criança; 	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e Cidadania; <p>Área da Expressão e Comunicação</p>	<p>No tapete, as crianças e a mestranda cantam os "Bons dias" e as crianças têm um momento para partilhar sobre algo que queiram, que tenham feito ou que tenha acontecido no fim de semana.</p> <p>Seguidamente, a interveniente Sara partilha com as crianças que trouxe uma história. Começa por apresenta-la e inicia a sua narração.</p>	Livro;	Observação Direta: Registrar o que as crianças dizem após a história e acerca das questões que lhes vão sendo colocadas.
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o desenvolvimento social e da linguagem; - Proporcionar um diálogo sobre as emoções; 	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem Oral - Comunicação Oral 	<p>No final da história, a mestranda começa um diálogo com as crianças sobre a mesma e questiona: "Perceberam a história?"; "Do que falava?"; "Quantas emoções são?"; "E quantas cores?"; "Vocês às vezes também se sentem assim?"; "Alguém quer partilhar e explicar porquê?".</p>		

Aprendizagens a promover:

- Conhecer e aceitar as características pessoais e dos outros;
- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;

Atividade Orientada 9 de Abril - 10h às 12h15

Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição da Atividade Orientada	Recursos Materiais	Avaliação (S., T., M)
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o diálogo em grupo; - Incentivar o uso da memória; - Proporcionar momentos de cooperação entre as crianças; - Incentivar o respeito pelo outro e pelas suas /respostas; - Proporcionar momentos de comunicação; - Proporcionar o desenvolvimento da linguagem e de aquisição de vocabulário; - Proporcionar atividades lúdicas; - Proporcionar um momento de dramatização/musicalização; - Proporcionar um diálogo sobre as emoções; 	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e Cidadania; <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Artística (Subdomínio da Dramatização) (Subdomínio da Música) - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação Oral 	<p>No tapete, as crianças e os mestrands cantam os "Bons dias" e a mestranda questiona: "Recordam-se da história de ontem?"; "Do que falava?".</p> <p>Após este momento, a mestranda coloca a questão ao grupo sobre o que gostariam de fazer acerca da história, sugerindo a construção de um teatro ou de uma canção (ou ambos), chegando a um consenso com o grupo de crianças. Posto isto, independentemente da escolha, a mestranda pede às crianças para que em conjunto, registem alguns aspetos importantes, tal como: "Que personagens devem aparecer?", auxiliando o grupo na criação do teatro, tendo a função de mediador. Ambas as atividades, devem partir da criatividade das crianças, no entanto, na música, poderá ser utilizada uma música já existente do monstro das cores e manter ou alterar consoante a criatividade do grupo no momento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Frascos; - Monstros; - Tintas; - Tecidos; 	<p>Observação Direta: A forma como participam e se expressão em grande grupo;</p> <p>Como respondem às questões;</p> <p>O que respondem;</p> <p>O envolvimento do grupo na atividade (Música/Teatro)</p> <p>Instrumentos de recolha das observações: registos fotográficos e/ou videográficos e bloco de notas;</p>

<p>Aprendizagens a promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aceitar as características pessoais e dos outros; - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; - Inventar e experimentar personagens e situações de dramatização, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes situações e propostas, diversificando as formas de concretização; - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz-de-conta, situações imaginárias, individualmente e com outros;

Atividade Orientada 10 de Abril - 10h às 12h15 e 15h15 às 16h				
Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição da Atividade Orientada	Recursos Materiais	Avaliação (S., T., M)
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o diálogo em grupo; - Proporcionar momentos de cooperação entre as crianças; - Incentivar o respeito pelo outro pelas suas /respostas; - Proporcionar momentos de comunicação entre criança e adulto; - Proporcionar o desenvolvimento da linguagem e de aquisição de vocabulário; - Proporcionar o contacto com a natureza; - Proporcionar o desenvolvimento motor; - Proporcionar um diálogo sobre as emoções; 	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e Cidadania; <p>Área do conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do mundo físico e natural <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Motora - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação Oral 	<p>Todos se sentam no tapete e começam por cantar os " Bons dias". Seguidamente, a mestrande pede às crianças que se preparem para irem brincar na floresta.</p> <p>Já na parte da tarde, após as crianças acordarem, a mestrande proporciona um diálogo e mostra os materiais (monstros das várias cores e tiras de papel brancas). A mesma explica o que vão fazer com esses materiais. Depois sugere que cada criança escreva o seu nome numa tira de papel e livremente, com a sua ajuda, colocam o "emocionómetro" afixado à parede. Por fim, colocam o seu nome, no monstro que corresponde à emoção que sentem. Durante o restante dia, a mestrande vai falando individualmente sobre a sua escolha, permitindo que estas se expressem e expliquem o que sentem.</p>	<p>Objetos: Monstros (Anexos); Cartolina preta; Folhas brancas.</p>	<p>Observação Direta:</p> <p>Observar as crianças na natureza;</p> <p>Registrar as partilhas das crianças sobre o que o sentem;</p> <p>Instrumentos de recolha das observações: registos fotográficos e/ou videográficos e bloco de notas;</p>

<p>Aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aceitar as características pessoais e dos outros; - Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; - Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança; - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente;

É importante realçar que a planificação está sujeita a alterações e que o horário da atividade Orientada é flexível. Por norma, tem a duração de 1h/1h30 e o restante tempo é de brincadeira livre

Acolhimento e Brincadeira Livre - 8h30 às 9h30				
Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição do acolhimento e da brincadeira livre	Recursos Materiais	Avaliação
<p>Proporcionar as crianças a autonomia na realização das tarefas do dia-a-dia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar às crianças momentos de relação entre pares; - Promover o bem-estar; - Promover um momento mais individual com a criança A., para a realização do portefólio. - Promover um momento para responder ao interesse e ao pedido da criança S. 	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Independência e Autonomia; - Convivência Democrática e cidadania; 	<p>Às 8h30, a educadora dirige-se a sala de acolhimento para ir buscar as crianças que chegaram antes das 8h30 e todos vão para a sala (4). Após este momento, as restantes crianças são acolhidas na sala 4, pela educadora e pelos mestrandos.</p> <p>Durante este período da manhã, cada criança à medida que vai chegando, autonomamente vai buscar a sua pasta individual para marcar o o estado de tempo e a presença.</p> <p>Até às 9h30 as crianças brincam e exploram livremente os espaços da sala.</p>	<p>Materiais/Brinquedos da sala</p>	
Reforço da Manhã - 9h30 às 10h00				
Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição do reforço alimentar da manhã	Recursos Materiais	Avaliação
<p>Satisfazer as necessidades básicas das crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia e a independência nas crianças no momento de cortar a fruta e na distribuição; - Promover nas crianças momentos de apoio e de entre ajuda com os colegas; - Promover o desenvolvimento motor descascando a fruta; 	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e cidadania; <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Domínio da Educação Física 	<p>Neste momento, é pedido voluntariamente para uma criança distribuir o reforço aos colegas. O reforço vai variando, por vezes são bolachas, pão ou fruta.</p> <p>Nos dias em que é fruta, pede-se a colaboração de duas ou três crianças para descascarem a fruta com facas e descascadores próprios para as mesmas.</p>	<p>Reforço; Facas; Descascadores;</p>	
Atividade Orientada - 10h00 às 12h15				
Almoço - 12h15 às 13h30				

Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição do Almoço	Recursos Materiais	Avaliação
Satisfazer as necessidades básicas das crianças; - Promover a autonomia e a independência nas crianças na recolha da loiça suja e em servir-se da comida; - Promover nas crianças momentos de apoio e de entre ajuda com os colegas; - Permitir um momento de socialização;	Área de Formação Pessoal e Social: - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e Cidadania; Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação Oral Área do conhecimento do Mundo: -Conhecimento do mundo social; - Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias;	Após lavarem as mãos e fazerem as suas necessidades fisiológicas, as crianças dirigem-se para o refeitório e sentam-se onde decidirem. As crianças começam por comer a sopa que já está servida e quando terminarem, levantam o seu prato e levam-no para uma mesa onde se reúne a loiça suja. Depois, autonomamente servem-se do segundo. Após terminarem o segundo prato, levam novamente para o sítio onde se coloca a loiça suja. Por fim, vão buscar o prato da fruta e terminam de comer.	Refeitório	
Descanso - 13h30 às 15h00				
Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição descanso	Recursos Materiais	Avaliação
Promover a sesta e o descanso; - Satisfazer as necessidades básicas; - Promover a linguagem oral através da visualização de histórias;	Área de Formação Pessoal e Social: - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e Cidadania; Área de Expressão e Comunicação: - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação Oral - Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro).	Neste momento, após lavarem as mãos e fazerem as suas necessidades fisiológicas, as crianças deitam-se nos catres. Quando todas tiverem deitadas, uma das crianças escolhe um livro livremente e conta a história visualizando as imagens da mesma. Também pode contar um episódio vivido ao grupo. Após este momento, as crianças descansam e dormem a sesta.	Catres; Livros;	

Brincadeira Livre - 15h00 às 16h00				
Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição da brincadeira livre	Recursos Materiais	Avaliação
Promover nas crianças a autonomia e a independência através da brincadeira; Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrio; Promover o desenvolvimento motor através da brincadeira no exterior; Permitir a socialização e interação entre os pares;	Área de Formação Pessoal e Social: - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e Cidadania; Área da Expressão e Comunicação: - Domínio da Educação Física - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação Oral	As crianças brincam e exploram livremente os espaços da sala e o parque exterior.		
Reforço da Tarde - 16h00 às 16h30				
Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição do reforço alimentar da tarde	Recursos Materiais	Avaliação
Satisfazer as necessidades básicas das crianças;	Área de Formação Pessoal e Social: - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e cidadania;	Neste momento as crianças dirigem-se para o refeitório e comem o reforço da tarde.	Reforço;	

Higiene				
Intencionalidade Educativa	Área de Conteúdo/Domínio	Descrição da higiene	Recursos Materiais	Avaliação
Satisfazer as necessidades básicas das crianças;	Área de Formação Pessoal e Social: - Consciência de Si como Aprendiz; - Convivência Democrática e cidadania;	A higiene é feita a qualquer momento do dia, sempre que seja preciso, no entanto, faz parte da rotina o cuidado de ir à casa de banho lavar as mãos e fazerem as suas necessidades fisiológicas, antes e depois de cada refeição e antes de dormir.	Reforço;	

Referências Bibliográficas

Ministério da Educação e Ciência. (2016). OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Hanscom, A. (2021). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte. 2ª Edição.

Santos, A. (2014). (Re) conhecer emoções através do teatro: A academia internacional de teatro para jovens e o clube de drama da escola Paulo Vicente. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa.

Diaz, N., Varela, J. & Capela, M. (2018). Perceção, Expressão e Valorização das Emoções das Crianças na Educação Pré-Escolar. *Revista Existus*, 2 (8), 137-162.

Franco, P. (2020). *Trabalhar as Emoções na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

ANEXO 6 – REFLEXÃO INDIVIDUAL III DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Reflexão Individual 3- Sara Antunes

No âmbito da unidade curricular de prática pedagógica em educação de infância – Jardim de Infância I, foi-me proposta uma reflexão com o intuito de partilhar as vivências e as aprendizagens da semana de oito, nove e dez de abril e relativamente ao seminário assistido no dia três de abril, cujo tema: *“Desmistificando o trabalho de projeto na educação pré-escolar - da teoria à prática”*.

Primeiramente, gostaria de partilhar que a passada semana, que incluiu a realização das tarefas solicitadas e seguidamente o seminário, foi extremamente enriquecedora para mim, pois a reunião e o seminário deram-me coragem, força e motivação para prosseguir neste percurso. Por vezes, deparo-me com inseguranças que tendem a desmotivar-me mas, são momentos de partilha como estes, que reforçam a minha determinação e me fazem olhar para os aspetos positivos deste percurso até ao momento.

No que diz respeito a esta semana, planeei as atividades com base num tema que considerava importante abordar com as crianças, preocupando-me sempre em manter o caráter lúdico, atendendo aos gostos das crianças e permitindo a liberdade de escolha. No entanto, devido à nossa ausência no contexto nas últimas duas semanas, considero que a execução da planificação tornou-se mais desafiadora, pois não havia uma sequência/continuidade. Desta forma, o tema escolhido foi o das Emoções, com o objetivo de ler a história do "Monstro das Cores" no primeiro dia, realizar um teatro ou uma canção no segundo dia, e finalmente, afixar o "emocionómetro" na sala no terceiro dia. Contudo, a planificação rapidamente perdeu a sua relevância devido aos interesses e às brincadeiras espontâneas das crianças. Esta experiência foi particularmente positiva para mim, pois foi a primeira vez que abandonei completamente a minha planificação semanal em prol das ideias das crianças.

Procurei então refletir sobre a importância de planificar com as crianças e retirei que o educador não deve ser o único responsável pela planificação, sendo que este instrumento deve ser partilhado, estando disponível para as propostas e observações das crianças e das suas famílias (Quaresma, 2018).

Zabalda (2003, p.30 citado por Quaresma, 2018) afirma: *“É pouco defensável, no momento de fazer uma programação, assumir que as coisas são como são. Ou que quem tem a última palavra é o diretor ou o professor, e que os restantes (pais, alunos, etc.) não têm nada a dizer.”*

A partir desta citação, reflito que embora já tivesse ocorrido anteriormente a não realização de certos pontos da planificação, nunca tinha deixado de lado o "tema principal" ou "objetivo principal". Assim, consciente de que devia atender e valorizar a ideia da criança, encarei

o desafio, relaxei, dialoguei com as crianças e procurei responder às suas necessidades. Tudo começou quando uma criança trouxe desenhos grandes, em cartão grosso, de personagens de desenhos animados conhecidos pelas restantes crianças. Esta partilha desencadeou uma série de perguntas e sugestões, incluindo a ideia de realizar um teatro com o grupo. Assim, sentei-me com a criança em questão, que expressou o desejo de escrever a história do teatro com o meu auxílio. A criança partilhou a história e as personagens que tinha em cartão, com grupo de crianças e deu a sugestão de realizarem o teatro, tendo surgido logo uma grande vontade por parte de todas as crianças. Posteriormente, na parte da tarde surgiu, em conjunto, algumas ideias e as mesmas decidiram planificar a apresentação do teatro às crianças da sala do lado.

Esta experiência permitiu-me compreender a importância de dar resposta às curiosidades das crianças, reconhecendo-as como indivíduos capazes e estando aberta a alterar os planos conforme necessário. Também, pude verificar e refletir sobre a minha intenção inicial de abordar as emoções e perceber que as emoções é algo que se aborda ao longo do dia, nos acontecimentos do dia- a-dia e que, por ventura, a história do teatro concluía com duas das personagens a construir uma casa para a corujinha, para que, esta “não ficasse triste”. Também, quando questionei a criança A., sobre o que tinha aprendido com o teatro, ela respondeu-me: “Aprendi que todos devem ter uma casa e que devemos ajudar”. Perante, esta resposta pude verificar que as crianças a partir desta ideia, não só desenvolveram competências ao nível da linguagem, formação pessoal e social e expressão e comunicação bem como, uma capacidade reflexiva que evidência o reconhecimento das emoções nos outros, uma vez que, a mesma reconheceu a tristeza na personagem e achou importante procurar ajudar para resolver o problema (Medeiro, 2017).

Relativamente ao seminário, este foi especialmente relevante para mim, principalmente devido à apresentação das colegas do segundo ano de mestrado. As suas experiências refletem as minhas próprias dúvidas e preocupações atuais, mas também me dão força ao demonstrarem que tudo é passageiro e superável, enfatizando a importância de procurar ajuda quando necessário, pois “o não é garantido”(Marques, 2024).

O projeto apresentado pela Escola Pública foi igualmente inspirador, destacando a dinâmica e a flexibilidade que deve haver na realização de projetos, pois estes vão evoluindo e mudando ao longo do tempo. A palavra "arriscar" ressoou fortemente, assim como a importância do trabalho em equipa, do respeito pelas diferenças tanto entre a equipa pedagógica, como pelas crianças e respetivas famílias e por fim, a perseverança. Esta semana já pude vivenciar um misto de emoções perante a abordagem de projeto, pois tudo é um processo de aprendizagem e de facto, é um desafio conseguir gerir tantas ideias e saber fazer as perguntas certas às crianças mantendo-as curiosas nas suas descobertas e atribuindo significado e uma parte mais científica ao projeto, refletindo sobre o meu papel, enquanto futura educadora.

Para concluir, apesar de hoje me surgirem muitas dúvidas neste aspeto, permaneço calma, consciente de que estou a aprender e que devo fazer manter a minha função enquanto aprendiz. Termino assim, com a frase de uma música partilhada pelo educador, que diz: “Nada na vida se alcança sem dar sentido e amor à luta” (Criatura & Coro dos Anjos).

Referências Bibliográficas

Nunes, C. (2020). A importância da relação pedagógica em Jardim de Infância. [Dissertação de Mestrado]. Politécnico de Lisboa.

Medeiro, J. (2017). Gestão das Emoções na Educação. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus.

Quaresma, M. (2018). Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação Jean Piaget

ANEXO 7 – METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO – PROJETO DA CABANA



Politécnico de Leiria

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano Letivo 2023/2024

Projeto da Cabana – Construir, brincar e aprender

- Metodologia de Projeto de Trabalho -

Didática da Educação de Infância – Jardim de Infância I

Índice

Resumo	3
1- Contexto do Projeto	3
2- Situação desencadeadora do Projeto	4
3 – Problematizando: Questão ou Questões Orientadoras	5
4 – Intencionalidade Educativa do Projeto	5
5- A Voz das Crianças: do Brainstorming ao Planeamento	6
6. Agência das Crianças: Execução do Projeto	7
7 – Avaliação Autêntica: Visibilizando as Aprendizagens das Crianças	16
8 – Divulgando o Processo e os Resultados	17
Referências Bibliográficas	18

Resumo

O presente trabalho trata-se de um projeto desenvolvido no contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, baseado na Metodologia de Trabalho de Projeto. O projeto, intitulado "Projeto da Cabana – Construir, Brincar e Aprender", surgiu a partir da construção de uma cabana no espaço natural, estimulando a criatividade das crianças. Este projeto foi guiado por duas questões fundamentais: "Como fazer uma cabana grande?" e "Como era a vida das pessoas que viviam em cabanas?". Com o envolvimento das crianças na construção do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, o projeto atingiu dimensões significativas, promovendo o desenvolvimento das diversas áreas de conteúdo e integrando a comunidade educativa e as famílias.

1- Contexto do Projeto

Este projeto foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situado em Leiria A instituição está localizada num ambiente urbano e rural, tendo em redor zonas de comércio local, turismo, campos de desporto e espaços verdes. Este é um contexto familiar e acolhedor onde, no geral, as pessoas se conhecem.

O grupo que desenvolveu este projeto é constituído por dezassete crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. As crianças deste grupo são na sua maioria muito curiosas, interessadas, responsáveis e empenhadas. Os seus principais interesses são: passear e brincar no meio que envolve a instituição, fazer construções, jogar à bola, fazer pinturas, desenhos e dramatizações.

O grupo de crianças mostra-se sempre interessado e envolvido na realização de atividades lúdicas, sendo estas um recurso essencial, capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural (Oliveira, 1985, Salomão e Martini, 2007, citado por Luz, 2016).

O trabalho de projeto é definido por Katz & Chard, (2009) como um estudo em profundidade sobre determinado assunto, que envolve a participação de um grupo ou de uma só criança. Este implica explorar e investigar um dado assunto e exige planificar e intervir de forma a responder à problemática e às questões que vão surgindo no seu decorrer. Desta forma, o presente projeto envolveu as dezassete crianças, tendo estas um papel bastante ativo durante todo o processo.

2- Situação desencadeadora do Projeto

A origem deste projeto deu-se após uma criança da sala (Criança L.) ter trazido para a instituição algumas personagens referentes a desenhos animados. Estas foram construídas pela criança com auxílio do seu pai, utilizando cartões e tintas. Todas as personagens eram familiares ao restante grupo de crianças, daí demonstrarem grande interesse em brincar e explorá-las.

Após este momento inicial, de contacto com as personagens, a criança L. dirigiu-se a um dos mestrandos expressando o interesse de fazer algo mais com aquelas personagens. Foi incentivada a pensar e a concretizar a sua ideia. É crucial que o adulto olhe para as situações na perspetiva da criança, pois os sentimentos de sucesso e competência que ela experimenta quando arrisca nas suas ideias, são significativamente mais importantes do que a inconveniência para o adulto (Hohmann & Weikart, 2009, p.82). Assim, a criança decidiu inventar uma história com as personagens para posteriormente, partilhar com os colegas e realizar um teatro. Inicialmente, pediu ajuda à mestranda para escrever a história, enquanto a ditava. De seguida, partilhou a história e as personagens em cartão com grupo de crianças e sugeriu a realização de um teatro, ideia que foi imediatamente apoiada pelo grupo. Preparou-se o ambiente conforme as indicações da criança e iniciou-se o teatro. Esta relação de apoio entre adulto e criança, é essencial num contexto de aprendizagem pela ação, pois “é o motor do ensino e da aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2009, p.51).

No dia seguinte, o grupo de crianças realizou uma saída, a uma mata, perto da instituição. Ao se depararem com um loureiro que tinha um pequeno espaço livre no seu interior e coberto de folhas a envolver, algumas crianças começaram a construir uma “casa”, sendo que no teatro realizado, as crianças tiveram que construir uma casa “grande” para uma das personagens da história. Aos poucos, foram-se juntando mais crianças e na hora de ir embora, a pergunta feita foi “Podemos voltar para continuar a construir?”. Neste sentido, é importante escutar os interesses das crianças, pois é desta forma que a criança se pode tornar construtora do seu próprio conhecimento e capaz de adquirir novas aprendizagens (Santos, s.d). Assim, a partir das idas à mata e do interesse do grupo em construir, surgiu o “Projeto da cabana”.

Área de Expressão e Comunicação, com os domínios, da Educação Artística, da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, e a Área de conhecimento do mundo.

O projeto tinha como grande intenção promover o desenvolvimento de conhecimentos acerca das tribos e o seu modo de vida; proporcionar o contacto com a natureza; incentivar e envolver as famílias e a comunidade educativa a interagirem com a natureza; promover a exploração e utilização de diferentes modalidades de expressão artística; desenvolver a criatividade, compreender as semelhanças e as diferenças entre o presente e o passado; explorar e representar diferentes funções das tribos; e promover momentos de diálogo que conduzissem à tomada de decisões, ao respeito pelos outros; à partilha de ideias, à planificação, e à organização, tratamento e registo da informação discutida nos diálogos em grande grupo.

Neste sentido, é necessário que os educadores estabeleçam critérios de relevância para a escolha dos projetos, permitindo à criança adquirir novos saberes e diferentes competências (Katz e Chard, 1989 citado por Vasconcelos, 2011, p.18).

5- A Voz das Crianças: do Brainstorming ao Planeamento

A aprendizagem pela ação valoriza as ideias e os objetivos das crianças, cabendo ao adulto incentivá-las, levá-las a refletir e a partilhar as suas ideias (Hohmann e Weikart, 2004, citado por Teixeira, 2015). Assim, a partir da seleção das questões sobre o que as crianças pretendiam fazer, iniciou-se um planeamento para alcançar os objetivos pretendidos. Durante uma conversa em grande grupo, as crianças concluíram que a primeira cabana não era suficiente e decidiram que seria necessário pesquisar na internet para aprender a construir uma cabana maior e identificar os materiais necessários.

A seleção dos materiais foi realizada ao longo da construção e em discussões em grande grupo. Através das questões levantadas, as crianças perceberam que seria importante pedir ajuda a alguns pais para o processo de construção. Motivadas, afirmaram que um dos seus objetivos era no final da construção proporcionar um momento no local com os colegas das salas do lado e com os pais. A partir daqui, semanalmente, realizava-se uma reunião para fazer um balanço sobre o que estava a ser construído, o que já estava feito e o que ainda era necessário fazer.

As crianças comunicam através da brincadeira (Hohmann & Weikart, 2009, p.89). Desta forma, a construção da cabana estimulou brincadeiras mais complexas na "floresta" e

<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar para a contagem e organização do material; - Proporcionar o envolvimento com as famílias; - Proporcionar momentos para estabelecer relações entre o presente e o passado; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Área do Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecimento do Mundo Social 	<p>adquiridas ao longo do projeto.</p>
--	---	--

Tabela 2. Planificação de atividades

Como já referido, a execução do projeto iniciou-se com a construção de uma cabana num loureiro. A partir deste ponto, muitas ideias começaram a surgir, tornando-se necessário criar uma tabela para registar as informações discutidas em grande grupo. Surgiram ideias como: “Podemos fazer várias cabanas”; “Um tapete de musgo”; “Pintar pedras”. A utilização da tabela é importante, pois constitui uma forma de ler e interpretar informação e permite que a criança tenha consciência das diversas formas de organizar dados (Fernandes & Cardoso, 2009 citado por Carvalho et al.; 2013), algo que foi visível nas crianças, a partir das questões que efetuavam enquanto os mestrandos registavam informação.



Figura 1. Construção da primeira cabana no loureiro

Após algumas idas ao local, durante uma conversa, as crianças chegaram à conclusão de que a cabana inicial não era suficiente e decidiram que seria necessário construir uma cabana maior. Desta forma, optaram por pesquisar informações e imagens de cabanas na internet, com o objetivo de compreender os materiais necessários e aprender como construir uma estrutura maior e “mais forte”. De acordo com Hohmann & Weikart (2009, p.24), quando as crianças encontram obstáculos ao tentar alcançar os seus objetivos, o processo de conciliar o inesperado com o que já sabem sobre o mundo estimula a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, as crianças perceberam a importância de

trazer ferramentas para ajudar na construção e consideraram importante pedir ajuda aos pais.



Figura 2. Crianças a realizar a pesquisa

Para facilitar a organização das informações e agendar as atividades, os mestrandos propuseram a criação de um calendário. As crianças concordaram com a ideia e começaram a construir o calendário com a ajuda dos mesmos. Inicialmente, o calendário apenas marcava os dias em que se iria à “floresta”, como representa a figura 3. No entanto, posteriormente, passou a incluir as tarefas estipuladas para cada dia, utilizando fotografias selecionadas pelas crianças para representar as atividades, de modo a facilitar a sua compreensão. Ao longo do tempo, pudemos verificar que o calendário era uma mais-valia para compreensão das crianças. Além de ajudar na organização e tratamento de dados, permitiu que as crianças estabelecessem conexões e identificassem os números, associando as datas às respetivas tarefas. (Carvalho et al.; 2013).



Figura 3. Calendário com os dias



Figura 4. Crianças a construir um novo calendário, mais completo



Figura 5. Organização de tarefas e interpretação do calendário

Com o calendário em mãos, definiu-se datas possíveis para os pais ajudarem na construção, bem como para efetuarmos uma estimativa de quando terminaria o projeto e quais os dias da divulgação. As crianças cujos pais escolhidos para participar, elaboraram convites escritos, com desenhos e texto, com o apoio dos mestrandos. Cada criança, ditava a frase que desejava escrever ao mestrando e posteriormente, este escrevia no papel, de forma que cada criança copia-se para o seu convite.



Figura 6. Criança a fazer o convite



Figura 7. Criança a fazer o convite

Relativamente às construções lá fora, estas não se limitaram à construção da cabana. As crianças, aos poucos, dividiram-se por grupos consoante os seus interesses: alguns construíram uma fogueira, outros fizeram arcos e flechas, e outros ainda, focaram-se na pintura e decoração da cabana. Observando as brincadeiras, os mestrandos identificaram uma relação com os tempos da pré-história, algo que despertou bastante interesse e decidiram efetuar um registo fotográfico sobre as brincadeiras.



Figura 8. Fogueira



Figura 9. Criança com arco e flecha



Figura 10. Início da construção de uma cabana maior

Durante a reunião semanal do projeto, apresentámos os registos fotográficos às crianças como forma de provocação, acompanhando-se de questões provocadoras como: “O que é que isto?”; “Quem fez? Para quê?”; “Para que serve a fogueira?” “E o arco e a flecha?”; “Vocês acham que à muito tempo atrás as pessoas pintavam como nós? Com este tipo de tintas?”. Estas questões despertaram grande curiosidade nas crianças sobre os assuntos das suas próprias brincadeiras. Assim, a partir desse diálogo um dos mestrandos questionou-as sobre o que queriam saber registando as informações:

O que sabemos?	O que queremos saber?
<p>“Arco e flecha serve para caçar” “Lançar paus para caçar”; “Caçar é ganhar balanço e matar animais para comer”; “Caçavam javali”; “Comiam carne crua”;</p> <p>A cabana servia... “Para aquecer”; “Dormir e viver”;</p> <p>A fogueira servia... “Para aquecer os animais para as pessoas comerem”; “As pessoas viam com o fogo”; “Faz-se fogo a bater as pedras ou bater os paus”;</p> <p>“Os homens usavam roupa de pele de animais”.</p>	<p>Para que serve o arco e flecha? Para que serve a caça? Como se caça?</p> <p>Que animais se caçavam? O que comiam?</p> <p>Para que servia a cabana? Para que servia a fogueira? Como apareceu o fogo?</p> <p>Como se fazia fogo?</p> <p>Como se vestiam os homens?</p>

Tabela 3. Registo das perguntas sobre “O que queremos saber?”

As crianças sugeriram várias formas de pesquisa: “Podemos pesquisar no computador”, “Nos livros”; “No telemóvel”; “Ver vídeos no youtube”. Assim, foram definidas duas formas principais de pesquisa, através de livros e da internet, com recurso a um vídeo.



Figura 11. Crianças a ver um vídeo após pesquisa na internet



Figura 12. Crianças a pesquisar em livros

Durante a visualização do vídeo, foram feitas paragens para partilhar e discutir sobre o conteúdo, facilitando a compreensão das crianças. No dia seguinte, realizou-se um diálogo sobre o vídeo, onde, através de perguntas, as crianças partilharam o que ficaram a saber.

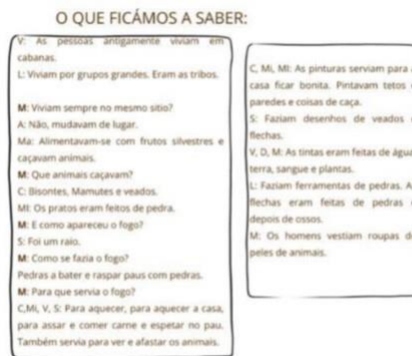


Figura 14. “O que ficámos a saber”

No projeto, o desenho pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, refletindo os seus conhecimentos, competências, predisposições e os sentimentos (Katz & Chard, 2009). Neste sentido, os mestrandos pediram que cada criança fizesse um desenho sobre o projeto da cabana e o que aprenderam até ao momento. Posteriormente, realizaram breves diálogos individuais sobre os desenhos, registando o que cada criança disse.

Relativamente à construção da cabana, através dos convites entregues aos quatro pais, foi possível organizar um dia para participarem na construção da cabana. Assim, neste dia, dirigiram-se a uma zona próxima da instituição para a cortar canas, enquanto as crianças ajudavam a apanhá-las e a organizar por tamanhos. Seguidamente, as canas foram transportadas nos carros dos pais até ao local do projeto. Iniciou-se a construção da cabana utilizando paletes, pneus e as canas que as famílias trouxeram ao longo da semana. Este dia destacou-se pelo sentido de cooperação evidente no grupo, demonstrando como as ideias e habilidades das famílias são essenciais para o jardim de infância. Não são apenas as crianças que contribuem com os seus direitos, as suas habilidades e competências para o processo educativo, os pais também desempenham um papel fundamental. Portanto, a família é um elemento essencial, e deve ser protagonista na educação dos seus filhos (Edwards, et al.; 2016).

O resultado final superou as expectativas de todos, deixando as crianças bastante entusiasmadas.



Figura 15. Pais a cortar canas



Figura 16. Crianças a transportar as canas



Figura 17. Cabana concluída

O entusiasmo foi tão grande, tanto das crianças quanto dos pais, que após a construção da cabana, ao longo do tempo, recebemos vários feedbacks das famílias que aproveitaram e desfrutaram do local, ao fim-de-semana. Esta dinâmica incentivou as famílias a incluir mais a natureza na vida familiar (Sobel, 2022, p.83), o que é crucial, pois o contacto com a natureza amplia as aprendizagens e gera sentimentos de prazer, contribuindo para o desenvolvimento de relações positivas com os outros e com o meio ambiente (Neto, 2020) (Bilton et al.; 2017).



Figura 18. Feedback das famílias na cabana

Com a cabana construída, numa conversa em grupo, decidiu-se que para partilhar as aprendizagens do projeto seria realizado um teatro e uma exposição. Foram definidos detalhes e atribuídas tarefas às crianças. Primeiramente formaram-se dois grupos para convidar oralmente a sala 2, de creche e a sala 3 do pré-escolar. Os convites aos pais foram feitos com a participação de todas as crianças, através de um vídeo partilhado no grupo do WhatsApp.

Quanto ao teatro, o guião foi elaborado pelos mestrandos com base nos registos das aprendizagens partilhadas pelas crianças. Desta forma, a dramatização foi organizada para que as crianças pudessem dar a sua própria resposta, isto é, sem frases decoradas, refletindo as suas aprendizagens.

Em concordância com as crianças, foram definidas e distribuídas as personagens e respetivas funções. Todas as crianças quiseram participar e propuseram que os adultos também participassem. Assim, todo o grupo de crianças, os mestrandos, educadora cooperante e auxiliar de ação educativa interpretaram uma personagem. As personagens existentes eram: A Joana (que acorda numa “floresta” à muito, muito tempo atrás para ver as tribos); lobos; caçadores; guardadores da cabana; mamute; veado; bisonte; pessoas que pintavam sobre a caça; outros que faziam a fogueira e um homem que iniciava uma nova cabana.

Posto isto, as crianças dividiram-se em grupos para iniciar a construção de alguns cenários, com o auxílio dos mestrandos, como pincéis, arco e flechas, alvajas e animais em cartão. Nos dias seguintes, os ensaios foram realizados tanto no local como na sala.



Figura 19. Crianças a construir os animais em cartão

Também, em relação à preparação da divulgação dentro da instituição, o grupo de crianças dividiu-se em dois grupos. Um grupo construiu uma maquete da cabana, enquanto o outro ficou responsável pela colagem de fotografias por ordem cronológica.



Figura 20. Crianças a construir a maquete da cabana



Figura 21. Crianças a construir a exposição

7 – Avaliação Autêntica: Visibilizando as Aprendizagens das Crianças

A construção deste projeto exigiu a implicação de todos os participantes, onde foram necessários momentos de pesquisa, planificação e intervenção com o objetivo de responder aos problemas e questões de interesse do grupo (Vasconcelos et al.; 2011 citado por Serra, 2020). Sendo a nossa intenção promover o desenvolvimento holístico da criança, foi possível verificar que o projeto permitiu o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças (Katz & Chard, 1997 e Vasconcelos et al.; 2011 citado por Serra, 2020). Através dos registos efetuados ao longo do projeto, conseguimos identificar e destacar várias aprendizagens. O sentido de autonomia, competência e participação ativa no processo de aprendizagem foi evidente nos momentos de diálogo, na tomada de decisões, na cooperação entre o grupo na realização das tarefas e a partir de enunciações como “Eu sei fazer”, “Eu apanho as pinhas e tu os paus!”, “Eu consigo fazer sozinho”, “Eu sei como se escreve”. O envolvimento também era notório, não só através da observação efetuada por nós mestrandos, como também quando as crianças faziam questões como: “Posso escrever?”, “Hoje posso ser eu a preparar o material para levar?”, “Vamos apanhar flores para decorar a cabana!”, “Podemos ir à floresta?”.

A avaliação foi sendo realizada ao longo do projeto, sobretudo após cada momento de diálogo, permitindo-nos compreender a evolução do grupo face ao projeto. Para sintetizar este ponto, houve três momentos principais de avaliação. Primeiramente, o uso do desenho, onde as crianças representaram o que aprenderam e dialogaram com os mestrandos, expressando por palavras o que desenharam e permitindo também um registo escrito.

Outra forma que serviu de avaliação foi a realização do teatro sobre as aprendizagens adquiridas, consolidando as aprendizagens e o vocabulário adquirido no projeto. A dramatização é uma estratégia importante, pois permite à criança gerar e aperfeiçoar a sua compreensão ao comunicar com os outros (Katz e Chard, 2009).

Por fim, a realização da exposição, serviu como registo e comunicação para toda a comunidade educativa, destacando o processo e as contribuições das crianças, pais e adultos, valorizando o progresso das crianças e permitindo-lhes sentirem-se orgulhosas do seu próprio trabalho (Katz e Chard, 2009). A exposição incluiu a construção das crianças e as suas evidências bem como, uma documentação pedagógica efetuada pelos mestrandos, pois a documentação permite não só apresentar as evidências das crianças,

mas também refletir sobre o trabalho efetuado por nós mestrandos, enquanto futuros educadores (Alarcão, 2012).

8 – Divulgando o Processo e os Resultados

A divulgação do projeto foi realizada em dois dias. O primeiro dia, destinou-se a passar o dia na “floresta” e dar a conhecer a cabana e o espaço do projeto, a duas salas da instituição: uma sala de creche e outra de pré-escolar. As crianças tiveram a oportunidade de explorar e brincar livremente no local. Como forma de comunicação das aprendizagens adquiridas acerca das tribos, a meio da manhã o grupo apresentou uma breve dramatização às salas. No período da tarde, repetimos a dramatização, terminando o dia com a divulgação do projeto aos familiares e amigos das crianças.

Num outro dia, as crianças com a ajuda dos mestrandos, montaram a exposição na entrada da instituição. Esta exposição teve como objetivo divulgar à restante comunidade educativa toda a experiência do projeto. A documentação pedagógica efetuada pelos mestrandos e os registos fotográficos com a voz das crianças, foram uma peça fundamental, pois evidencia e valoriza a agência da criança, transmite conhecimento científico e apresenta as aprendizagens realizadas pelas crianças, bem como alguns relatos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).



Figura 22. Divulgação da cabana às salas



Figura 23. Apresentação da dramatização



Figura 24. Divulgação da cabana às famílias



Figura 25. Exposição na entrada da instituição

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2012). Refletir na Prática. *Nova Escola*, 154, 45-47.
- Dias, G., Bento, G. & Bilton, H. (2017). *Brincar ao Ar Livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. (1ªed.). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report. Aga Khan Foundation.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. (2ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luz, S. (2016). O Papel da atividade Lúdica no Processo de Ensino Aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Jomens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (S.d). *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens; Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. (1ªed.). Contraponto.
- Nunes, C., Silva, A. & Sim-sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de- Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Pedro, I. & Mata, L. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de Parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação.
- Santos, C. (D.t). *A Importância da Escuta Ativa*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Serra, C. (2020). *A metodologia de trabalho de projeto na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

ANEXO 8 – REFLEXÃO DE GRUPO I DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE JARDIM DE INFÂNCIA II



Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar
Ano Letivo 2024/2025

Reflexão de Grupo – Período de Observação

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, foi-nos proposto a realização de uma reflexão com o intuito de relatar as vivências, expectativas, receios e observações dos primeiros dias, correspondentes ao período de observação. Neste sentido, começaremos por abordar os receios e expectativas que surgiram no início desta etapa, para posteriormente realçar algumas vivências e observações efetuadas até ao momento, tanto em grupo como de forma mais individualizada.

Para começar, ao tomarmos conhecimento de que a Prática Pedagógica deste último semestre seria realizada num Jardim de Infância Público, acompanhado de um educador cooperante, ficámos bastante entusiasmados, uma vez que esta é uma realidade pouco comum na educação de infância e que na nossa perspetiva, constitui uma mais-valia para o nosso processo de aprendizagem. Ao conhecermos o contexto, sentimo-nos desde logo bastante acolhidos, dado que o educador cooperante, que também exerce a função de coordenador do Jardim, se mostrou muito prestável e atencioso, o que nos proporcionou um sentimento de segurança e tranquilidade.

No entanto, algo que sentimos de forma mais acentuada nesta etapa, foi a “pressão” de nos adaptarmos rapidamente a um novo grupo de crianças e a um novo contexto, sendo este o terceiro grupo num espaço de um ano. Ainda assim, com este grupo, consideramos que a forma como aos poucos nos temos envolvido com as crianças tem sido positiva e benéfica, o que revela da nossa parte aprendizagem e uma maior experiência e atenção pela criança tendo em conta às Práticas Pedagógicas anteriores. Um aspeto positivo a salientar é o facto de o grupo ser composto por crianças de diferentes idades (entre os três e os seis anos), o que inclui crianças que estão em processo de adaptação. Esta situação proporciona-nos, enquanto mestrandos, uma oportunidade valiosa para vivenciarmos uma realidade com a qual ainda não tínhamos tido contacto: a fase de adaptação no Jardim de Infância. Esta experiência abrange não apenas o nosso próprio processo de adaptação, mas também o das crianças e do educador face ao grupo. Segundo Reis (2016), a adaptação é um processo profundo e delicado, onde a criança é confrontada com novas pessoas, que não conhece, e com um novo ambiente. Durante este processo a criança passa pelo processo de vinculação afetiva, cabendo-nos a nós, futuros educadores, promover o processo de vinculação, atendendo às necessidades das crianças permitindo que estas se sintam seguras e confiantes. Também para que este processo tenha sucesso, é importante que o educador tenha um olhar observador e cuidadoso sobre cada

criança (Reda & Ujiie, 2009) (Romão, 2019). Desta forma, desde o início temos procurado olhar cada criança, observar as suas ações e retirar características.

Em relação a este tema, gostaria de destacar uma experiência pessoal. Eu, Sara, tenho chegado ao jardim de infância trinta minutos antes das nove horas, por motivos de logística. Contudo, considero que esta antecipação tem sido uma mais-valia, uma vez que me permite estar presente no momento do acolhimento. O acolhimento é descrito como a "necessidade de acolher, procurar o bem-estar, o conforto físico e emocional" da criança ao chegar ao jardim de infância (Ortiz, 2010, citado por Pereira, 2019, p. 15). Tenho observado esta definição na prática, pois é neste momento que as crianças manifestam maior procura por afeto e tendem a aproximar-se mais de mim. Além disso, esta oportunidade permite-me interagir e estabelecer contacto com os pais, criando uma relação afetiva que contribui para o sentimento de segurança das crianças. Assim, para atender às necessidades das crianças, é essencial criar laços com a família e concentrarmo-nos nas necessidades sociais e emocionais das crianças (Stratton, 2018).

Consideramos que apesar deste período de observação, pelas diferentes idades e diferentes fases de desenvolvimento nos é necessário mais tempo de observação, o que nos deixa receosos para passar já para a fase de intervenção, no entanto sabemos que o importante é encarar os desafios do dia-a-dia e que tudo é uma aprendizagem.

No que diz respeito ao educador, observámos diversas estratégias e abordagens no relacionamento com as crianças que nos suscitaram bastante interesse. Entre elas, a que consideramos mais relevante foi a forma como o educador dinamiza os momentos de transição, particularmente a chamada "hora de arrumar". O educador utiliza uma música específica, e rapidamente as crianças compreendem que é o momento de organizar o espaço. Esta estratégia, na nossa perspetiva, tem demonstrado ser altamente eficaz. Segundo Roldão (2008), os momentos de transição devem ser harmoniosos e não tratados como uma regra rígida, algo que, em práticas anteriores, tentámos implementar sem grande sucesso. Isso fazia com que vissemos esses momentos como uma "luta", difíceis de gerir e frequentemente frustrantes. Através desta observação e reflexão, percebemos que a utilização da música pode "consolidar e reforçar a coesão grupal, promover o bem-estar e desenvolvimento pessoal, além de facilitar momentos de partilha e compreensão entre os membros do grupo", sendo, portanto, uma estratégia a considerar nas nossas práticas futuras (Pinheiro, 2014, citado por Serra, 2015).

O educador transmitiu-nos uma lição valiosa que, sem dúvida, integraremos nas nossas práticas futuras: “Há uma regra muito importante: não há pressa, nunca há pressa!”. Esta orientação revelou-se particularmente significativa ao longo do nosso período de observação, pois constatámos que o ambiente, as brincadeiras, as atividades e os momentos de transição ocorriam de forma tranquila, promovendo um clima de calma entre as crianças, reflexo da serenidade do educador cooperante. Assim, a gestão dos horários e rotinas sem pressas permite que as crianças vivenciem e aproveitem cada momento de forma plena, o que facilita a aquisição de aprendizagens significativas (Vasconcelos, 2009, citado por Mata et al., 2022). Este princípio proporcionou-nos um momento de reflexão, pois muitas vezes, somos nós, adultos, que impomos um ritmo acelerado, inadvertidamente pressionando as crianças e, assim, impedindo-as de usufruir dos processos de construção ou das atividades propostas.

Para concluir, estamos conscientes de que se aproxima um novo desafio: uma nova fase de intervenção, agora com um grupo de crianças heterogéneo, num Jardim de Infância público. Embora este cenário nos cause alguma ansiedade, estamos igualmente conscientes de que será mais uma oportunidade de aprendizagem e crescimento. Este momento, tal como os anteriores, será vivido com alegria, permitindo-nos alcançar o final do percurso com satisfação pelo trabalho realizado. É, por isso, fundamental manter o foco e a determinação, encarando a vida com a sabedoria das palavras de Fernando Pessoa: *“Da queda, um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura... um encontro.”*

Referências Bibliográficas

- Romão, M. (2019). O papel do educador de infância não processo de adaptação das crianças na creche e no jardim-de-infância. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Reda, M. G., & Ujiie, N. T. (2009). IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. A educação infantil e o processo de adaptação: As concepções de educadores de infância (pp. 10082-10091). Brasil: PUCPR.
- Reis, L. (2016). Adaptação ou inserção? O momento de entrada dos bebês nas creches. Em A. J. Filho, bebês, Educar na creche: Uma prática construída com os bebês e para os (pp. 37-51). Brasil: Editora Mediação.
- Pereira, A. (2019). O momento do acolhimento em Contextos de Educação de Infância. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças. (2ªed.)*. Psiquilíbrios.
- Serra, B. (2015). A Música nos momentos de transição. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Mata, L., Brito, A. & Pereira, M. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Medi@ções*, (10), p.132-142.

ANEXO 9 – REFLEXÃO INDIVIDUALIDADE I DO CONTEXTOS DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Reflexão individual 1

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, foi-me proposto a realização de uma reflexão com o intuito de relatar as vivências e aprendizagens correspondentes às primeiras duas semanas de planificação/intervenção. Neste sentido, começarei por refletir sobre alguns aspetos vividos na prática e posteriormente, sobre as reflexões efetuadas com a professora supervisora e o educador cooperante.

Em primeiro lugar, gostaria de refletir sobre a relação que tenho vindo a estabelecer com as crianças. A primeira semana foi particularmente significativa, pois permitiu-me conhecer melhor cada criança, intervir e observar com uma maior proximidade e intenção. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é fundamental que o educador acolha e respeite a individualidade de cada criança, para que esta se sinta bem e possa interagir com os outros e com o mundo de forma saudável. Com base neste princípio, tenho-me focado em escutar e observar cada criança, com o objetivo de estabelecer relações positivas e significativas. Mas para que estas relações sejam positivas, é essencial valorizar o brincar, algo que tenho aprendido nesta prática pedagógica, pois o educador ao brincar com a criança, permite momentos de diversão e reciprocidade que por sua vez, contribuem para a construção de uma relação íntima e de confiança (Stratton, 2017).

De uma forma mais particular, gostaria de destacar a minha interação com o M., uma criança que, inicialmente, julgávamos não falar, pois não respondia e não olhava para os adultos e, na maioria das vezes, brincava sozinho. No entanto, durante os momentos de acolhimento, percebi que o M. falava com frequência, sobretudo quando brincava com o seu irmão mais velho, que frequenta o primeiro ciclo. Como futura educadora, reconheço a importância de criar um ambiente adequado, onde as crianças se sintam seguras, motivadas e apoiadas, promovendo o desenvolvimento das suas competências de forma integral. Com este objetivo em mente, procurei estratégias para apoiar o M. A sentir-se seguro. Assim, notei que o M. demonstra um grande interesse em brincar com legos, e, nas manhãs, comecei a aproximar-me dele com o intuito de me inserir nas suas brincadeiras. Progressivamente, comecei a questioná-lo sobre o que queria construir e ofereci-me para ajudar. Embora o M. fale num tom muito baixo e seja difícil compreender o que diz, aos poucos começa a responder-me. Além disso, decidi pela manhã inserir-me na sua brincadeira e começar a cumprimentá-lo com um gesto carinhoso: “Dás-me um

beijinho?”, ao qual ele responde encostando a cabeça, o que interpreto como uma demonstração de afeto. Esta interação simboliza na minha perspectiva uma pequena, mas significativa conquista, especialmente tendo em conta que, no início, o M. evitava fixar o olhar nas outras pessoas.

Também ao refletir sobre os primeiros tempos desta nova etapa, percebo que, nestas duas semanas, me deixei dominar pelos nervos e pela ansiedade, algo que nunca antes havia experienciado de forma tão intensa. Apesar de sentir grande satisfação no que faço, de estar feliz neste novo contexto e de me sentir bem no ambiente educativo, tenho enfrentado uma certa dificuldade em gerir a pressão e as expectativas elevadas que coloco sobre mim mesma nas tarefas exigidas neste último semestre do mestrado. Ainda numa fase de adaptação e descoberta, senti-me bloqueada em relação às entregas e aos objetivos esperados. Consciente de que atravessava um momento de desregulação emocional e que precisava de desabafar, senti-me ouvida e acolhida pela professora supervisora, pelo educador cooperante e pelo meu par pedagógico. Este apoio contribuiu para uma sensação de alívio e maior tranquilidade e levou-me a questionar: "Se eu, adulta, me sinto assim, fora do meu controlo, como será para uma criança?" ou "Como gostaria eu de ser tratada quando me sinto desta forma?" e, conseqüentemente, "Como devo tratar a criança nessa situação?", "O que devo priorizar?". Ao refletir sobre esta experiência, reconheço, mais uma vez, a importância de aceitar as emoções das crianças e de lhes proporcionar **um espaço seguro para que possam expressar os seus sentimentos**. Como refere Stratton (2017), "ao sintonizar-se e ser compreensivo com os estados emocionais das crianças, o educador pode ajudá-las a tolerar quantidades cada vez maiores de tensão emocional". Além disso, ao falarem sobre as suas emoções, as crianças são capazes de regular as emoções negativas, expressar afeto e preocupação, e alcançar novas formas de intimidade nas suas relações com os outros daí a importância de criar momentos e espaços para tal (Stratton, 2017, p. 265).

Algo que, por sua vez, terá contribuído para este momento de stress foi o facto de ainda não ter compreendido totalmente a dinâmica de gestão do grupo, especialmente por este ser heterogéneo em termos de idades. No entanto, considero que estas duas semanas me permitiram valorizar e implementar o trabalho em pequenos grupos. Percebo agora que, como refere Martins (2022), o contacto das crianças com diferentes idades, interesses, níveis de desenvolvimento e vivências enriquece as suas experiências e interações (Sarmiento, 2005).

Para concluir esta reflexão, gostaria de partilhar uma frase de José Saramago, transmitida pelo educador cooperante, que sintetiza bem o processo de aprendizagem que vivi nestas semanas: "Às vezes é preciso sair da ilha para ver a ilha". A partir deste momento, confrontei os meus pensamentos e procurei distanciar-me do que estava a sentir. Decidi encarar as situações com mais serenidade, observando que, apesar das mudanças constantes e da incerteza do caminho, tudo está a seguir o seu ritmo natural. O mais importante é encontrar um equilíbrio, ainda que seja diferente do que conhecia anteriormente. Só assim poderei crescer, aprender e evitar ser dominada por pensamentos negativos. Esta foi uma lição fundamental para o meu percurso pessoal e profissional, e que levarei comigo para o futuro.

Referências Bibliográficas

Martins, C. (2022). Trilhar os Caminhos da Educação de Infância espelhando as Aprendizagens através do brincar. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Pereira, A. (2019). O momento do acolhimento em Contextos de Educação de Infância. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação /Direção Geral da Educação (DGE).

Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2^{ed.}). Psiquilibrios.

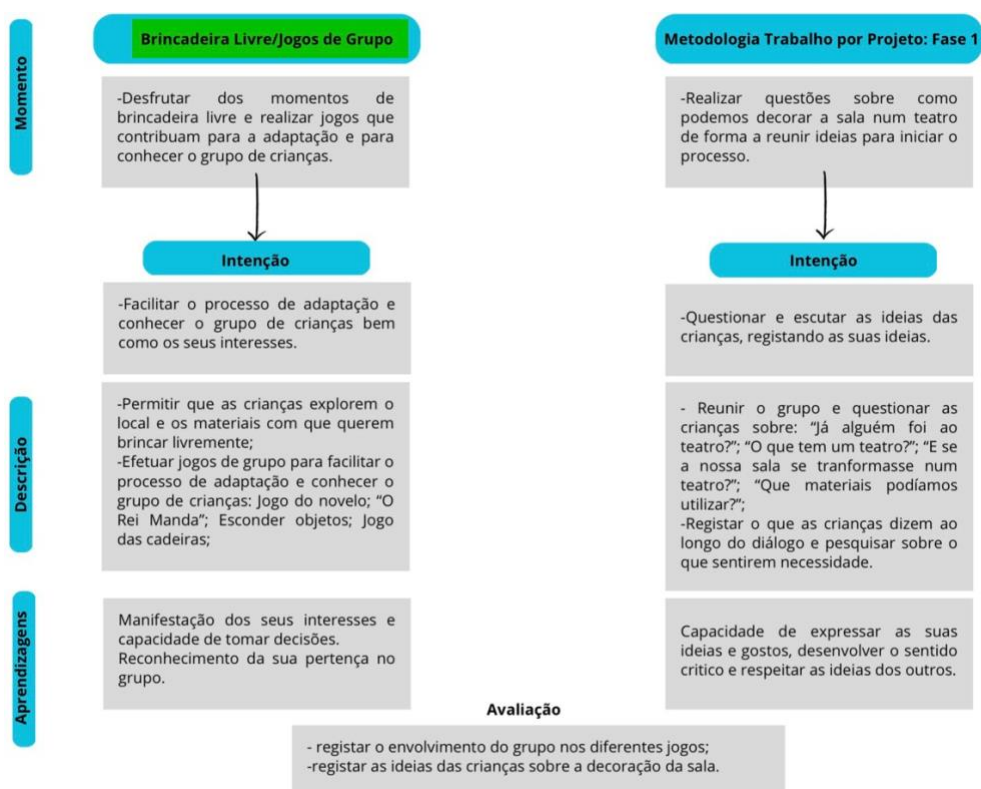
ANEXO 10 – PLANIFICAÇÃO I DO CONTEXTOS DE JARDIM DE INFÂNCIA II

A presente planificação foi elaborada em articulação com o educador cooperante, alinhando-se com o projeto curricular do grupo a ser desenvolvido e atendendo à nossa necessidade, enquanto mestrandos, de conhecer melhor o grupo de crianças.

Assim, no primeiro dia, iniciaremos um diálogo com o grupo de crianças, explorando ideias a partir da questão: “E se transformássemos a sala num teatro?”. Para mediar esta conversa, colocaremos algumas questões, tais como: “Quem já foi ao teatro?”; “O que é que existe num teatro?”; “Para que serve o teatro?”; “Como seria se a nossa sala fosse um teatro?”; “Que materiais poderíamos utilizar?”; “O que podemos investigar?”. Este diálogo tem como objetivo dar início a um trabalho por projeto, reunindo os interesses e as ideias das crianças, escutando as suas opiniões. O trabalho de projeto, segundo Leite, Malpique e Santos (1989, citado por Vasconcelos et al; s.d), é caracterizado como “uma metodologia coletiva que pressupõe uma elevada participação de todos os envolvidos”, integrando momentos de pesquisa e planificação com o intuito de responder ao problema ou desafio inicial. A partir desta interação, definiremos com as crianças as tarefas posteriores a desenvolver ao longo da semana.

O processo de adaptação é uma etapa fundamental que a criança vivência ao ingressar num contexto formal de educação, sendo esta a situação da maioria das crianças do grupo no qual estamos inseridos. Por conseguinte, é essencial priorizar a afetividade, a ternura e o brincar, uma vez que a brincadeira constitui uma forma privilegiada de criar vínculos (Serralha, 2014). Desta forma, durante esta semana, daremos especial atenção aos momentos de brincadeira livre e à realização de jogos de grupo, tais como o jogo do novo, “O Rei manda”, a busca de objetos escondidos e o jogo das cadeiras, com o intuito de conhecer melhor o grupo e observar o seu envolvimento.

Estes momentos são de grande importância, pois, ao brincar, a criança aprende a socializar, a seguir regras de cooperação e competição, e a estimular a sua imaginação (Neto, 2020, citado por Gonçalves, 2023). Além disso, “brincar” permite criar laços e lidar com o desconhecido, aspetos cruciais nesta fase inicial (Neto, 2020, citado por Gonçalves, 2023).



Avaliação

Quem avalia? Os mestrandos;

Quem é avaliado? O grupo de crianças;

Como avalia? Através da observação direta às crianças, notas de campo e registos fotográficos;

O que avalia?

Jogos

- A criança demonstra envolvimento no jogo?
- A criança interage com outros elementos do grupo?
- A criança demonstra um sentimento de bem-estar e segurança durante o jogo?
- A criança segue as orientações?

Diálogo

- As crianças participam no diálogo?
- Demonstram curiosidade e motivação?
- A criança partilha ideias?

Referências bibliográficas

Gonçalves, S. S. (2023). *O Jogo como recurso pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo.

Ministério da Educação e Ciência. (2016). *OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.

Serralha, S. I. C. (2014). *A adaptação da criança e da sua família: A otimização do processo de separação/adaptação*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.

Vasconcelos, T. et al. (s.d). *Trabalho por Projecto na Educação Pré-Escolar: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação.

ANEXO 11 – REGISTOS VIDEOGRÁFICOS TRANSCRITOS

VÍDEO 1	Data do Registo	Duração	Contexto Jardim
	20/03/2024	00:01:10	Participantes Clara, Salvador
Transcrição do Vídeo		Categorização das evidências recolhidas	Fundamentação/Cruzamento com os autores e ideias do enquadramento teórico
<p>00:00:00</p> <p>A Clara está pendurada numa árvore, apoiando-se nos seus diversos ramos. Uma outra criança observa-a e diz:</p> <p>00:00:20</p>		<p>Autonomia</p> <p>Evidencia autonomia enquanto explora a árvore e permanece na mesma. (Clara)</p> <p>Capacidade de Tomada de decisão</p> <p>“A clara responde que não” (Clara)</p> <p>“- Quero. Vou tentar, ok? Está árvore abana imenso, parece uma gelatina!”, e depois salta. (Clara).</p>	<p>Liberdade de determinar os seus comportamentos, opções por vontade própria (Lopes da Silva et al; 2016).</p> <p>Capacidade que a criança tem dentro de várias opções decidir o que considera melhor (Hohmann e Weikart, 2011).</p>

<p>- Clara, não queres sair?</p> <p>00:00:23</p> <p>A Clara responde que não.</p> <p>00:00:26</p> <p>A outra criança insiste:</p> <p>- Clara, assim vais ficar aí para sempre e vais ser um koala.</p> <p>A Clara volta a descer para os ramos mais baixos e depois trepa novamente até aos mais altos.</p> <p>00:45</p>	<p>Relações e Interações</p> <p>Todos os diálogos que surgiram ao longo deste registo. (Entre a Clara, Salvador e <u>outras crianças</u>)</p> <p>“-Clara, não queres sair?” (Par)</p> <p>“-Clara, assim vais ficar aí para sempre e vais ser um koala” (Par)</p> <p>Persistência</p> <p>“A Clara volta a descer para os ramos mais baixos e depois trepa novamente até aos mais altos.” (Clara).</p> <p>Consciência Corporal</p> <p>A Clara evidência consciência corporal pois ao saltar, mostra que é capaz de arriscar.</p>	<p>Consiste nas partilhas e nas relações que as crianças estabelecem entre si (Lopes da Silva et al;2016).</p> <p>Consiste na repetição de uma dada ação que reflete o seu interesse e dedicação no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al, 2016).</p> <p>Demonstra o conhecimento sobre o seu corpo e as suas competências, sendo capaz de ajustar os</p>
--	---	---

<p>O Salvador questiona-a:</p> <p>- <i>Não queres saltar?</i></p> <p>E a Clara responde:</p> <p>- <i>Quero. Vou tentar, ok? Esta árvore abana imenso, parece uma gelatina!</i></p> <p>00:00:57</p> <p>Depois de se rir, a Clara salta, e o Salvador exclama:</p> <p>- <i>Eu sabia que tu conseguias!</i></p>	<p>Empatia</p> <p>“Eu sabia que tu conseguias”. (Salvador)</p>	<p>movimentos e o seu corpo a uma dada situação (Bilton et al; 2017, p.51).</p> <p>Reconhecimento e valorização do outro, havendo um apoio mútuo (Lopes da Silva et al; 2016).</p>
--	---	--

VÍDEO 2	Data do Registo	Duração	Contexto
	20/03/2024	00:00:50	Jardim Participantes Clara, Salvador
Transcrição do Vídeo		Categorização das evidências recolhidas	Fundamentação/Cruzamento com os autores e ideias do enquadramento teórico
<p>A Clara trepa por um ramo, sendo este o que se prolonga mais e fica mais alto.</p> <p>00:00:07</p> <p>De seguida, apoia os pés na árvore e repete o movimento duas vezes.</p> <p>Posteriormente, coloca as mãos num ramo mais abaixo e à direita, deixando cair o corpo e balançando sobre ele até retirar os braços e se deixar cair. Ao cair, a Clara fletiu as pernas e apoiou as mãos no chão.</p>		<p>Autonomia</p> <p>Ao explorar a árvore. (Clara)</p> <p>Consciência Corporal</p> <p>Ajusta os movimentos ao meio envolvente. (Clara)</p>	<p>A criança adquire estas aprendizagens quando mostra desenvolver um sentido de agência sobre o seu próprio corpo e capacidades (Lopes da Silva et al;2016).</p> <p>Demonstra o conhecimento sobre o seu corpo e as suas competências, sendo capaz de ajustar os movimentos e o seu corpo a uma dada situação (Bilton et al; 2017, p.51).</p>

<p>00:00:30</p> <p>A Clara volta a repetir o processo e, antes de se pendurar no ramo, diz:</p> <p>— <i>Tomás, olha aqui eu!</i></p> <p>O Tomás fica a observar.</p> <p>00:00:37</p> <p>A Clara agarra-se ao ramo de baixo e salta, com os braços esticados.</p> <p>00:00:40</p> <p>— <i>Boa, conseguiste!</i> — disse o Tomás.</p> <p>00:00:48</p>	<p>Persistência</p> <p>Ao fazer vários movimentos, explorar e “repetir o processo” (Clara)</p> <p>Confiança</p> <p>Ao repetir o processo e chamar o Tomás: “-<i>Tomás, olha eu aqui!</i>”. (Clara)</p> <p>Quando salta do ramo. (Clara)</p> <p>Consciência dos Riscos Físicos</p>	<p>Consiste na repetição de uma dada ação que reflete o seu interesse e dedicação no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al, 2016).</p> <p>Quando uma criança, ou até mesmo um adulto, confia em si e se sente capaz, explora e tenta uma ou várias vezes, até conseguir alcançar algo, contribui, por sua vez, para a autoestima (Anjos, 2018).</p> <p>Quando a criança tem cuidado em situações onde se pode magoar e é capaz de avaliar (Lopes da Silva et al; 2016).</p> <p>Reconhecimento e valorização do outro, havendo um apoio mútuo (Lopes da Silva et al; 2016).</p>
---	--	---

<p>Rapidamente, o Salvador encontrou um “ovo” no chão, alertou os seus pares e, imediatamente, a Clara correu para verificar o que era.</p>	<p>Revela consciência dos riscos físicos quando desce para o ramo de baixo. (Clara)</p> <p>Empatia</p> <p>Quando a Clara pede para o Tomás ficar a observar. (Clara e Tomás)</p> <p>Quando o Tomás diz “-Boa conseguiste!”</p> <p>Relações e Interações</p> <p>A troca de interações.</p> <p>As interações a partir do entusiasmo e da descoberta do “Ovo”. (Pares, Clara, Salvador)</p>	<p>Consiste nas partilhas e nas relações que as crianças estabelecem entre si (Lopes da Silva et al;2016).</p>
---	--	---

VÍDEO 3	Data do Registo	Duração	Contexto
	9/04/2024	00:03:30	Mata
			Participantes
			Francisca
Transcrição do Vídeo		Categorização das evidências recolhidas	Fundamentação/Cruzamento com os autores e ideias do enquadramento teórico
00:00:03	No meio que os envolvia, era visível paus, pedras, folhas e plantas.	Autonomia A partir da tarefa de apanhar pedras espontaneamente e repetindo o processo. Mostra dominar a brincadeira. (Francisca e pares)	A criança adquire estas aprendizagens quando mostra desenvolver um sentido de agência sobre o seu próprio corpo e capacidades (Lopes da Silva et al;2016).
00:00:11	Enquanto o grupo de crianças se movimentava e apanhava pedras e outros paus, a Sara (adulto) aproximou-se e a Francisca disse: — <i>Estamos a caçar pedras.</i>	Confiança “- <i>Estamos a caçar pedras.</i> ” A Francisca demonstra confiança ao liderar a brincadeira e ao estar implicada na brincadeira, com vontade de concluir os seus objetivos.	Quando uma criança, ou até mesmo um adulto, confia em si e se sente capaz, explora e tenta uma ou várias vezes, até conseguir alcançar algo, contribui, por sua vez, para a auto-estima (Anjos, 2018).

<p>00:00:16</p> <p>Depois, dizia:</p> <p>— <i>Mais uma, mais uma...</i></p> <p>00:00:30</p> <p>Cada vez que apanhava uma pedra, colocava-as nas mãos, por baixo dos braços e nos bolsos.</p> <p>00:00:55</p> <p>A Sara (adulto) questionou-o uma outra criança do grupo sobre o que estava a fazer e ela disse-me:</p> <p>— <i>Estou a caçar pedras.</i></p> <p>00:00:58</p> <p>A Sara (adulto) questionou:</p>	<p>Algo também visível quando diz: “<i>Consegui! Olha, Pedro, consegui!</i>”. (Francisca)</p> <p>Resolução de Problemas</p> <p>“Cada vez que apanhava uma pedra, coloca-as nas mãos, por baixo dos braços e nos bolsos” – uma forma de transportar mais ao mesmo tempo.</p> <p>(Francisca)</p> <p>A autonomia é visível e a criatividade também.</p> <p>(Francisca)</p>	<p>Segundo Hohmann e Weikart (2009), quando as crianças têm oportunidades para serem líderes, permite-se que vivam num clima de autorrealização, confiança e respeito mútuo.</p> <p>“capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas” (Hohmann e Weikart, 2009, p.68).</p> <p>Quando a criança demonstra vontade na procura de soluções para ultrapassar um dado obstáculo (Hohmann e Weikart, 2009).</p> <p>Quando a criança evidencia autonomia e criatividade, então também demonstra capacidade de resolução de problemas (Lopes da Silva et al; 2016).</p>
--	--	---

<p>— <i>Para quê?</i></p> <p>00:01:04</p> <p>E a Francisca respondeu:</p> <p>— <i>Para nós fazermos uma fogueira!</i></p> <p>00:01:09</p> <p>As restantes crianças e a Francisca estavam a escavar para tirar as pedras que estavam mais agarradas à terra, tentando durante muito tempo.</p> <p>00:02:42</p> <p>Quando, depois de algum tempo, conseguiram tirar a pedra, a Francisca disse bem alto:</p>	<p>Relações e Interações</p> <p>Interações entre a Francisca, Pedro e outras crianças.</p> <p>Cooperação</p> <p>Ao apanharem e escavarem pedras em conjunto. (Francisca e Pares)</p> <p>Persistência</p> <p>Revela implicação e envolvimento: “tentando durante muito tempo”. (Francisca)</p>	<p>Consiste nas partilhas e nas relações que as crianças estabelecem entre si (Lopes da Silva et al;2016).</p> <p>Consiste na colaboração em pequeno ou grande grupo, no desenrolar de um processo ou de um objetivo final (Lopes da Silva et al, 2016).</p> <p>A persistência é uma manifestação do envolvimento ativo da criança nas suas atividades lúdicas e educativas, refletindo o seu interesse e dedicação no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al;2016).</p>
--	--	--

— *Consegui! Olha, Pedro, consegui!*

Mais uma pedra para a nossa coleção. Ainda tem muitas pedras, pois temos?

00:02:56

De forma a conseguirem tirar as pedras, utilizavam os paus, batendo e raspando à volta da pedra.

00:03:15

A Francisca disse:

— *E sabes, vou fazer uma floresta com pedras, um acampamento com escorrega, com marshmallows para pôr no pau e aquecer, e depois comer. Parece delicioso, não é, Sara?*

00:03:20

A Sara (adulto) questionou:

— *O quê?*

00:03:22

A Francisca respondeu:

— *É assim, eu vou fazer um acampamento com os paus. Posso construir com paus um escorrega, uma tenda, uma fogueira e pôr os marshmallows no pau, aquecer e depois logo comer.*

VÍDEO 4	Data do Registo	Duração	Contexto
	16/04/2024	00:05:00	Mata Participantes Francisca, Salvador
Transcrição do Vídeo		Categorização das evidências recolhidas	Fundamentação/Cruzamento com os autores e ideias do enquadramento teórico
00:00:00 A Francisca, juntamente com o Salvador, estava a apanhar pinhas do chão. 00:00:17 E a Francisca diz:		Confiança Decidem recolher pinhas e paus. (Francisca, Salvador) O entusiasmo e o envolvimento que expressa por exemplo quando diz: “-Vamos lá levar estas e depois voltamos aqui para apanhar mais pinhas.” (Francisca)	Quando a criança tem confiança, sente-se bem consigo mesma, acredita na sua capacidade para resolver obstáculos, atrai atenções, enfrenta desafios, consegue antecipar problemas e acredita nas suas competências para os superar (Malheiro, Ferla & Cunha, 2005; Chiavenato, 2007).

<p>— <i>Uma, mais uma, mais outra.</i></p> <p>00:00:28</p> <p>Depois de já terem três na mão, ela diz:</p> <p>— <i>Vamos lá levar estas e depois voltamos aqui para apanhar mais pinhas.</i></p> <p>00:00:45</p> <p>Pelo caminho, olha para o chão, pára, e diz, apontando:</p> <p>— <i>Olha, mais outra, mais outra. Podem apanhar? Aqui, está aqui.</i></p> <p>00:01:15</p> <p>Continua o caminho e avista mais uma pinha. Quando chega perto da educadora, a Francisca diz:</p>	<p>Evidência liderança na brincadeira, também visível na fala anteriormente apresentada. (Francisca)</p> <p>Autonomia</p> <p>Quando tomam a iniciativa de ir buscar mais pinhas (Francisca, Salvador)</p> <p>“-Vamos lá levar estas e depois voltamos aqui para apanhar mais pinhas.” (Francisca)</p> <p>“-Sara, podemos voltar outra vez? Precisamos de mais pinhas.” (Francisca)</p> <p>Relações e Interações</p>	<p>Capacidade de o indivíduo tomar decisões sem depender de outros (Lopes da Silva et al, 2016).</p> <p>Consiste nas partilhas e nas relações que as crianças estabelecem entre si (Lopes da Silva et al;2016).</p>
--	---	---

<p>- <i>Miriam (educadora), olha tantas pinhas. O Salvador também tem tantas.</i></p> <p>00:01:36</p> <p>Depois avista uma pedra e diz:</p> <p>- <i>Salvador, Sara (adulto), acham que conseguem levar aquela pedra?</i></p> <p>00:02:05</p> <p>A Sara (adulto) questiona:</p> <p>- <i>E esta pedra é para quê, Francisca?</i></p> <p>Francisca: - <i>É para a nossa fogueira.</i></p> <p>00:02:24</p> <p>Depois recolhe dois paus e diz:</p>	<p>O diálogo que surge entre os pares e com o adulto pedindo autorização e auxílio. (Salvador, Francisca)</p> <p>“-Podem apanhar?” (Francisca)</p> <p>Cooperação</p> <p>É visível nas interações entre a Francisca, a Sara, o Salvador e os restantes colegas.</p> <p>O envolvimento de todos na recolha de pinhas e paus para a construção da fogueira.</p>	<p>Segundo Bilton et al. (2017), estas aprendizagens surgem frequentemente em contextos na natureza, pois os desafios que esta apresenta incentivam as crianças a procurar estratégias, a ultrapassar medos e a alcançar objetivos comuns, proporcionando um sentimento de satisfação pelo trabalho em equipa.</p> <p>Consiste na colaboração em pequeno ou grande grupo, no desenrolar de um processo ou de um objetivo final (Lopes da Silva et al, 2016).</p> <p>A persistência é uma manifestação do envolvimento ativo da criança nas suas atividades lúdicas e educativas, refletindo o seu interesse e</p>
---	---	--

<p>— <i>Ah, os meus paus de ninja.</i></p> <p>00:02:30</p> <p>Com os paus nas mãos, diz:</p> <p>— <i>Miriam (educadora), sabes o que é que eu faço quando passo aqui com os dois paus nas mãos e os atiro para o chão? Transformo-me em ninja, ninja das pedras.</i></p> <p>00:03:20</p> <p>Depois, a Francisca chega perto do grupo de amigos e diz:</p> <p>— <i>Olhem, já voltei. Bruno, olha aqui tantas pinhas.</i></p> <p>00:03:40</p> <p>E retira imensas pinhas do seu bolso. Depois de as deixar todas no monte, diz:</p>	<p>Persistência</p> <p>Repetir o processo de apanhar pinhas várias vezes. (Francisca, Salvador)</p> <p>Resolução de Problemas</p> <p>Leva os paus para se transformar em “ninja”.</p> <p>Soluções para construir a fogueira: A procura de soluções foi visível quando a Francisca e Salvador foram juntando as pinhas, colocando-as nos bolsos até ficarem cheios.</p> <p>Quando pede ajuda aos pares e adultos (Francisca).</p>	<p>dedicação no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al;2016).</p> <p>A resolução de problemas consiste em existir “barreiras para atingir as suas intenções”, sendo necessário procurar uma solução (Hohmann & Weikart,2009, p. 24).</p>
---	--	--

— Sara (adulto), podemos voltar outra vez? Precisamos de mais pinhas.

00:03:43

A Sara (adulto) respondeu que sim. Enquanto voltava ao lugar, com o Salvador, a Francisca brincava aos ninjas.

00:04:07

Quando questionada pelo Salvador do porquê de levar os paus, a Francisca disse:

— *É para eu transformar-me em ninja.*

00:04:16

Depois, a Sara (adulto) questionou-a se sabia fazer uma fogueira, e a Francisca disse que sim.

<p>00:04:19</p> <p>A Sara (adulto) questionou:</p> <p>— <i>Então, e como se mete a arder? Sabes?</i></p> <p>00:04:22 A Francisca respondeu:</p> <p>— <i>Sei, temos que fazer assim, raspar as pedras e depois raspar os paus.</i></p> <p>00:04:24</p> <p>A Francisca e o Salvador continuaram a apanhar pinhas, colocando nos bolsos e nas mãos.</p>			
VÍDEO 5	Data do Registo	Duração	Contexto Mata

	29/05/2024	00:02:35	Participantes Clara	
Transcrição do Vídeo		Categorização das evidências recolhidas		Fundamentação/Cruzamento com os autores e ideias do enquadramento teórico
<p>Com a construção da cabana no pinhal, os pais deixaram umas tiras de madeira.</p> <p>00:00:15</p> <p>A Clara foi buscar uma dessas barras e colocou-a apoiada à estrutura, estando esta do lado de fora.</p> <p>00:00:22</p> <p>Depois de a colocar, começou a fazer pressão com o pé, de forma a perceber se ela se segurava e ficava bem apoiada.</p> <p>00:00:32</p>		<p>Autonomia</p> <p>Explorar materiais disponíveis e experimentar diferentes formas de os utilizar, como a barra. (Clara)</p> <p>Consciência Corporal</p> <p>Evidência consciência corporal ao explorar a barra, testar hipóteses em relação ao seu próprio equilíbrio.</p> <p>“Começou a andar por cima dela, com os pés alinhados”. (Clara)</p> <p>Confiança</p>		<p>liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria" (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 430)</p> <p>Demonstra o conhecimento sobre o seu corpo e as suas competências, sendo capaz de ajustar os movimentos e o seu corpo a uma dada situação (Bilton et al; 2017, p.51).</p> <p>Quando a criança tem confiança, ela confia nas suas capacidades e arrisca, demonstrando disponibilidade para realizar novas tarefas e</p>

<p>A Clara apoiou-se na barra mais abaixo e começou a andar por cima dela, com os pés alinhados, tentando equilibrar-se.</p> <p>00:00:43</p> <p>O Tomé viu e também quis fazer.</p> <p>00:01:05</p> <p>Depois, a Sara (adulto) questionou-a:</p> <p>— <i>E se puseres mais alto?</i></p> <p>00:01:17</p> <p>A Clara foi buscar outras duas barras de madeira, sendo uma mais larga. Tanto a Clara como o Tomé conseguiram subir com mais facilidade, e o Tomé disse:</p>	<p>Evidência confiança ao testar o seu equilíbrio na tábua e ao arriscar. (Clara, Tomé)</p> <p>Capacidade de Tomada de Decisão</p> <p>Ao colocar a barra numa posição mais elevada, testá-la e, posteriormente, reposicioná-la mais abaixo. (Clara)</p> <p>Resolução de Problemas</p> <p>Procura uma solução quando ajusta a altura da tábua, de forma a ter mais estabilidade. (Clara)</p> <p>Consciência dos Riscos Físicos</p>	<p>enfrentar desafios (Castillo, 1999, citado por Anjos, 2018</p> <p>Escolhe aquilo que seria mais adequado para si naquele momento, sendo que as decisões que tomamos influenciam significativamente o que nos acontece, bem como os nossos sucessos e insucessos (Neves et al; 2015).</p> <p>A resolução de problemas consiste em existir “barreiras para atingir as suas intenções”, sendo necessário procurar uma solução (Hohmann & Weikart,2009, p. 24).</p> <p>A criança evidência consciência dos riscos físicos quando é capaz de avaliar o risco de uma situação, ajustando o seu comportamento para garantir a sua segurança (Lopes da Silva et al; 2016).</p>
--	--	---

<p>— <i>Eia, fica bué bom!</i></p> <p>00:01:37</p> <p>Como as paletes permitiam colocar a barra em diferentes alturas, a primeira vez colocaram-na mais baixa.</p> <p>Depois, a Clara disse:</p> <p>— <i>E se colocarmos no segundo?</i></p> <p>00:01:59</p> <p>O segundo nível era muito inclinado. Tentou durante um tempo.</p> <p>00:02:05</p> <p>O Tomé disse:</p> <p>— <i>Clara, tem cuidado, que esse é</i></p>	<p>Quando decide reposicionar a tábua numa zona mais segura. Evidência capacidade de avaliar o risco.</p> <p>Relações e Interações</p> <p>O envolvimento do <u>Tomé</u> na brincadeira com a <u>Clara</u> e a troca de interações, por exemplo: “-Clara tem cuidado, que esse é muito alto”.</p> <p>Empatia</p> <p>Brincam entre pares partilham opiniões, debatem e negociam.</p> <p>Quando o Tomé diz: “-Clara, tem cuidado, que esse é muito alto.” (<u>Tomé</u> e <u>Clara</u>)</p> <p>Cooperação</p>	<p>Consiste nas partilhas e nas relações que as crianças estabelecem entre si (Lopes da Silva et al;2016).</p> <p>Reconhecimento e valorização do outro, havendo um apoio mútuo (Lopes da Silva et al; 2016).</p> <p>Colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto” (Marques, 2001, p.30).</p>
---	--	--

<p><i> muito alto.</i></p> <p>00:02:15</p> <p>A Clara olhou para o Tomé, continuou a experimentar e depois voltou a colocar a barra mais abaixo.</p>	<p>A cooperação é visível entre a Clara e o Tomé ao comunicarem, resolverem problemas, tomarem decisões a partir da troca de interações.</p>	
--	--	--

VÍDEO 6	Data do Registo	Duração	Contexto
	29/05/2024	00:02:22	Mata Participantes Francisca, Salvador
Transcrição do Vídeo		Categorização das evidências recolhidas	Fundamentação/Cruzamento com os autores e ideias do enquadramento teórico
<p>00:00:16</p> <p>As crianças encontraram no local um grande pedaço de tronco de madeira e disseram que era “um dente de dinossauro”.</p> <p>00:00:48</p> <p>A Francisca disse, enquanto escavavam:</p> <p>— Sara, isto é muito grande. Podes ir chamar ajuda?</p>	<p>Autonomia</p> <p>Quando a Francisca pede por iniciativa própria ajuda ao adulto (Sara)</p> <p>Capacidade de Tomada de Decisão</p> <p>Após a intervenção do adulto “-Vocês podem pedir ajuda aos amigos”, a Francisca e o Salvador decidem, gritar pelos colegas não aguardando por mais instruções. (Francisca e Salvador).</p>	<p>Consiste na capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2009).</p> <p>Escolhe aquilo que seria mais adequado para si naquele momento, sendo que as decisões que tomamos influenciam significativamente o que nos acontece, bem como os nossos sucessos e insucessos (Neves et al; 2015).</p>	

<p>00:00:57</p> <p>A Sara (adulto) respondeu:</p> <p>— <i>Vocês podem pedir ajuda aos amigos.</i></p> <p>00:01:01</p> <p>O Salvador e a Francisca gritaram imediatamente:</p> <p>— <i>Ajuda, ajuda!</i></p> <p>00:01:06</p> <p>Salvador:</p> <p>— <i>Têm que ajudar!</i></p>	<p>Relações e Interações</p> <p>Verifica-se a partir do diálogo entre pares e com o adulto que existe uma dinâmica de comunicação e entreatajuda. (Francisca e Salvador)</p> <p>Cooperação</p> <p>A partir do diálogo quando o Salvador e a Francisca gritam “-Ajuda, ajuda!”, e depois a presença de “mais duas crianças” que se movimentaram após o pedido. (Francisca, Salvador e <u>restantes crianças</u>).</p>	<p>Consiste nas partilhas e nas relações que as crianças estabelecem entre si (Lopes da Silva et al;2016).</p> <p>Segundo Hollingsworth (2005), é através das interações que as crianças constroem relações positivas, desenvolvendo o sentido de pertença ao grupo.</p> <p>Colaborar significa comunicar com o objetivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto” (Marques, 2001, p.30).</p> <p>A escuta ativa e a prontidão para agir revelam que há uma consciência partilhada do desafio, e uma vontade de contribuir. Tal como referem Ridgway et al. (2020), este tipo de ações entre pares reforça o sentimento de pertença e fortalece o espírito de grupo.</p> <p>É um conceito entendido por Queiroz (2004)</p>
--	--	--

<p>00:01:09</p> <p>Rapidamente se aproximaram mais duas crianças.</p> <p>00:01:37</p> <p>Enquanto o Salvador escavava, disse:</p> <p>— <i>Ah, Tomás, olha o que eu achei! Um alfinete preso com isto!</i></p> <p>00:01:40</p> <p>E a Sara (adulto) disse:</p> <p>— <i>Ah, se calhar essa árvore é de alguém.</i></p>	<p>Empatia</p> <p>A presença da empatia está presente quando os colegas (outras crianças) compreendem o esforço que está a ser feito pela Francisca e pelo Salvador e decidem ajudá-los. (Entre pares – com a Francisca e o Salvador).</p> <p>Persistência</p> <p>É visível a partir da motivação e do foco das crianças e como “é muito grande” para alcançarem o objetivo mais rapidamente pedem ajuda, o que mostra persistência. (Francisca, Salvador).</p>	<p>como a capacidade de descentração do eu, reconhecendo o estado emocional do outro e respondendo de forma adequada à situação alheia.</p> <p>A persistência é uma manifestação do envolvimento ativo da criança nas suas atividades lúdicas e educativas, refletindo o seu interesse e dedicação no processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al;2016).</p>
--	--	---

O Salvador ficou a observar durante algum tempo e tornou a escavar.

00:02:19

Mais à frente, disse:

— *Isto é um osso de dinossauro.*

Aprendizagens	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5	Vídeo 6	Total de aprendizagens
Autonomia	Clara	Clara	Francisca Outros	Francisca Salvador	Clara	Francisca	6 (sempre)
Confiança	Clara	Clara	Francisca	Francisca Salvador	Clara	-	5
Persistência	Clara	Clara	Francisca	Francisca Salvador		Francisca Salvador	5
Capacidade de tomada de decisão	-	-	-	-	Clara	Francisca Salvador	2
Capacidade de riscos físicos	-	Clara	-	-	Clara	-	2

Consciência Corporal	Clara	Clara	-	-	Clara	-	3
Resolução de Problemas	-	-	Francisca	Francisca Salvador	Clara	-	3
Empatia	Salvador	Clara Tomé	-	-	Clara Tomé	Francisca Salvador Outros	4
Relações e Interações	Clara Salvador Outros	Clara Salvador Outros	Francisca Outros	Francisca Salvador Outros	Clara Tomé	Francisca Salvador	6 (Sempre)
Cooperação	-	-	Francisca	Francisca Salvador Outros	Clara Tomé	Francisca Salvador	4

Aprendizagens	Clara	Francisca	Salvador
Autonomia	3	3	1
Confiança	3	2	1
Persistência	2	3	2
Capacidade de tomada de decisão	1	1	1
Capacidade de riscos físicos	2	-	-
Consciência Corporal	3	-	-
Resolução de Problemas	1	2	1

Empatia	2	1	1
Relações e Interações	2	3	4
Cooperação	1	3	2