

O brincar heurístico: potenciar e promover as interações em Educação Pré-Escolar

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Instituto Politécnico de Leiria

Filipa Piedade Dias

Orientadora: Professora Maria José Gamboa

Leiria

setembro de 2025

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry, inspirada na obra O Príncipezinho, 1943).

AGRADECIMENTOS

À minha família por estar sempre presente em todos os momentos importantes da minha vida. Pelo apoio constante e pela motivação que me dão todos os dias para alcançar todos os sonhos, são incansáveis. Por me ensinarem a ser sempre melhor e me oferecerem oportunidades para crescer. Por me amarem incondicionalmente como eu os amo!

À Sara por estar sempre lá, por acreditar em mim quando eu já deixei de acreditar, por ser a minha parceira de vida independentemente da distância! Adoro-te!

À Sofia e à Flávia, por me darem sempre a mão e não me deixarem sozinha, por partilharem as experiências delas comigo, por todo o carinho, motivação e paciência. Por crescerem comigo a nível pessoal e profissional. Têm um lugar muito especial no meu coração.

Ao Daniel, pelo amor e compreensão que demonstra todos os dias. Por acreditar em mim e celebrar as minhas conquistas como se fossem as dele. Por me ouvir todos os dias e por ser o meu porto seguro. É especial.

À professora Maria José Gamboa, por me orientar e me mostrar o caminho certo a seguir. Por me desafiar a sair da minha zona de conforto, por acreditar em mim e me auxiliar a superar as dificuldades. Por transmitir conhecimentos e valor que levo para as minhas futuras práticas.

Às educadoras cooperantes por me acolherem nos contextos de prática e por me permitirem crescer e descobrir a minha identidade enquanto educadora. A todas as crianças com quem tive o prazer de me cruzar, por me deixarem errar, e tentar novamente. Por todo o amor, carinho e por tornarem os dias difíceis mais fáceis.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada integra a dinâmica formativa vivida, no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar, e visa refletir as vivências experienciadas no contexto de creche e de jardim de infância, na rede privada e na rede pública.

O relatório divide-se em duas partes, facilitando a organização e a compreensão da investigação. A primeira parte reflete as experiências e as aprendizagens adquiridas nos contextos educativos, com um olhar focado nos desafios e na forma como foram superados.

A segunda parte diz respeito à dimensão investigativa, suportada por uma investigação-ação. Um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, que se complementam entre si, permitindo compreender de que forma o brincar heurístico contribui para a promoção de interações, criança-material, criança-criança e criança-adulto, em crianças de 3 anos. O estudo decorreu no contexto de jardim de infância II e tem como finalidade: 1) identificar os materiais e os espaços preferidos e usados pelas crianças, 2) identificar as interações realizadas pelas crianças e o modo como potenciam o jogo simbólico, e 3) analisar e refletir sobre a experiência vivida pela criança e as potencialidades educativas do brincar heurístico. Foram realizadas cinco sessões de brincar heurístico, orientadas pela mestranda, com materiais não-estruturados de diferentes coleções.

Os dados recolhidos mostram que o brincar heurístico potencia as interações. Verificou-se que as interações com os materiais foram predominantes, tendo-se observado um aumento significativo nas interações entre pares.

Palavras-chave: Interações, Brincar heurístico, Materiais não estruturados, Jogo simbólico, Desenvolvimento.

ABSTRACT

This report on Supervised Teaching Practice integrates the formative dynamics experienced within the scope of the Master's in Preschool Education and aims to reflect on the experiences encountered in the context of nursery and in the context of kindergarten, in both the private and public sectors.

The report is divided into two parts, facilitating the organization and understanding of the research. The first part reflects on the experiences and learnings acquired in the educational contexts, with a focus on the challenges faced and how they were overcome.

The second part refers to the investigative dimension, supported by an action-research. A study of a qualitative and quantitative nature, which complement each other, allowing us to understand how heuristic play contributes to the promotion of interactions: child-material, child-child, and child-adult, in 3-year-old children. The study took place in the context of kindergarten II, and aims to 1) identify the materials and spaces preferred and used by the children, 2) identify the interactions made by the children and how they enhance symbolic play, and 3) analyze and reflect on the experience lived by the child and the educational potential of heuristic play. Five sessions of heuristic play were conducted, guided by the master's student, using unstructured materials from different collections.

The collected data show that heuristic play enhances interactions. It was found that interactions with the materials were predominant, with a significant increase observed in peer-to-peer interactions.

Keywords: Interactions, Heuristic play, Unstructured materials, Symbolic play, Development.

ÍNDICE

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Índice	6
Índice de figuras	9
Índice de tabelas	10
Índice de gráficos.....	11
Introdução	12
Dimensão reflexiva.....	14
Capítulo 1 – Entre brincadeiras e descobertas: um olhar reflexivo sobre as vivências em contexto creche	14
1. Creche, Reggio Emília e as provocações: os primeiros passos	14
2. Ciclo pedagógico: uma ferramenta transformadora da ação	19
3. Relações em creche e descobertas na ação educativa.....	22
4. Ação pedagógica fundamentada: um caminho em construção.....	25
Capítulo 2 – A construção do conhecimento através de explorações: análise crítica num contexto de educação pré-escolar	27
1. Potenciar a autonomia: desenvolvimento da responsabilidade em momentos não estruturados.....	27
2. Estratégias para promover um bom ambiente na sala de atividades: da organização às atitudes	29
3. A descoberta das aprendizagens: trabalho por projeto e portefólio individual....	31
3.1. Trabalho por projeto.....	32
3.2. Portefólio individual da criança.....	36
4. Construindo pontes para a educação conjunta: a comunidade educativa.....	37
Capítulo 3 - Crescer e aprender: viagem reflexiva da prática pedagógica em jardim de infância.....	40
1. Novos horizontes: explorando o contexto educativo e os seus desafios	40

1.1.	Contexto educativo e meio envolvente.....	40
1.2.	Abordagem pedagógica	41
1.3.	Grupo heterogéneo	43
2.	Criando laços: colaboração com as famílias para uma educação conjunta	45
3.	O poder dos recursos conectados com a abordagem	47
	Dimensão investigativa	51
1.	Quadro teórico de referência	51
1.1.	Brincar heurístico	51
1.2.	Os materiais não estruturados	53
1.3.	As interações no jardim de infância	55
1.4.	O desenvolvimento infantil da segunda infância	56
2.	Metodologia de investigação	59
2.1.	Problemática.....	59
2.1.1.	Pergunta de partida	59
2.1.2.	Objetivos.....	60
2.2.	Natureza do estudo	60
2.5.	Contexto educativo.....	62
2.6.	Participantes	62
2.7.	Procedimentos.....	62
2.7.1.	Dimensão ética de investigação com as crianças	62
2.7.2.	Apresentação das sessões heurísticas	63
2.7.2.1.	1. ^a sessão - sabores e texturas naturais	65
2.7.2.2.	2. ^a sessão - reflexos de uma floresta	65
2.7.2.3.	3. ^a sessão - rasga, sente e explora	66
2.7.2.4.	4. ^a sessão - a suavidade nas descobertas.....	67
2.7.2.5.	5. ^a sessão - os sons brilhantes	68
2.8.	Técnicas de recolha de dados.....	68

2.9.	Técnicas de análise de dados	70
2.9.1.	Técnicas de análise de conteúdo.....	70
3.	Apresentação, análise e discussão dos resultados	73
3.1.	Materiais e espaços.....	73
3.2.	Análise geral.....	83
4.	As interações e o jogo simbólico.....	83
4.1.	Interação criança- material	84
4.2.	Interação criança-criança	85
4.3.	Interação criança-adulto	86
4.4.	Análise geral	88
5.	As potencialidades do brincar heurístico.....	93
	Considerações finais	96
	Referências bibliográficas	98
	Apêndice.....	105
	Apêndice 1 – Reflexão da segunda intervenção em contexto de creche	105
	Apêndice 2 – Provocação com um ambiente apelativo e prazeroso	108
	Apêndice 3 – Instrumento de avaliação preenchido	111
	Apêndice 4 - Reflexão da sétima intervenção em contexto de jardim de infância i..	112
	Apêndice 5 – Pesquisa sobre a abordagem por projeto	114
	Apêndice 6 – Autorização para a recolha de fotografias/vídeos para o portefólio individual da criança	120
	Apêndice 7 – Reflexão conjunta das semanas de observação	121
	Apêndice 8 – Análise de conteúdo em tabelas organizadas por categoria.....	124
	Apêndice 9 – Análise quantitativa de interações	137
	Apêndice 10 – Gráfico circular que analisa as interações criança-material, criança-criança e criança-adulto	142
	Apêndice 11 – Gráfico circular que analisa as interações de cada criança em cada sessão	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Provocação com ambiente apelativo e prazeroso	17
Figura 2 - Pannel de tintas revestido	18
Figura 3 – Tapete sensorial.....	18
Figura 4 – Documentação pedagógica - frente.....	21
Figura 5 – Documentação pedagógica - verso.....	21
Figura 6 – Pesquisas de um projeto no computador.....	34
Figura 7 – Registo de descobertas do projeto.....	34
Figura 8 – Tapete heurístico da sessão 1	65
Figura 9 – Tapete heurístico da sessão 2	66
Figura 10 – Tapete heurístico da sessão 3	67
Figura 11 – Tapete heurístico da sessão 4.....	67
Figura 12 – Tapete heurístico da sessão 5	68
Figura 13 – Exploração na sessão 2.....	74
Figura 14 – Exploração na sessão 3.....	74
Figura 15 – Exploração na sessão 4.....	74
Figura 16 – Exploração na sessão 5.....	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de duração de cada sessão	70
Tabela 2 – Análise de conteúdo em categorias	71
Tabela 3 – Quantidade de interações	72
Tabela 4 – Análise de entrevistas.....	73
Tabela 5 – Materiais e espaços preferidos pelo T.	76
Tabela 6 – Materiais e espaços preferidos pela M.	78
Tabela 7 – Materiais e espaços preferidos pela C.....	80
Tabela 8 – Materiais e espaços preferidos pela V.	82
Tabela 9 – Instrumento de avaliação preenchido.....	111
Tabela 10 - Análise de conteúdo sessão 1.....	124
Tabela 11 – Análise de conteúdo sessão 2	126
Tabela 12 – Análise de conteúdo sessão 3	129
Tabela 13 – Análise de conteúdo sessão 4	131
Tabela 14 – Análise de conteúdo sessão 5	134
Tabela 15 – Análise quantitativa sessão 1	137
Tabela 16 – Análise quantitativa sessão 2	138
Tabela 17 – Análise quantitativa sessão 3	139
Tabela 18 – Análise quantitativa sessão 4	140
Tabela 19 – Análise quantitativa sessão 5	141

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentagem das interações no geral.....	88
Gráfico 2 – Percentagem de interações em cada sessão	91
Gráfico 3 – Percentagem das interações das crianças em cada sessão	92
Gráfico 4 – Percentagem das interações da sessão 1	142
Gráfico 5 – Percentagem das interações da sessão 2.....	142
Gráfico 6 – Percentagem das interações da sessão 3.....	143
Gráfico 7 – Percentagem das interações da sessão 4.....	143
Gráfico 8 – Percentagem das interações da sessão 5.....	144
Gráfico 9 – Percentagem das interações das crianças na sessão 1	145
Gráfico 10 – Percentagem das interações das crianças na sessão 2	145
Gráfico 11 – Percentagem das interações das crianças na sessão 3	146
Gráfico 12 – Percentagem das interações das crianças na sessão 4	146
Gráfico 13 – Percentagem das interações das crianças na sessão 5	147

INTRODUÇÃO

O relatório que se segue foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria, ao longo dos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025. As principais finalidades são demonstrar e refletir o percurso percorrido e as aprendizagens adquiridas com o mesmo, no decorrer de três práticas pedagógicas em diferentes contextos: creche e jardim de infância I, na rede privada, e jardim de infância II, na rede pública.

Brincar é uma atividade essencial em Educação de Infância, pelo que o papel do educador é garantir a sua presença constante para proporcionar, às crianças, aprendizagens diversas e o desenvolvimento de forma natural e espontânea. Assumindo a relevância do brincar no desenvolvimento infantil, importa ter como referência a importância dos materiais não estruturados. Estes constituem um recurso pedagógico com inúmeras potencialidades de desenvolvimento, pela sua versatilidade, permitindo o seu manuseamento autónomo com criatividade e imaginação. A sua exploração livre oferece brincadeiras espontâneas e significativas, em que a criança é a protagonista no seu processo de aprendizagem. É neste quadro que o presente estudo se insere, procurando compreender a influência destes materiais nas interações criança-material, criança-criança e criança-adulto.

O relatório divide-se em duas dimensões, a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. A primeira dimensão reflete as vivências experienciadas e o caminho percorrido em cada um dos contextos. Assim, organiza-se em três subcapítulos tornando esta reflexão mais organizada: *Entre brincadeiras e descobertas: um olhar reflexivo sobre as vivências em contexto creche; A construção do conhecimento através de explorações: análise crítica num contexto pré-escolar; e, Crescer e aprender: viagem reflexiva da prática pedagógica em jardim de infância.*

Já a dimensão investigativa expõe uma investigação-ação de natureza qualitativa e quantitativa, que se complementam, na qual se pretende compreender a influência do brincar heurístico nas interações infantis. A dimensão investigativa organiza-se em secções. A primeira refere-se ao quadro teórico, no qual se desenvolvem os temas do brincar heurístico, dos materiais não-estruturados, das interações no jardim de infância e do desenvolvimento infantil da segunda infância. A segunda secção é a metodologia que

engloba a problemática, a pergunta de partida, os objetivos, a natureza do estudo, o contexto educativo, os participantes, os procedimentos, técnicas de recolha e análise de dados. A terceira parte desta dimensão diz respeito à apresentação, análise e discussão dos resultados.

O relatório termina com as considerações finais, onde são refletidos aprendizagens e desafios deste percurso de cinco anos, e onde é abordada a construção da minha identidade como educadora de infância.

DIMENSÃO REFLEXIVA

DE MÃOS DADAS COM A INFÂNCIA – COMPONENTE REFLEXIVA DE UMA PRÁTICA SUPERVISIONADA EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

CAPÍTULO 1 – ENTRE BRINCADEIRAS E DESCOBERTAS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS VIVÊNCIAS EM CONTEXTO CRECHE

O capítulo que se segue espelha o caminho percorrido na Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. Pretende-se refletir os desafios enfrentados, a forma como foram superados e as aprendizagens adquiridas. Contextualizando, esta prática pedagógica decorreu numa instituição privada, inspirada na abordagem Reggio Emília, com um grupo de 14 crianças, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos.

De forma a organizar esta dimensão reflexiva, subdividi o capítulo nos seguintes tópicos: Creche, Reggio Emília e as provocações: os primeiros passos; Ciclo pedagógico: uma ferramenta transformadora da ação; Ação pedagógica fundamentada: um caminho em construção, e Relações em creche e descobertas na ação educativa.

1. CRECHE, REGGIO EMÍLIA E AS PROVOCAÇÕES: OS PRIMEIROS PASSOS

O contacto com uma instituição requer uma pesquisa aprofundada acerca da filosofia educativa, permitindo compreender o contexto educativo, o meio onde este se encontra inserido e ainda a abordagem educativa que o rege. Reggio Emília é uma abordagem bastante específica e com características muito próprias, sendo por isso uma necessidade conhecê-la e dominá-la.

Apesar das dificuldades sentidas, dada a panóplia de informações, considero esta pesquisa um aliado importante, uma vez que era o primeiro contacto com a abordagem Reggio Emília. Compreender uma abordagem não se resume apenas a uma simples pesquisa sobre os princípios, é fulcral ter também autores que fundamentem e expliquem os princípios e os fundamentos da mesma.

As cem linguagens da criança, de Loris Malaguzzi, retratam perfeitamente Reggio Emília e a sua exploração é indispensável. Após inúmeras leituras e integrando-as com as ações educativas, os versos tornavam-se cada vez mais significativos e a minha visão de criança foi alterando. Esta resumia-se apenas a um ser independente, contudo *As cem linguagens* vieram evidenciar a capacidade de a criança ser um ser capaz e criativo, quando tem liberdade e estímulos para tal:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.
[...]
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
[...]
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
(Malaguzzi, 1997, citado por Edwards et al., 2016)

Foi primordial compreender os conceitos desta abordagem, como por exemplo, o de “provocações”, termo característico da abordagem de Reggio Emília, opondo-se às “atividades”. As provocações consistem em dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, provocando o desenvolvimento de competências e capacidades através de experiências significativas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Edwards et al., (2016) clarificam o propósito das provocações, assim como a recorrência das mesmas:

As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para a outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e a novamente representar (p. 27).

O currículo emergente surge valorizando o papel da criança como protagonista, e este encontrou-se presente ao longo desta prática pedagógica. Reconhecer a criança como um agente ativo e capaz de construir o próprio processo educativo, é valorizar as suas experiências vivenciadas que se transformam em aprendizagens potenciadoras para o seu desenvolvimento (Marques et al., 2024). Inicialmente foram sentidas algumas dificuldades na preparação de propostas emergentes, sendo que a criança não estava a ser o foco, contudo, compreendi que “Essa é uma história de adultos, projetos, currículos que emergem, mas, acima de tudo, é de crianças” (Edwards et al., 2016, p. 96). Saber ouvir os interesses e as necessidades do grupo e provocar as crianças em torno destes, não só facilita o trabalho do educador, como também motiva as crianças à descoberta e ao

alcance de novas competências. A observação cuidadosa e escuta ativa da criança são ferramentas essenciais no suporte e na promoção de desenvolvimento e aprendizagem (Parente, 2012).

A comunidade educativa e os pais são também um aliado importantíssimo, e o envolvimento é favorável no processo educativo. Acolher estes dois protagonistas tem inúmeras vantagens, desde a melhoria dos relacionamentos à participação conjunta na educação (Edwards et al., 2016). O acompanhamento do desenvolvimento da criança em casa, por parte dos pais, complementa o acompanhamento feito pelo educador e desta forma é possível conhecer melhor a criança e responder às suas necessidades e interesses, através da construção de uma relação recíproca.

Para além desta cooperação, na abordagem Reggio Emília, conta-se também com a colaboração de uma atelierista, quer seja com as crianças quer seja com o educador. O atelier é visto como um espaço de provocação para as crianças, onde estas têm a liberdade de “criar o caos” (Edwards et al., 2016). Este local desenvolve habilidades artísticas, explorando todas as linguagens simbólicas, assim como colabora para a visão de uma criança livre e capaz de se expressar.

Nas primeiras semanas de intervenção, foi preparada uma provocação com materiais não estruturados, estimulando a curiosidade e a descoberta de relação causa-efeito sonora. De acordo com as Orientações Pedagógicas para a Creche, a seleção dos materiais pedagógicos deve ser apoiada nas intenções, garantindo sempre a segurança e a livre exploração das crianças, estimulando a criatividade (Marques et al., 2024). A provocação pretendia despertar a curiosidade e o ímpeto exploratório, fomentando a necessidade de descoberta sensorial e a compreensão da relação causa-efeito. Adicionalmente desenvolvia também as competências sociais e comunicacionais através de gestos, movimentos corporais e vocalizações, permitindo a expressão de interesses (Portugal, 2012). Através desta provocação, fui alertada para a escolha dos materiais e preparação do espaço, criando assim um ambiente apelativo e convidativo a ser explorado. Evidencio um pequeno excerto da minha reflexão, onde são notórias as aprendizagens alcançadas (Apêndice 1):

As tampas da garrafa foram retiradas do garrafão e tivemos de, mais tarde, as recolher, pois, são um material de risco para as crianças. Assim como os balões, que perderam o ar, e deixaram as crianças explorar as texturas dos objetos no seu interior, embora sejam

um material de risco e que não vai voltar a ser usado em próximas provocações. Em conversa com a educadora e com a professora supervisora percebemos depois que não pensámos na abordagem Reggio Emília, na qual os materiais têm de ser pensados também a nível estético, e devem de ser simples sem grandes informações de modo a ser convidativo para a criança brincar naquele ambiente. Relativamente ao espaço percebemos também que não estava organizado da melhor forma, e que deveríamos tirar os objetos que tiram o foco da provocação às crianças (Reflexão da semana 6 a 8 de novembro, p. 2).

Neste sentido, considero que o erro tenha sido fulcral para que se desse a aprendizagem. Compreendi que em Reggio Emília é essencial ter um cuidado rigoroso na preparação, uma vez que “...o ambiente físico influencia, decisivamente, a forma como os profissionais de educação estabelecem relações com o seu trabalho e com a qualidade das experiências que oferecem às crianças” (Fochi, 2023, p. 57). Nas seguintes provocações consegui criar um ambiente organizado, esteticamente apelativo e prazeroso para o grupo, com materiais limpos e simples, sem demasiada informação, para que as crianças pudessem usufruir ao máximo e desenvolver aprendizagens significativas (Figura 1).



Figura 1 - Provocação com ambiente apelativo e prazeroso

A importância de estimular o ímpeto exploratório foi também significativamente relevante, levantando a necessidade de realizar explorações que envolvessem os cinco sentidos, uma vez que “A criança explora o mundo e interage com os outros através do tato, do olhar, do cheiro, dos sons, da fala, do movimento, do brincar” como referem Marques et al. (2024, p.75). É fundamental que as crianças explorem o que as rodeia com todo o corpo, pois estimular estas ações aprimora as capacidades e competências favoráveis ao desenvolvimento. É através do corpo que a criança descobre o mundo,

realiza movimentos e vivencia sensações que lhe permitem expressar-se. Por meio destas explorações contínuas, vai adquirindo aprendizagens essenciais para o futuro (Nascimento, 2021). No âmbito do ímpeto exploratório, procurei planejar provocações desafiantes que provocassem a curiosidade natural e que oferecessem estímulos sensoriais de diferentes categorias, como foi o caso da provocação com um painel de tintas revestido (Figura 2) ou do tapete sensorial (Figura 3).



Figura 2 - Painel de tintas revestido



Figura 3 - Tapete sensorial

Para concluir o subtema da abordagem Reggio Emília, partilho as primeiras experiências e aprendizagens da realização da primeira documentação pedagógica. Foi imprescindível compreender primeiro a finalidade de uma documentação. Como Edwards et al. (2016) comunicam “As paredes das nossas pré-escolas falam e documentam” (p. 146), isto é, a documentação pedagógica permite dar a conhecer, à família e à comunidade educativa, as aprendizagens que são desenvolvidas e as provocações realizadas com as crianças. Além disso, possibilita às crianças reverem as brincadeiras que realizaram, valorizá-las e identificar alguns amigos. Construir uma documentação pedagógica é um processo demorado e que vai sendo aprimorado ao longo do tempo, e é por este mesmo motivo que ainda sinto algumas dificuldades ao fazê-lo. É uma ferramenta orientadora para o educador uma vez que, ao confeccioná-la, consegue avaliar as competências adquiridas pelas crianças, para além de desenvolver também características obrigatórias numa documentação.

Com exceção das aprendizagens absorvidas, sinto que me poderia ter apropriado mais das bases teóricas, procurando saber mais sobre a abordagem. Ainda assim adquirir o conhecimento necessário sobre os princípios da abordagem, como o olhar da criança, o

envolvimento da família e da comunidade no processo ativo de aprendizagem e a documentação pedagógica.

Aprimorei os meus conhecimentos, adaptando a minha ação educativa, sendo notória uma grande diferença, desde a primeira à última intervenção. Atualmente, já consigo preparar um ambiente prazeroso e acolhedor, com materiais esteticamente apelativos que provoquem a curiosidade e vontade de explorar, e um indicativo desta evolução são alguns fragmentos da minha última reflexão (Apêndice 2):

Valorizamos o currículo emergente e o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento, fundamentando este princípio da abordagem Reggio Emilia, na qual Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) defendem que “O direito das crianças à participação reconhece a sua competência e colocá-las no papel de atores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento.” ... A criança deve sim ter uma voz ativa neste processo, e desta forma, não poderíamos realizar provocações que fugissem aos interesses das mesmas Comecei por retirar todos os materiais, com o intuito de criar um ambiente livre de distrações, focando as crianças na provocação (Reflexão da semana 8 a 10 de janeiro, p. 2).

Inicialmente, nas provocações preparadas, a voz e a agência da criança ficava em segundo plano, pois o foco estava na proposta e nas intencionalidades educativas e não nos interesses e necessidades do grupo. O poema de Malaguzzi, apresentado por Edwards et al. (2016) “As cem linguagens da criança” aborda este mesmo tema. Loris Malaguzzi refere “A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove” e sinto que inconscientemente eu estava a roubar linguagens à criança, a fazer escolhas por ela e a não abrir espaço para a sua participação neste processo de aprendizagem. Gradualmente, esta atitude foi alterada e foquei o planeamento nos interesses e necessidades do grupo, na voz da criança e no que ela me transmitia. Só assim é que a criança se torna protagonista do seu desenvolvimento, o que lhe permite, posteriormente, defender os seus pontos de vista, respeitando os dos outros, e desenvolver-se e aprender em simultâneo (Silva et al. 2016).

2. CICLO PEDAGÓGICO: UMA FERRAMENTA TRANSFORMADORA DA AÇÃO

Uma descoberta relevante no início da prática pedagógica foi o ciclo pedagógico ou ciclo contínuo. Este é um processo contínuo de avaliação que tem a capacidade de

orientar e colaborar no trabalho do educador, composto por 4 etapas: recolha de informação, registo e documentação, reflexão e planeamento, utilização/ação.

Inicialmente houve alguma dificuldade na apropriação do ciclo contínuo, mas assim que o seu propósito foi compreendido tornou-se mais fácil aplicá-lo. A avaliação encontra-se presente em toda a educação de infância, e é através dela que o educador se orienta. A avaliação não é um processo individual, que se faz de forma isolada, mas sim, um processo dependente de outros, isto é, para avaliar é necessário planear e agir e refletir. Trata-se de um instrumento complexo, interligado com as finalidades educativas, cujo principal objetivo não se resume há avaliação das capacidades, mas também ao conhecimento e à compreensão dos níveis de bem-estar e implicação da criança, facilitando a aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2017). Além disso, a avaliação auxilia também o educador uma vez que, de acordo com Carvalho e Portugal (2017):

...contribui para a adequação das práticas, para a reflexão sobre os efeitos da ação educativa, para o envolvimento da criança num processo de análise e construção conjunta e para o conhecimento da criança e do seu contexto, numa perspetiva holística. (p.23)

Através da avaliação, o educador reflete sobre a prática pedagógica e ajusta-a de acordo com as suas intencionalidades, tornando-a mais desafiante e adequada aos interesses e necessidades do grupo (Silva et al., 2016).

A observação, com base em Carvalho e Portugal (2017), “constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p. 22). É a chave para a recolha de informação e está presente em todas as etapas, pois uma observação contínua e cuidada permite realizar uma avaliação autêntica. É através da observação que se recolhe informações necessárias para o planeamento, alicerçadas ao currículo emergente.

Este princípio é distintivo da abordagem Reggio Emília, que valoriza a voz das crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças são as protagonistas, com vozes audíveis, e com interesses e necessidades que requerem uma especial atenção, que quando explorados permite-nos colher frutos traduzidos em aprendizagens (Oliveira et al., 2022).

Para uma melhor organização, foi criado um instrumento de avaliação, relativo a uma provocação da semana (Apêndice 3), não no sentido avaliativo das competências das

crianças, mas para compreender o que as crianças já sabem ou conseguem fazer. As maiores dificuldades sentidas estavam presentes na elaboração e preenchimento desse mesmo documento, e na apropriação do ciclo pedagógico para regular a ação educativa. Nas primeiras semanas de intervenção, não tinha o olhar e experiência necessários para interligar as provocações realizadas na semana passada com as da próxima semana, assim como, para realizar uma documentação pedagógica.

Relativamente à documentação pedagógica, elaborei uma (Figura 4 e 5) que deixei afixada à entrada da sala de atividades e a grande dificuldade surgiu na construção da mesma, acerca da informação que deveria de conter e da estrutura da mesma. Comecei por descrever os acontecimentos de forma natural acompanhados de fotografias, mas posteriormente compreendi que devem constar, na documentação, as respostas às seguintes questões: “O quê?”, “Para quem?”, “Com que?”, “Como?”, “Quando?” e “Onde?”. Para além disso, a escolha das fotografias deve de ser pensada pois estas devem evidenciar as aprendizagens. Assim, compreendi que há informações necessárias a ter, mas que não há nenhuma estrutura fixa a seguir.

A documentação pedagógica permite compreender as vivências das crianças e as aprendizagens que delas decorrem, dando a conhecer as descobertas realizadas aos pais e à comunidade educativa. Este processo promove o envolvimento no processo educativo e proporciona uma reflexão conjunta sobre a prática. Neste sentido, é um grande aliado na avaliação, ao evidenciar as aprendizagens, atribuindo-lhes um significado pedagógico (Silva et al., 2016).



Figura 4 - Documentação pedagógica - frente



Figura 5 - Documentação pedagógica - verso

3. RELAÇÕES EM CRECHE E DESCOBERTAS NA AÇÃO EDUCATIVA

O primeiro desafio no contexto de creche foi o período de adaptações, tanto das crianças à nossa presença, como à educadora, e a um novo contexto. Este período foi bastante desafiante, pois é tudo novo e fora da nossa bolha de conforto. Para que as crianças confiassem em nós e de forma a garantirmos a sua aprendizagem e bem-estar, foi fulcral criar vínculos com as mesmas. Estas relações eram bastante próximas, com uma comunicação simples e fluída, valorizando a criança e colocando-nos ao seu nível, olhando diretamente nos olhos.

Relativamente à rotina, foi necessário compreender a sua flexibilidade e o que cada momento proporciona ao grupo. As finalidades e intencionalidades educativas encontram-se presentes ao longo de todo o dia, e não apenas em momentos de provocação, uma vez que “a rotina é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças...” (Silva et al., 2016, p. 27). Conhecer e participar numa rotina estruturada de forma clara, facilita o envolvimento da criança, tornando-a mais segura e confortável uma vez que é capaz de prever o momento que se segue, construindo assim uma noção gradual da sequência do dia com referências temporais (Marques et al., 2024).

A maior dificuldade foi sentida nos momentos de transições entre as atividades pois não sabia bem que postura adotar. De acordo com Silva et al. (2016), o adulto como é de esperar tem uma maior facilidade em lidar com alterações rápidas, já a criança necessita de mais tempo para se adaptar à imprevisibilidade e às novas indicações. O adulto, de forma a tornar as transições momentos confortáveis, deve criar um envolvimento entre as crianças através de experiências lúdicas, mantendo a sua segurança e conforto, para que se envolvam nas atividades propostas de forma tranquila, sem estarem aborrecidas do tempo de espera (Marques et al., 2024). De forma a combater esta dificuldade nas transições, deveria ter adotado estratégias e preparado mais recursos lúdicos para inserir nestes momentos, como cantar canções, levar uma caixa mistério ou instrumentos para explorarem.

Foi bastante interessante compreender o que um simples momento de troca de fraldas promove, uma vez que parece um momento tão simples, e que em simultâneo é igualmente rico. É o tempo, de intimidade que temos com cada criança, no qual é possível compreender aspetos importantes e criar uma relação mais profunda. O contexto onde

fiquei inserida e a abordagem pelo qual este se apoia, diz-nos que estes momentos devem ter como principal foco a criança. Edwards et al., (2016) explicam que “O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades” (p. 108).

Todas as provocações que realizamos partiram então dos interesses e necessidades das crianças, e não faria sentido fazê-lo de outra forma. É então essencial escutar o grupo e atribuir-lhe o papel de agentes ativos no processo da aprendizagem. Nestes momentos de exploração abordados anteriormente, a música teve uma presença progressiva e um papel enriquecedor nas provocações. Inicialmente, fui incentivada a recorrer à música para alterar o caminho das provocações, até porque esta foi um interesse demonstrado pelas crianças, e porque de acordo com Edwards et al., (1999), “Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças mais intensas serão as suas motivações e mais ricas suas experiências” (p. 90). A música tem o papel de captar a atenção das crianças, de as estimular, de descomprimir, de expressar, de ensinar, e muitos outros intuitos favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento infantil, e é por este mesmo motivo que considero essencial usar canções ou melodias sempre que possível.

Assim como a música, a leitura em voz alta e o incentivo ao envolvimento com as histórias desempenharam também um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo que despertavam igualmente a curiosidade, a imaginação e momentos de partilha. O papel do educador, ao ler e contar histórias, é encantar as crianças com a narrativa incentivando o prazer pela leitura, pois tal como Silva e Ramos (2014) refere, este ato de encantamento deve ser estimulado desde cedo uma vez que atrai as crianças. Ler histórias não se resume apenas a ler o que está escrito no livro, nem a mostrar as ilustrações, assim como não se resume a um gesto de captar a atenção das crianças, mas sim encantá-las.

Para encantar as crianças com a literatura infantil, o leitor deve dar a devida atenção à forma como lê e conta a história, colocando uma voz bem posicionada, com ritmo e com as devidas pausas, uma vez que estes aspetos influenciam diretamente o prazer pela literatura, como Cote (2017) refere:

En la literatura para niños cada vez cobra mayor importancia el lenguaje por imágenes; pero los factores de la sonoridad, del ritmo del texto literario, registrados por la lectura eficaz en voz alta, serán siempre, a lo largo de todo el desarrollo del niño y en todo tipo de texto literario, esenciales para el disfrute del lenguaje y para la construcción de un sentido personal del lector (p. 17).

Existem técnicas que um educador deve dominar para contar histórias, como ser criativo, fazer diferentes entoações vocais, recorrer à expressão corporal e facial e se possível recorrer a recursos como fantoches ou a instrumentos (Cardoso & Faria, 2016).

A primeira experiência de leitura de histórias foi bastante acelerada, o que fez com que o grupo perdesse o interesse em ouvi-la. No ato de contar histórias, quando é utilizada uma linguagem do quotidiano e feita uma rápida leitura, a criança não é estimulada suficientemente para alcançar o desenvolvimento. Para incutir o prazer pela leitura, é necessário o leitor ter atenção à sonoridade e ao ritmo que usa, recorrendo a uma leitura calma, numa voz alta e bem colocada. Tendo consciência que este momento era uma oportunidade para me relacionar com as crianças e maravilhá-las, fui procurando escolher criteriosamente as narrativas a ler, mas também testando as técnicas descritas acima. O investimento nesta dimensão expressiva e performativa do ato de ler histórias permitiu que nas últimas semanas, o momento das histórias se tenha tornado muito rico e produtivo para o desenvolvimento das crianças, uma vez que estas manifestaram evidências de envolvimento.

Além da própria leitura, há que valorizar também os gestos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, para que as crianças possam aprender e interagir com a narrativa e construir aprendizagens (Silva & Ramos, 2014). Este incentivo à compreensão leitora pode ser estimulado por um educador ou pelos pais e é essencial no desenvolvimento infantil. A leitura de histórias promoveu ao longo da prática pedagógica, um desenvolvimento da linguagem, imaginação e de partilha.

As provocações realizadas em pequeno grupo foram-me aproximando mais das crianças, pois era possível ter uma atenção individualizada a cada uma, mas fui desafiada pela educadora a realizar mais provocações em grande grupo, pois só desta forma conseguiria gerir o grupo por completo. Planifiquei então provocações em grande grupo, nas quais me desafiei a circular por entre as crianças, de forma a interagir com cada uma. Adquiri assim uma mobilidade adequada, pois conseguia chegar a todas as crianças de forma igual, estimulando-as e ajudando-as. Uma vez que estavam presentes mais crianças no mesmo espaço, o número de conflitos aumentava também, e inicialmente, quando via um conflito não ia logo tentar por resolver, pois estava a dar atenção a uma outra criança. Rapidamente percebi que por vezes é necessário intervir nos conflitos, explicando às

crianças o porquê, ajudando a resolvê-los, e desta forma, sempre que via um conflito tentava ajudar na resolução do mesmo, quando necessário. O papel do educador na resolução de conflitos é de elevada importância uma vez que “... é a figura que contribui para que o conflito que está a ser vivenciado pelas crianças, tenha consequências positivas e construtivas para as partes envolvidas” (Bernardo, 2017, p. 12).

Ao longo desta prática pedagógica descobri uma qualidade em mim, que tenho a certeza que será uma mais-valia no futuro: a capacidade de saber ouvir elogios e receber críticas construtivas, tirando o máximo partido para aprender e evoluir. Tenho plena consciência que cometi alguns erros, mas é destes erros que surge a aprendizagem, e mostrei-me recetiva e com disposição de a receber, procurando caminhos para crescer como educadora.

4. AÇÃO PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Outro grande desafio proposto ao longo da Prática Pedagógica foi a fundamentação. Confesso que inicialmente fundamentava as propostas de intervenção, mas sem perceber bem o porquê de o fazer. A fundamentação é essencial para a ação pedagógica de um educador, uma vez que sustenta a teoria necessária para aplicar na prática, indicando o caminho a percorrer.

A teoria auxilia o educador, fornecendo bases essenciais para compreender os objetivos a alcançar, realizar escolhas acertadas fundamentadas por autores, refletir e defender as suas decisões. Além disso, o conhecimento não fica estagnado, pois a fundamentação mantém a formação do educador atualizada. Tal como Freire (2014) afirma “...quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (p. 14).

Este mesmo autor refere um exemplo muito prático do dia-a-dia, exemplificando o ato de cozinhar, que para tal, é necessário dominar saberes, do fogão, das facas, do forno.... Assim como para o ato de cozinhar, a ação pedagógica requer saberes fulcrais, que são suportados pelos autores chave. De acordo com Silva et al. (2016), a construção articulada do saber é um dos princípios fundamentais para a educação de infância, e o

educador deve dominar os saberes desta pedagogia, como as áreas de desenvolvimento e aprendizagem, para interligar e alinhar a sua prática, oferecendo oportunidades de desenvolvimento adequadas ao grupo.

Assim que compreendi o sentido da fundamentação, o processo de citar autores que complementem a minha experiência e visão sobre o assunto, tornou-se muito mais fácil e enriqueceu a minha ação educativa. Apesar disso reconheço que poderia ter-me apropriado mais deste recurso.

Realizando um balanço, considero que esta prática pedagógica foi bastante positiva. Nunca tinha tido a oportunidade de estar no contexto de creche, o que me deixou receosa no início e sem saber o que fazer ou agir. É incrível comparar e analisar todas as mudanças que ocorreram e perceber o quanto estas serão significativas no nosso futuro, a Filipa do primeiro dia não sabia mudar uma fralda, e hoje posso afirmar que é sem dúvida um dos momentos da rotina que mais me agrada, e que irei dar a importância devida à troca de fraldas, apoiando a minha ação educativa na fundamentação teórica. Relativamente à instituição, gostei bastante de conhecer uma abordagem diferente, do espaço e de toda a comunidade educativa.

Concluindo, esta prática pedagógica define-se como enriquecedora, uma vez que sinto uma grande evolução, tanto a nível pessoal como profissional, em que descobri uma paixão pela creche.

CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE EXPLORAÇÕES: ANÁLISE CRÍTICA NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O capítulo que se segue revela o percurso desenvolvido na Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, e tenciona refletir sobre as aprendizagens e os desafios enfrentados, na mesma entidade do contexto anterior. Esta Prática Pedagógica desenrolou-se num grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos.

Esta componente reflexiva será organizada em 4 subtítulos: Potenciar a autonomia: desenvolvimento da responsabilidade em momentos não estruturados; Estratégias para um bom ambiente na sala de atividades: da organização às atitudes; Construindo pontes para a educação conjunta: a comunidade educativa, e A descoberta das aprendizagens: trabalho por projeto.

1. POTENCIAR A AUTONOMIA: DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE EM MOMENTOS NÃO ESTRUTURADOS

A grande mudança de faixas etárias suscitou alguma curiosidade e interesse por aspetos característicos das atitudes das crianças. Como é expectável, crianças com 3 e 4 anos já tem alguns níveis de independência e de responsabilidade desenvolvidos.

A responsabilidade e a autonomia são cruciais a serem desenvolvidas em tenras idades, implementando assim estas competências para o futuro. Dias e Vasconcelos (1999) sustentam esta ideia, referindo que “nesse contexto, entender a autonomia como um dos mais importantes objetivos educacionais da Educação Infantil é também perceber que este é um objetivo a ser construído coletivamente por professores, familiares e crianças” (p. 10).

A educadora, de forma a incentivar o grupo para tal, foi implementando algumas tarefas na rotina, através de ações que anteriormente eram realizadas por adultos, permitindo assim à criança ter a liberdade e autonomia de as realizar. Esta introdução de novas tarefas a realizar foi discutida com o grupo, explicando a finalidade e a partilha das mesmas, pois, “A construção de autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões,

assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar”, tal como refere Silva et al. (2016, p. 36). Todo o processo de preparar a mesa para os almoços foi interessante, eram então escolhidas duas ou três crianças e com a supervisão e ajuda necessária de um adulto, colocavam todos os instrumentos necessários para a refeição.

Para além disto, as crianças eram também provocadas a ajudar os amigos que tinham dificuldade em tarefas como abrir a torneira, promovendo assim a cooperação e confiança de si mesmos. A gestão de conflitos era também da responsabilidade das crianças, o que ajudava a compreender o lado do outro e a respeitá-lo, independentemente da opinião. Embora este seja um comportamento frequentemente bem-sucedido, havia uma ajuda por parte da equipa educativa na resolução, caso necessário.

Por último, as crianças tinham também o privilégio de ajudar na preparação de provocações, compreendendo a responsabilidade que é organizar uma proposta para os amigos. Nos momentos livres, a autonomia estava também presente, as crianças iam buscar os materiais que necessitavam, como folhas de papel para desenhar, arrumavam os materiais no sítio adequado, varriam a sala depois de cortar papéis, iam à horta regar, alimentavam os caracóis que estavam num terrário na sala, resolviam os próprios conflitos e tinham uma voz ativa, dando a sua opinião. A meu ver todas estas ações promovem um desenvolvimento significativo na autonomia da criança e o papel do educador influencia diretamente esta autonomia crescente, pois, tal como a Marques et al. (2024) referem:

A mediação do adulto ao nível das relações entre crianças centra-se no apoio ao reconhecimento crescente das preferências, motivações e estados emocionais da própria criança e das outras crianças e deve incluir o encorajamento à resolução, cada vez mais autónoma, de problemas que surgem naturalmente nas interações quotidianas entre crianças... (p. 67)

O planeamento de propostas que potenciem o desenvolvimento da autonomia em jardim de infância foca-se, de acordo com Silva et al. (2016), em intencionalidades educativas que incentivam à tomada de decisões, à autorregulação emocional e cognitiva, à resolução de conflitos, ao manuseamento livre os materiais, ao espírito de iniciativa, ao sentido de responsabilidade, à comunicação e compreensão de outros pontos de vista. A organização do ambiente educativo influencia diretamente na autonomia do grupo e cabe ao educador estruturar um ambiente que seja desafiante e estimule a curiosidade, de forma a facilitar as aprendizagens e contribuir para a independência e autonomia das crianças (Portugal, 2012; Silva et al., 2016).

Compreendo que a organização do espaço é um grande aliado no desenvolvimento infantil, uma vez que os materiais existentes no mesmo influenciam diretamente a aprendizagem e transparecem as intenções educativas do educador (Silva et al., 2016). Desta forma procurei criar um ambiente estimulante e desafiador que fortalecesse a autonomia e que oferecesse os estímulos adequados ao desenvolvimento da criança.

2. ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER UM BOM AMBIENTE NA SALA DE ATIVIDADES: DA ORGANIZAÇÃO ÀS ATITUDES

Uma grande aprendizagem realizada em contexto de prática foi o impacto do ambiente da sala no comportamento atitudinal das crianças.

Um ambiente prazeroso e organizado proporciona uma calma e tranquilidade no grupo, para além de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. Cabe ao educador preparar um ambiente pensado teoricamente e com um olhar focado nas suas intencionalidades, acerca das oportunidades educativas, sendo que este suporta o desenvolvimento curricular (Silva et al., 2016).

A organização da sala deve de ser pensada, tendo sempre em conta a visão geral que transmite aos pais e à comunidade educativa, a praticidade das áreas, a sua disposição, e a variedade de oferta de estímulos às crianças com base nas necessidades e interesses demonstrados. De acordo com Edwards et al. (2016), o espaço é o terceiro educador dada a grande influência que tem no grupo. A disposição do espaço é flexível e adaptada às crianças e ao educador para que as torne as protagonistas do próprio conhecimento e transmitir a sensação de segurança e conforto.

Nas últimas semanas, a educadora observou que o grupo estava a precisar de uma novidade, um novo estímulo que acalmasse através da brincadeira, pois, “O espaço pode ser tanto provocador quanto restrito dependendo do que se oferece. É importante lembrar que o espaço não é um produto pronto e acabado, ele deve ser construído no dia a dia e modificado sempre que necessário...”, tal como referem Matias e Camargo (2018, p. 44). A caixa de areia era uma solução, era a novidade que o grupo necessitava e a educadora sabia que resultava sendo que já havia experimentado anteriormente. Apesar disso, e respondendo ao interesse dos médicos que tinha surgido, foi criada uma área, “o gabinete dos médicos” com materiais alusivos à profissão. As crianças nos primeiros dias brincavam, interagindo uns com os outros e criando brincadeiras faz-de-conta, mas com

o passar do tempo, a empolgação por esta área foi desvanecendo, e as crianças deixaram de realizar o jogo simbólico na mesma.

Através do *feedback* dado pelo grupo, a ideia de trazer a natureza para a sala foi apresentada e foram discutidas as regras. Nos seguintes dias, a sala foi preparada para a colocação da caixa de areia, que interferiu com a posição das outras áreas no espaço. Acrescentar uma área à sala de atividades é uma ação que deve ser pensada, assim como toda a organização da sala, pois a caixa de areia, por exemplo, não faria sentido colocar na área do “gabinete dos médicos”, sendo que causaria muito caos e tinha a área da pesquisa ao lado, uma área que promove a concentração.

Fornecer diversos materiais às crianças e explorar as diferentes potencialidades dos mesmos é essencial para que surjam inúmeras aprendizagens ricas, visto que, uma boa organização e materiais diversificados podem proporcionar vários conhecimentos e desenvolver a imaginação da criança (Matias & Camargo, 2018).

A oferta variada de materiais é a chave para o processo criativo, uma vez que permitem que as crianças sejam criativas e expressivas através da exploração livre das materialidades (Aver, 2023).

Estabelecer regras é plantar sementes de respeito, para mais tarde colher os frutos formando uma criança segura e respeitadora. As regras estavam presentes em todas as áreas da sala, o que tornava o ambiente mais organizado e harmonioso. Um exemplo de uma regra é a quantidade de cadeiras por mesa, ou seja, se quatro cadeiras circundarem uma mesa, aquele espaço só poderá acolher quatro crianças. Assim que as regras são implementadas, as crianças mudam o comportamento, chamando a atenção ao não cumprimento das mesmas.

Através do planeamento contínuo de provocações e do *feedback* recebido compreendi que o planeamento não consiste apenas em construir e criar uma provocação que se adeque aos interesses e necessidades das crianças. O educador é um agente intencional na promoção de aprendizagens, nomeadamente na planificação de experiências significativas que promovam a curiosidade e sucessivamente o desenvolvimento da criança. É então de extrema importância estimular as crianças para o processo de desenvolvimento e aprendizagens, com estímulos e experiências diárias, e não apenas nas propostas mais estruturadas (Silva, 2013). Em contexto de creche, no ato de planear uma provocação, nomeadamente de pequenos grupos, era também pensado

numa atividade para as crianças que estão à espera para realizar a provocação, ou que já a realizaram. Com a transição para jardim de infância aprofundi esta intenção, e para além de planear a provocação, pensei nas áreas da sala enquanto a provocação era realizada. Deste modo, era possível conjugar a provocação com as pequenas propostas exploradas em cada área, o que permitia dar uma continuidade à provocação ou até estimular as crianças para a mesma. Trazer estímulos ou pequenos fragmentos da proposta para a sala permite fazer a introdução ou a continuação da provocação, uma vez que oferece o contacto com alguns dos materiais, mas também enriquece as vivências da criança num momento de brincadeira espontânea (Silva, 2013).

Inicialmente não compreendia o porquê pois julgava que a provocação fosse suficiente, mas percebi que para além da brincadeira livre (que é um momento importante a ser planeado, uma vez que promove o desenvolvimento e aprendizagem e revela interesses e necessidades) era também importante deixar alguns estímulos em cada área, que aprimorassem as habilidades das crianças através da exploração espontânea. Evidencio um pequeno excerto de uma reflexão, no qual é notório esta aprendizagem (Apêndice 4):

Concluimos que uma boa estratégia é planear também para as crianças que permanecem na sala. Desta forma, enquanto algumas crianças são convidadas a participar em provocações que respondam a necessidade da novidade, as outras crianças podem continuar a desenvolver os projetos em andamento, em sistema rotativo atribuindo a todas a igual oportunidade de experienciarem ambas as provocações (Reflexão da semana de 13 a 15 de maio, p. 1).

O planeamento e a preparação de estímulos para os momentos antes ou após a provocação permite à criança continuar a explorar e a aprender através desta extensão da proposta para a sala. Estes estímulos desenvolvem o sentido de autonomia, uma vez que permitem à criança explorar livremente os materiais, e sem um tempo definido para o fazer, respeitando o ritmo de cada um.

3. A DESCOBERTA DAS APRENDIZAGENS: TRABALHO POR PROJETO E PORTEFÓLIO INDIVIDUAL

No presente capítulo, encontram-se as aprendizagens desenvolvidas em torno de duas metodologias centrais, o trabalho por projeto e o portefólio individual. Estas são metodologias que valorizam a voz ativa da criança no processo de aprendizagem,

desenvolvendo-a de forma significativa e autónoma. Este capítulo tem como principal objetivo descrever e analisar a forma como as metodologias foram aplicadas no contexto, assim como as aprendizagens retiradas das mesmas.

3.1. TRABALHO POR PROJETO

A visão que a instituição tem da criança é marcada pela independência, autonomia, competência e curiosidade. De forma a desenvolver ainda mais estas características, surge o trabalho por projeto. A metodologia de trabalho por projeto oferece às crianças a oportunidade de explorarem e pesquisarem aprofundadamente uma temática, articulando diferentes áreas do conteúdo e reforçando o papel da criança como um ser ativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O facto de a metodologia de trabalho de projeto proporcionar que crianças e adultos explorem e investiguem uma determinada problemática, recorrendo às várias áreas do conhecimento de forma articulada, mostra-se fundamental para que as aprendizagens e conhecimentos sejam mais vastos, mais concretos, mais consistentes e sobretudo mais interessantes.

Nas primeiras semanas estava a ser realizado um trabalho por projeto que envolvia a Torre Eiffel, permitindo às crianças descobrir a altura, os materiais e fazer uma comparação com outras estruturas semelhantes. Após o conhecimento deste conceito e das descobertas realizadas pelas crianças fiquei maravilhada, e foram surgindo dúvidas: Como é que se inicia um projeto? As crianças descobrem sozinhas? São elas que escolhem o percurso a tomar? Um projeto tem de ser realizado em grande grupo ou pode ser em pequenos grupos?

Estas perguntas foram rapidamente respondidas com o projeto das famílias. Algumas crianças demonstraram interesse em descobrir mais sobre as famílias e respondendo à primeira pergunta, é desta forma que se inicia um projeto, com base nos interesses das crianças. No decorrer deste projeto, foi elaborado uma pesquisa sobre esta abordagem, (Apêndice 5) na qual refiro:

Estes projetos são criados a partir dos interesses, das curiosidades e das necessidades das crianças, permitindo-lhes explorar um tema de forma significativa ao longo de um determinado tempo...a abordagem de projeto é especialmente adequada devido à sua

natureza lúdica e exploratória, que vibra com as características e necessidades das crianças (Abordagem por projeto, p. 2).

Apesar de estar a decorrer um projeto em simultâneo, percebemos que faria sentido iniciar um novo projeto, o projeto das famílias, e que o projeto da horta e os caracóis não interferia com este. Foi elaborado um esboço, representando o nosso mapa mental dos possíveis caminhos que o projeto poderia tomar. Tal como refiro na pesquisa realizada sobre esta metodologia (Apêndice 5):

Um exemplo claro dos benefícios da abordagem de projeto para o desenvolvimento das crianças é a promoção da implicação e da motivação. Quando as crianças têm a oportunidade de escolher e explorar os temas que lhes interessam, elas tornam-se naturalmente mais envolvidas e motivadas no processo de aprendizagem (Abordagem por projeto, p. 3).

Apesar disso, idealizar as possibilidades que esta investigação pode tomar, auxilia o educador na orientação das crianças, permitindo a oferta dos materiais necessários para a exploração e a pesquisa. Uma vez que a possível rota estava traçada, as crianças começaram a explorar, optando pela direção que mais suscitava curiosidade. O projeto foi decorrendo, tomando outros caminhos não previstos o que desencadeou uma dificuldade sentida, a dificuldade de não orientar e organizar a investigação. É normal que as crianças decidam pesquisar os aspetos que mais lhes interessem, construindo o conhecimento de forma conjunta, mas com o hábito de dirigir as explorações, torna-se difícil não o fazer.

O desafio seguinte foi a dificuldade em incluir todas as crianças no desenrolar do projeto, considerando que apenas um pequeno grupo demonstrou interesse neste tema. A solução para este desafio foi convidar as crianças que estavam predispostas a participar nesta descoberta, através de pesquisas, descobertas e registos (Figura 6 e 7), e posteriormente partilhar as conclusões e as novidades com o grupo. Desta forma, as crianças que estavam a pesquisar sobre as famílias estavam concentradas e empenhadas, e sentiam-se valorizadas a comunicar as explorações, enaltecendo todo o percurso.



Figura 6 - Pesquisas de um projeto no computador



Figura 7 - Registro de descobertas do projeto

Por fim, como em todos os projetos, há a etapa da divulgação. A divulgação está dirigida a todas as crianças e à comunidade educativa, e consiste na partilha do saber, tornando-o útil a todos. Para além da partilha, torna-se também possível avaliar, uma vez que são espelhadas todas as aprendizagens retiradas com o desenvolvimento do projeto (Vasconcelos, 2012). Infelizmente, devido à escassez de tempo, o formato da divulgação foi escolhido pelas mestrandas, o que consequentemente reduziu o envolvimento das crianças. Percebi com este erro que as crianças deveriam de ter a oportunidade em colaborar na divulgação, uma vez que as descobertas foram realizadas pelas mesmas. O formato selecionado foi uma documentação pedagógica e um vídeo explicativo com as pesquisas, recolhas e investigações, incluindo uma voz sobreposta explicativa.

Através desta experiência, compreendi o valor da metodologia trabalho por projeto no contexto Jardim de Infância e o papel que esta tem no desenvolvimento infantil. Dar total liberdade às crianças de construírem o próprio conhecimento, escolherem o rumo do mesmo e como o fazer, estimula e motiva, facilitando o processo de aprendizagem. Quando as crianças têm a oportunidade de escolher e explorar os temas que lhes interessam, elas tornam-se naturalmente mais envolvidas e motivadas no processo educativo. Além disso, a abordagem de projeto promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a resolução de problemas, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico. Como Santos et al. (2009) referem, são “aprendizagens portadoras de significado, globais e integradas, de diferentes dimensões: cognitiva, social e metacognitiva” (p. 28, como citado em Oliveira et al., 2022, p. 11). Uma abordagem por projeto requer a participação ativa das crianças, uma vez que deve incentivar-se a

expressarem as suas ideias, os seus interesses e também as suas curiosidades, promovendo atividades colaborativas, discussões em grupo e tomada de decisões conjuntas sobre o desenvolvimento do projeto.

A interdisciplinaridade está também sempre presente e é um dos princípios mais importantes, uma vez que, integrar diferentes áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática, as ciências e as artes, dentro do contexto do projeto, permite que as crianças façam conexões entre diferentes conceitos e desenvolvam uma compreensão mais abrangente e holística do tema. No projeto desenvolvido com a temática das famílias, as crianças envolveram-se em várias atividades com interesse em descobrir mais. As propostas realizadas consistiram em desenhar as famílias através de uma história, comparar fotografias de diferentes famílias, criar uma sequência com formas geométricas onde cada elemento correspondia a um membro de cada família, pesquisar no computador diferentes tipos de habitações e representá-las na área das construções e na mesa de luz. Todas estas propostas surgiram naturalmente, através do interesse das crianças, das quais surgem aprendizagens significativas nas diversas áreas. É possível observar que no domínio da linguagem oral e na abordagem à escrita, foi observado um enriquecimento de vocabulário relacionado com a temática das famílias, através das conversas e partilhas em cada exploração. Esta aquisição de novo vocabulário vai ao encontro do que Silva et al. (2016) afirmam, pois através das conversas naturais surge novo vocabulário. Como referem, “É no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas...” (p. 62). Já no domínio da matemática, apresentam-se aprendizagens relacionadas com a contagem e com as sequências de representações de membros. Na área do conhecimento do mundo, as crianças envolvidas aprenderam as diversas estruturas familiares e habitações, fazendo comparações e promovendo o sentido de respeito pela diversidade. Com a representação simbólica de casas e prédios, desenrolaram-se aprendizagens na exploração dos diferentes materiais disponíveis e na estimulação da criatividade. Estas propostas realizadas demonstram o verdadeiro potencial de um trabalho por projeto, valorizando as práticas centradas nos interesses e necessidades das crianças. Afirmo com absoluta certeza de que esta metodologia será repetida, agora com uma visão diferente, permitindo à criança a total liberdade de explorar e de se envolver em todos os processos.

3.2.PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

Para além do trabalho por projeto, colaborei também na realização de um portefólio individual com uma criança. Foi necessária uma autorização ao encarregado de educação para a elaboração do mesmo, na qual expliquei em que consistia o portefólio (Apêndice 6):

O portefólio é um instrumento pedagógico, que consiste na recolha de registos de experiências e/ou trabalhos realizados pela criança. Esta recolha é detalhada e organizada, permitindo conhecer a criança, respeitando-a e valorizando o seu processo de aprendizagem (Autorização para o portefólio, p. 1).

O portefólio individual da criança foi construído em conjunto e organizado na forma que fazia mais sentido para a criança. Assim, começou-se pela construção da capa, que era uma folha A3 pintada com aguarelas e com o nome da criança escrito a caneta de várias cores. Ao abrir o portefólio encontrava-se, primeiramente, uma apresentação da criança, feita através de uma entrevista, na qual são referidos o nome da criança, idade, número de irmãos, animal de estimação, cores, comidas preferidas, sonhos, medos, pares e atividades preferidas, acompanhada pela fotografia da criança. O portefólio foi organizado em 5 secções com acetatos, sendo elas os desenhos realizados espontaneamente e escolhidos pela criança; os recortes e colagens; as pinturas; as experiências realizadas de forma orientada e livre; e os momentos livres capturados de forma natural no dia-a-dia. Para além deste instrumento compilar todas as atividades e dinâmicas em que a criança teve a oportunidade de experienciar, é também um instrumento de avaliação, a avaliação para e com a criança. A avaliação não se foca no resultado, mas sim, em todo o processo, caracterizando-se assim um processo contínuo. É uma ferramenta que ao longo da sua construção permite a reflexão das aprendizagens significativas adquiridas e a observação da evolução e crescimento com o decorrer do tempo, isto é, oferece também um espaço para a autoavaliação (Gomes & Dias, 2020). A realização deste portefólio oferece à criança a perceção do desenvolvimento pessoal, visionando todo o percurso percorrido e os conhecimentos alcançados ao longo do mesmo.

De acordo com as mesmas autoras, “cabe ao educador, em parceria com a criança, decidir como o vai organizar e valorizar aquilo que considera pertinente para uma leitura compreensível por parte dos vários intervenientes educativos” (p. 281). A construção

deste instrumento foi bastante espontânea e totalmente dirigida pela criança, desde a escolha dos materiais, ao que incluir no portfólio, a forma como o fazer e com quem o fazer. Durante o processo, foram recolhidos registos fotográficos que eternizaram o envolvimento da criança, as emoções sentidas e as competências a serem aprimoradas.

O envolvimento dos pais na construção do portfólio individual da criança é bastante significativo uma vez que acompanham de perto o desenvolvimento da criança. Esta relação permite enriquecer o portfólio com novas experiências e conhecimentos da criança, e é fulcral que ela exista, pois, os pais “são partes integrantes do processo educativo, agem também, como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas” (Benvenuti & Silva, 2016, p. 54).

A colaboração da família no portfólio surgiu naturalmente, uma vez que a criança demonstrava interesse em mostrar o portfólio diariamente aos pais e as novas alterações que tinha feito no dia. Além disso, a comunicação fluida facilitou também na troca de informações e enriqueceu este processo avaliativo. Dado como concluído o portfólio, a criança folheou-o atenciosamente e fez uma observação detalhada da sua evolução, acompanhada de um diálogo que lhe permitiu refletir a sua caminhada. Nesta observação, a criança descreveu as atividades que realizou, expressando os seus gostos e preferências, e ainda evidenciando algumas aprendizagens, como é o caso dos recortes.

4. CONSTRUINDO PONTES PARA A EDUCAÇÃO CONJUNTA: A COMUNIDADE EDUCATIVA

As participações sociais na educação, estimulam o fortalecimento das relações entre educadores e famílias, estendendo-se para a participação ativa da comunidade educativa.

O trabalho em parceria é um grande aliado e benéfico para o crescimento conjunto através da partilha de experiências e aprendizagens. Ao longo deste semestre, pude observar duas educadoras a partilharem conhecimentos diariamente, e a construírem uma relação entre os grupos de crianças. Uma das maiores lições que retiro desta prática pedagógica é isso mesmo, o poder de um trabalho conjunto, um alicerce fundamental para regular a nossa ação educativa.

A colaboração não deve ser apenas entre educadoras, além disso, deve-se estender a toda a comunidade educativa, envolvendo-a e valorizando-a, tornando assim possível o

surgimento de novas ideias e discussão das mesmas. É de extrema importância conhecer a equipa com quem trabalhamos, escutando e acolhendo as suas opiniões, uma vez que também estabelecem relações com as crianças. Foi-me dada a oportunidade de observar de perto estas colaborações e até interagir, com educadoras, auxiliares da ação educativa, atelieristas, entre outras pessoas da equipa. A atelierista articula as explorações e os projetos criados por crianças, procurando atribuir um destaque à expressão artística, aprofundando-a (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2022).

O auxílio da atelierista destinava-se maioritariamente à escolha de materiais, à organização estética do espaço, a planeamentos de provocações em conjunto e também a superar desafios.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia atribui uma grande importância ao sistema de relações, pois acredita, que é através dele que se assegura uma educação de qualidade, num clima harmonioso, sustentado por relações que se apoiam e complementam. Tal como referem Oliveira-Formosinho et al. (2018), “É no seio destas relações que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e dos adultos, os educadores, os pais, o pessoal da creche e os cidadãos da comunidade que direta ou indiretamente interagem com os protagonistas do projeto educativo” (p. 95).

Assumindo que a família tem um papel fundamental na socialização da criança e que é uma parceria essencial para uma educação harmoniosa, dediquei-me a construir pontes de diálogo e a estabelecer relações de confiança com a mesma. O envolvimento das famílias foi feito através das partilhas de experiências ou aprendizagens das crianças, seja através de conversas espontâneas ou através da documentação pedagógica, havendo também uma abertura para a inclusão das famílias processo de descoberta das crianças. Houve pais que levaram cestos com frutas, como por exemplo a romã, para explorarmos em conjunto as potencialidades do fruto e saboreá-lo. Além disso, as famílias foram envolvidas no Trabalho por Projeto, através da discussão com as crianças sobre as diferentes famílias e a história da família de cada uma. Nos dias celebrativos, como o Dia da Mãe e o Dia do Pai, os pais eram convidados a ir à escola para participarem em provocações preparadas pensadas em todos. Uma relação de confiança com as famílias cria uma proximidade e uma colaboração mútua no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Consolidando, reflito que o meu desempenho ao longo desta Prática Pedagógica foi benéfico para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A mudança do contexto de Creche para o contexto Jardim de Infância leva-me a compreender a importância de dar liberdade às crianças, reforçando-as como seres ativos no processo de aprendizagem. “São «audíveis» as vozes das crianças – protagonistas em diálogo com o adulto”, referem Oliveira et al. (2022, p. 17), frase da qual me aproprio para realçar a grande aprendizagem que levo para a minha ação educativa. Tecem-se múltiplas oportunidades para crescer, evoluir e aprender e com cada experiência que vivenciei, levo comigo o conhecimento, a inovação e a incansável vontade de saber sempre mais.

Realço, portanto, a transformação profunda que a instituição me trouxe, alterando significativamente a visão que tinha de “criança” e alertando-me para princípios chave na educação de infância.

CAPÍTULO 3 - CRESCER E APRENDER: VIAGEM REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

O segmento que se segue apresenta uma reflexão da experiência vivida na Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, com o principal intuito de refletir as aprendizagens e os desafios enfrentados, neste novo contexto. Para contextualizar, esta prática pedagógica decorreu numa instituição pública, localizada nos arredores da cidade de Leiria, num grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre 3 e 6 anos.

Esta componente reflexiva será organizada em três partes nomeadas de Novos horizontes: explorando o contexto educativo e os seus desafios; Criando laços: colaboração com as famílias para uma educação, e Transformando aprendizagens: o poder dos recursos conectados com a abordagem.

1. NOVOS HORIZONTES: EXPLORANDO O CONTEXTO EDUCATIVO E OS SEUS DESAFIOS

1.1.CONTEXTO EDUCATIVO E MEIO ENVOLVENTE

A transição para uma nova instituição implica uma pesquisa aprofundada sobre o contexto e as dinâmicas que o definem. O contexto educativo onde realizei esta prática pedagógica é incluído na rede pública, constituído por duas salas, ambas com grupos heterogéneos, e rege-se por uma abordagem tradicional. As características referidas anteriormente eram todas uma novidade e uma análise detalhada e aprofundada permitiu conhecer o contexto e os seus elementos, ajustando assim a ação educativa.

Analisando primeiramente o contexto e o meio envolvente, percebe-se que é rodeado por vários serviços tanto no âmbito educativo como no de desporto, cultura, lazer, saúde, entre outros, permitindo uma maior colaboração com parceiros educativos da comunidade. A instituição integra recursos naturais e educativos no seu ambiente, localiza-se numa rua calma, com pouca movimentação o que permite saídas ao exterior com um maior nível de segurança e tranquilidade. Para além destes serviços, há também um pequeno pinhal com grandes potencialidades para a realização de propostas e atividades. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de vivenciar várias saídas ao exterior e colaborações com a comunidade, como por exemplo a ida ao magusto na escola

do 1.º ciclo do ensino básico, ou a ida ao pinhal observar a cor das folhas no outono. Ter conhecimento do meio envolvente fornece informações fulcrais e permite um planeamento mais detalhado, sendo esta uma pesquisa essencial para um educador. Evidencio um pequeno excerto da primeira reflexão conjunta, sobre a observação e recolha de dados que reflete a sua importância (Apêndice 7):

A transição para um novo contexto implica uma pesquisa aprofundada e a adaptação ao mesmo requer tempo.... Inclusive com essa adaptação, torna-se indispensável procurar conhecer as novas estratégias para o bom funcionamento do grupo, como técnicas para o organizar, captar a atenção e até para comunicar (Reflexão das semanas de observação, p. 5-6).

Este processo inicial foi crucial para recolher informações que irão orientar as nossas futuras intervenções pedagógicas, permitindo-nos promover o desenvolvimento e o bem-estar de cada criança de forma mais eficaz.

1.2.ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Focalizando a reflexão na abordagem, foi-me possível compreender a importância de conhecer a abordagem pedagógica que orienta a ação educativa, para que, seja possível adaptá-la às suas características, agindo de acordo com as mesmas. Tal como referi anteriormente, a educadora seguia uma abordagem tradicional, criando práticas estruturadas focadas na transmissão de conhecimentos para o grupo. Este é um modelo pedagógico que prepara igualmente as crianças para o seu futuro, é caracterizado pelo recurso a materiais convencionais, como as fichas, e por uma rotina mais rígida e previamente definida.

A transição da abordagem Reggio Emília para uma abordagem de natureza mais tradicional não foi fácil e implicou uma grande mudança na perspetiva e na ação. A abordagem que vivenciei nesta prática pedagógica preocupava-se em enriquecer o conhecimento da criança, o ambiente era mais estruturado e o grupo permanecia uma grande parte do tempo nas cadeiras a realizar os trabalhos, comparativamente com Reggio Emília. Foi essencial aprofundar o meu conhecimento sobre esta abordagem, pois no início foi difícil não planear atividades relacionadas com a abordagem anterior.

Com esta experiência percebi que é fundamental dar voz e agência à criança permitindo-lhe ser a protagonista do próprio desenvolvimento, através da participação e conversas com o adulto (Oliveira et al., 2022). De forma a ceder uma maior voz e agência à criança foram planeadas propostas que colocavam a criança no centro, como protagonista do processo de aprendizagem, que estimulassem a criatividade e a imaginação de forma menos orientada.

Para além disso, senti que o grupo necessitava de mais tempo de brincadeira livre, pois, as crianças precisavam de interagir com as crianças da outra sala, libertar energia e brincar livremente explorando a criatividade e imaginação. Brincar é uma atividade que faz parte da rotina diária da criança, de forma natural estando sempre presente, e é através desta que a criança se desenvolve e aprende de forma holística (Silva et al., 2016). Esta brincadeira livre e espontânea é uma experiência essencial que estimula as habilidades sociais, criativas e conceptuais da criança, permitindo ainda o conhecimento e compreensão do ambiente que a rodeia (Rosa, 2013). Foi notório o impacto que o espaço exterior tinha no grupo, sendo que, assim que o frequentavam adotavam um comportamento mais tranquilo e animado, sem agitações. Além disso, o espaço exterior é potencializador do desenvolvimento, pois, como afirmam Martins e Neves (2020) “As crianças podem desenvolver toda a sua parte sensorial, quando brincam ou realizam atividades em espaços exteriores. Além disso, ao brincarem ao ar livre a abordagem sensoriomotora é valorizada...” (p. 124).

No processo de planificação valorizei mais a brincadeira livre não estruturada, permitindo às crianças explorarem o espaço que as rodeia e os materiais que estavam disponíveis, e embora esses momentos tenham sido colocados em prática, sinto que na maioria das vezes eram priorizados os trabalhos e as fichas que tinham de ser terminadas, cortando o espaço para a brincadeira livre. O brincar está presente ao longo de toda a educação infantil e é um aliado no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A pedagoga Ribeiro (2020), inspirada em Kishimoto (2002), complementa a importância do brincar, afirmando que:

O brincar é uma atividade indispensável para o aprendizado das crianças, e é por intermédio dele que as crianças perdem a timidez de se expressar, aprendem a compartilhar os brinquedos, ampliam o vocabulário e criam uma convivência com o meio social, esses conceitos são fundamentais para se obter um bom desempenho na sociedade, na escola e na convivência com o meio em que ela convive. (p. 177-178)

O lúdico é essencial no desenvolvimento infantil, deve ser valorizado e programados momentos de brincadeira livre na rotina, uma vez que, as crianças desenvolvem também competências nos vários níveis do desenvolvimento através do lúdico. Adicionalmente, são também estas brincadeiras livres que possibilitam ao educador uma observação atenta do desenvolvimento das crianças nos diversos níveis, sendo crucial planeá-las e registar as informações importantes, regulando a ação educativa (Martins & Neves, 2020).

Dessa forma, o brincar torna-se aliado na construção do conhecimento na educação de infância.

1.3.GRUPO HETEROGÉNEO

Outro desafio enfrentado relacionado com o grupo foi o da sua heterogeneidade, isto é, o grupo era composto por crianças dos 3 aos 6 anos, com interesses e necessidades diferentes. Silva e Folque (2016) afirmam que grupos de modelos heterogêneos proporcionam um conhecimento da diversidade, interações em crianças com diferentes níveis de maturidade e comunicação, uma aprendizagem rica em diversos pontos de vista, e consequentemente uma aprendizagem conjunta. Um grupo heterogêneo é desafiante, mas também vantajoso e para melhor compreender as suas características serão abordados os desafios e vantagens que retirei desta vivência.

Observando primeiramente os desafios, compreende-se que é necessário ter em conta a discrepância de idades e adaptar as propostas planeadas a todas as crianças, sendo que estavam em diferentes níveis de desenvolvimento e com diferentes ritmos de aprendizagem. Um educador deve apoiar todo o grupo, criar propostas e atividades flexíveis com estratégias pedagógicas diferenciadas, que respondam aos interesses e necessidades de todos. De acordo com Silva e Folque (2016):

Esta forma de organização exige um maior envolvimento e um maior esforço dos educadores, uma vez que neste tipo de grupos existem ritmos e estilos de aprendizagem diferente, devendo os educadores apresentar “objetivos bem determinados, métodos de ensino e aprendizagem alternativos, ensino flexível e a organização em pequenos grupos”. (p. 168)

Planificar momentos significativos e desafiantes para todos torna-se um verdadeiro desafio educativo, pois as crianças apresentam diferentes interesses e encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Visto que as dificuldades não eram as mesmas em todas as crianças, é necessário pensar em propostas ajustadas, que não sejam demasiado simples para uns e nem imensamente exigentes para os outros. O educador deve ser capaz de assumir um currículo flexível, com métodos inclusivos de aprendizagem, facilitando o envolvimento e a interação de todas as crianças, independentemente do nível de maturidade ou competência social, garantindo o sucesso (Ferreira, 2020). A exigência de resposta a todas as crianças é sustentada por Silva et al. (2016) que referem:

A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças...de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima. (p. 10)

O grupo heterogéneo é um desafio, mas tem as suas vantagens no que toca ao trabalho colaborativo entre pares, fortalecendo as relações e permitindo a aprendizagem mútua. Outra vantagem observada é a criação de um espaço onde as diferenças são respeitadas, e onde são proporcionados estímulos com diferentes graus de dificuldade, permitindo o desenvolvimento adequado a cada ritmo.

Apesar de um grupo heterogéneo ser desafiante, é também proporcionador de oportunidades enriquecedoras para o desenvolvimento de valores, como a empatia, colaboração e aprendizagem diversificada. O educador tem o dever de criar um ambiente inclusivo e estimulante, recorrendo a estratégias que tornem a heterogeneidade um aspeto enriquecedor para o processo educativo. De forma a criar atividades ajustadas às necessidades e interesses de todos, recorri ao planeamento de propostas em grupo, promovendo a empatia e o respeito por diferentes pontos de vista, momentos de partilha e de valorização de diferenças culturais, atribuindo também importância ao domínio da educação física uma vez que era uma necessidade do grupo. As atividades planeadas estão diretamente alinhadas com as áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, podendo assim assegurar um desenvolvimento holístico e significativo.

2. CRIANDO LAÇOS: COLABORAÇÃO COM AS FAMÍLIAS PARA UMA EDUCAÇÃO CONJUNTA

A colaboração com a família no processo educativo é um pilar fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, além de fortalecer a relação do educador com a família e reforçar a proximidade, garante também uma aprendizagem significativa, criando uma continuidade da mesma no ambiente familiar. Costa e Sousa (2019) sustentam a importância do envolvimento da família, referindo que:

A partir do momento que os responsáveis se envolvem e participam da vida escolar da criança, estão investindo e a mesma tenderá a ter um bom resultado. A criança se sente segura, protegida, estimulada e incentivada com sua presença, porque o seio familiar, geralmente, é o seu porto seguro. (p. 10)

Ao longo da prática pedagógica tive a oportunidade de presenciar o constante envolvimento das famílias no processo educativo, quer fosse em atividades ou na partilha das mesmas. O envolvimento valoriza a família, o que promove uma participação ativa espontânea e a criação de um ambiente seguro e de confiança entre ambos os envolventes. Esta confiança que a família sente transparecerá para as crianças e transmite a ideia de que a escola é um lugar seguro e acolhedor.

O envolvimento da família resumiu-se maioritariamente à participação em atividades e à partilha das mesmas através de uma aplicação digital, como já foi referido. A educadora selecionou a aplicação Classroom para fazer as partilhas com a família. Os pais eram constantemente atualizados com a referência as atividades e propostas em que as crianças participavam. Esta partilha era feita com regularidade, no mínimo uma vez por semana, e o envolvimento dos pais era notório, sendo que comentavam as publicações e sentiam a liberdade de partilhar também fotografias de acontecimentos especiais com os filhos.

A educadora deu-nos também a oportunidade de realizar estas partilhas. Assim, após uma semana rica de atividades e propostas, era elaborada a documentação pedagógica e posteriormente era partilhada na plataforma Classroom. As famílias receberam bastante bem a esta forma de comunicação e transmissão de informações, surgindo também alguns comentários como “Boa! Há coisas que já notei que ela não sabia e com certeza aprendeu convosco. Obrigado”. O *feedback* de casa enche o coração e motiva o educador, pois observar o maravilhamento das crianças e a transmissão de

conhecimentos para o meio familiar só comprova que as atividades e/ou propostas estão a ser favoráveis para o desenvolvimento infantil.

Para além disso, a plataforma tinha também como intuito a realização de convites para a família, como foi o caso do convite para a Feira do Outono. A Feira do Outono foi um convívio em jeito de mercado preparado pelas crianças juntamente com a educadora, e preparado também pelas crianças juntamente com as famílias. Foi feita uma recolha de alimentos fornecidos pelas famílias para o mercado, como a abóbora, e houve também a confeção de bolachas e compotas com as crianças, valorizando-as e incluindo-as na preparação e organização desta feira.

Com a chegada do Dia do Bolinho, o grupo teve a oportunidade de confeccionar bolinhos com um elemento da família de uma criança, uma avó. Foi notória a importância deste momento especial para essa criança, pois, ter um elemento da família presente tornava o momento mais especial e familiar. As restantes crianças também aderiram bem à dinâmica e ficaram maravilhadas com o conhecimento desta avó. De forma a sustentar a importância desta relação escola-família, evidencio um pequeno excerto de uma reflexão:

O envolvimento da família e comunidade educativa na escola é fundamental, sendo que promove uma melhoria das relação casa-escola, auxilia no processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que os pais acompanham também o desenvolvimento das crianças de perto, e estabelece uma comunicação benéfica entre famílias. (Dias & Barroso, 2023, p.3) (Reflexão da semana de 21 a 28 de outubro, p. 2)

Relato mais um episódio que remete para o envolvimento das famílias, a angariação de brinquedos para uma troca de prendas. O momento foi organizado pelas estagiárias, como forma de celebração da época natalícia, e o convite foi feito pela plataforma Classroom. As famílias participaram nesta proposta com um grande envolvimento e todas as crianças deram e receberam um brinquedo, o que não seria possível sem o comprometimento familiar. A relação estabelecida com as famílias é centrada na criança e enriquece o processo de desenvolvimento uma vez que há troca de opiniões com os pais. Incentivar à participação das famílias no estabelecimento educativo, torna as crianças mais confortáveis e favorece esta relação que influencia diretamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Silva et al., 2016).

Através da observação do envolvimento constante da família pude compreender o quão favorável é ter a presença do ambiente familiar no contexto escolar, para uma educação colaborativa. Em conjunto com o outro grupo de educação pré-escolar foi organizado pelas mestrandas uma atividade que envolvia a família, apesar disso, sinto que houve oportunidade para desenvolver mais parcerias com a família e gostaria de o ter feito com uma maior frequência.

Concluo a importância da colaboração entre educador e família, visto que, é fulcral para que a criança tenha um desenvolvimento contínuo e equilibrado. A relação escola-família suporta esse desenvolvimento, através da comunicação e cooperação no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

3. O PODER DOS RECURSOS CONECTADOS COM A ABORDAGEM

O educador deve saber reconhecer os recursos ideais para o seu grupo e as suas potencialidades, explorando-os e tirando o máximo partido os mesmos. Escolher um recurso não se resume apenas à finalidade a alcançar, mas também é essencial ter atenção às necessidades das crianças, à estética e aos estímulos que oferecem. Os materiais devem ser diversificados e estimuladores da criatividade e interesses (Silva et al., 2016).

Os recursos materiais são indispensáveis numa sala de atividades, sendo que são grandes facilitadores do desenvolvimento infantil. Com a seleção correta, os recursos estimulam a criatividade e a curiosidade, proporcionando uma aquisição contínua de aprendizagens significativas.

No decorrer desta prática pedagógica confesso que senti uma grande dificuldade em adaptar os recursos à abordagem que o contexto seguia. Cada abordagem tem as suas próprias características e inicialmente não me consegui apropriar destas para a escolha dos recursos. É de extrema importância a organização do espaço e a seleção dos recursos materiais que o educador apresenta ao grupo, uma vez que refletem as suas intenções, fazendo o educador pensar sobre as finalidades e o planeamento de propostas em torno destes recursos (Silva et al., 2016). A dificuldade que senti foi sendo atenuada com o tempo e fui conseguindo optar por materiais significativos para o grupo e oferecer-lhes a oportunidade de os explorarem.

Assim que compreendi esta dificuldade, pesquisei sobre a abordagem e optei por preparar os recursos e seleccioná-los da forma mais adequada à proposta. Esta decisão trouxe uma maior liberdade de escolha, e implicou uma preparação com antecedência, pois, só assim consegui compreender a importância de haver uma experimentação dos materiais antes de os apresentar ao grupo. Revelo um pequeno fragmento de uma reflexão que comprova esta aprendizagem na qual “Reflico então a necessidade de o educador preparar bem os materiais antes de os apresentar ao grupo, de prever possíveis acontecimentos e de se preparar previamente para os contornar” (Reflexão da semana do 8 ao 15 de outubro, p. 1).

A preparação de recursos antecipada e pensada é bastante vantajosa para o educador. A previsão de imprevistos durante a proposta, minimiza-os e prepara o educador a solucioná-los garantindo um ambiente seguro e estimulante. Os recursos não devem apenas ser esteticamente apelativos, mas devem estar intrinsecamente conectados aos interesses e necessidades do grupo, envolvendo-o. Além disso, o desafio deve estar sempre presente, mantendo as crianças motivadas, curiosas e permitindo que se dê a aprendizagem através do brincar.

Neste semestre realizei a recolha de dados e a seleção dos materiais foi feita de forma cuidadosa, escolhendo aqueles que melhor se adequavam às quatro crianças e procurando levar materiais com altas potencialidades de desenvolvimento infantil nos vários níveis. Para a escolha dos materiais estar inteiramente relacionada com as características do brincar heurístico foi necessária uma pesquisa aprofundada sobre o tema, de forma a oferecer os estímulos corretos às crianças. Através das sessões observei e compreendi o que fazia mais sentido, de forma a ajustar os recursos constantemente perante cada sessão, introduzindo materiais que fossem cada vez mais desafiadores (Silva et al., 2016).

Adicionalmente aos recursos usados, surge a música. O grupo tinha com muita frequência o contacto com os recursos musicais, através de músicas cantadas e acompanhadas com a guitarra, musicogramas e ainda na criação de instrumentos musicais. Este recurso assume um papel fulcral no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois através do som e do ritmo a criança desenvolve aprendizagens lúdicas e prazerosas que são essenciais. A música é uma área potencializadora no desenvolvimento infantil, dada a oferta de aprendizagens que surgem através do contacto com a mesma, sendo que estimula a socialização, facilita a integração das crianças no

ambiente educativo e desenvolve competências inerentes à aprendizagem, tornando-a mais rica e estimulante (Carneiro & Medeiros, 2022).

Através da observação participante na atividade extracurricular de música, percebi a importância da música no processo de socialização e no desenvolvimento no nível cognitivo, motor e psicossocial. Como futura educadora reconheço o papel da expressão musical no desenvolvimento integral da criança e pretendo criar propostas que envolvam música e incluí-la na rotina.

Para além dos materiais e da música, os livros e a leitura revelaram-se também recursos fundamentais no contexto educativo. Tal como Silva et al. (2016) referem, proporcionar o contacto precoce com diversos tipos de texto contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral, despertar a curiosidade pela leitura e para a aquisição de competências da escrita. Posto isto, o grupo tinha muito contacto com as histórias, através das histórias contadas pelo adulto e através da livre exploração, uma vez que havia a área da biblioteca na sala. A área da biblioteca era composta por um tapete, almofada nas quais as crianças se sentavam ou apoiavam para ler, e por um móvel com diversos livros acessíveis. Além disso, era a área mais afastada das áreas de maior movimento, como a área da casinha. Proporcionar um ambiente calmo e longe das distrações, que transmite conforto, provoca a criança, deixando-a mais motivada e concentrada em querer descobrir o prazer pela leitura.

O educador não se deve focar apenas na quantidade de livros que oferece, mas também na qualidade. Para seleccionar um livro, deve-se ter atenção a alguns critérios, optando-se por álbuns, livros interativos, ricos em ilustrações chamativas e narrativas direccionadas para a faixa etária. Livros que abordem os temas de interesse demonstrados, como os animais e os alimentos, podem provocar uma maior curiosidade na criança (Silva & Ramos, 2014). Cabe ao educador disponibilizar diversos livros, em materiais e formatos, pois, quanto maior for promovida a literacia emergente, através do contacto com os livros, maior será o interesse pela leitura (Mendes, 2015, p. 144).

Livros de qualidade estética e literária contribuem para o desenvolvimento da imaginação, provocando um interesse pela leitura ou pela audição da mesma e um desenvolvimento no nível cognitivo, social e emocional (Mendes, 2015, p. 117 – 118). A motivação da leitura parte também do leitor, que deve tornar os livros especiais com o cuidado na leitura, saboreando-os com as crianças, e dando-lhe a conhecer o prazer e a

magia que a leitura transmite (Viana, 2006, p. 5). Enquanto leitora, procurei sempre ler os livros de forma calma, pausada, com entoação e expressão corporal. Além disso, envolvia também as crianças na história uma vez que captava mais o interesse e a curiosidade das mesmas.

O educador deve oferecer às crianças os livros para a exploração livre e autónoma, permitindo-as descobrir a magia dos mesmos, provocando a curiosidade e o prazer da leitura. Em síntese, estes recursos pedagógicos têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil.

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.1. BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar está presente ao longo de toda a infância da criança e diretamente ligado com o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Não se ensina, é uma atividade livre e natural que permite a explorar, descobrir, criar, imaginar e aprender através das brincadeiras. A palavra «brincar» vem do latim *vinculum* que significa laço, ou seja, é através das brincadeiras que são estabelecidos vínculos e laços.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, da Unicef (2021), artigo 31.º - Lazer, atividades recreativas e culturais – toda a criança tem direito ao descanso, ao brincar e à participação em atividades culturais e artísticas. O brincar está presente em qualquer contexto educativo, uma vez que é um direito, mas também uma necessidade (Neto, 2021).

O brincar é uma atividade vital do dia-a-dia das crianças, tal como refere Fochi (2023) e afirma que “Elas não separam o momento de brincar do de aprender, esse processo acontece de maneira interligada” (p. 53). A educadora Elinor Goldshimied desenvolveu uma nova abordagem do brincar, na década de 1980, o brincar heurístico. A palavra «heurístico» tem origem grega, «heuriskein», que significa encontrar e descobrir.

O brincar heurístico é uma proposta pedagógica, que acredita na criança como um ser competente capaz de descobrir o mundo que a rodeia. O cesto dos tesouros e o jogo heurístico são propostas criadas para proporcionar oportunidades de exploração e descoberta do mundo, por parte das crianças.

Nesta proposta as crianças são incentivadas a descobrir sozinhas através da exploração livre. Goldshimied e Jackson (2016) defendem que:

O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais. (p. 149)

Para atingir estes objetivos, recorre-se a determinados materiais e a uma organização específica e muito característica do espaço. A organização de uma sessão de brincar

heurístico deve-se focar na escolha do espaço adequado, na seleção dos materiais de fim aberto e na sua quantidade, na escolha e disposição dos tapetes no espaço e na composição dos mesmos com os materiais, de forma a obter um tapete esteticamente apelativo.

De acordo com Fochi (2023), relativamente ao espaço, deve-se optar por um local limpo e organizado, sem distrações, que permita a criação de um ambiente calmo, convidativo e apelativo para as crianças. Nas sessões de brincar heurístico cada criança tem o seu tapete com os seus materiais, que posteriormente podem ser partilhados com as outras crianças. Cada tapete deve ter cerca de 1m² a 1,5m² de forma a dispor os materiais e ter espaço para a criança explorar.

Cada sessão de brincar heurístico deve ser realizada em pequenos grupos, de 4 a 6 crianças e tem a duração de 30 a 60 minutos, dependendo também da predisposição da criança e das explorações feitas pela mesma. Ao iniciar a sessão há uma consigna inicial, como refere Fochi (2023), que é uma conversa com as crianças, fora do espaço onde será realizada a sessão, que prepara a criança para a brincadeira que se aproxima e onde é dada a indicação de escolher o seu tapete e explorá-lo num momento inicial, antes de fazer explorações e descobertas em conjunto.

O educador assume um papel de observador, uma vez que deve intervir apenas quando necessário atribuindo espaço à criança para explorar, livremente, sem intervenções. Enquanto observa as descobertas das crianças, regista-as, através do registo fotográfico, videográfico ou em notas de campo, para posteriormente poder analisar e refletir sobre a sessão.

Através das sessões de brincar heurístico, a criança pode experimentar livremente, interagindo com outras crianças, sem ser influenciada pelo educador, desenvolvendo a linguagem oral, o pensamento e a autonomia (Fochi, 2023).

Por outro lado, o brincar heurístico permite à criança aprender respeitando o seu ritmo. Neste sentido, Fochi (2023) inspirado em Hoyuelos (2015), ao refletir a importância do brincar heurístico, afirma que “A vivência com o Jogo Heurístico ensina-nos que as crianças são autoras...pois o brincar desenvolve-se num tempo singular interno, mas também o tempo compreendido como “tempo kairós”, que significa tempo único, em que algo de especial acontece” (p. 107).

1.2. OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

Como foi referido anteriormente o brincar está presente ao longo de toda a infância da criança e é através do brincar espontâneo que esta se desenvolve. O brinquedo é um objeto mediador do brincar que permite a experimentação da criança e é o “suporte ao ensino, desenvolve e educa de forma prazerosa”, como refere Kishimoto (2017, p. 11). É através da manipulação dos brinquedos que a criança compreende o mundo que a rodeia e procura a aprendizagem, pois, “o processo de brincar traz para a criança inúmeras oportunidades de experimentar, relacionar, comparar, sequenciar, e aprender inclusive novas modalidades de regras” (p. 13).

As brincadeiras não ocorrem apenas com brinquedos estruturados e com uma finalidade pré-definida, como puzzles ou carrinhos. É também possível brincar com materiais que oferecem uma gama mais extensa de possibilidades, permitindo a exploração livre com criatividade e imaginação. Na idade pré-escolar, as crianças estão diariamente em contacto com todo o tipo de material e o educador deve compreender cada uma das categorias em que estão organizados, de forma a adaptar a sua ação educativa e escolher os materiais mais adequados para cada proposta educativa. A organização de uma sessão heurística envolve uma grande preparação por parte do educador de forma a permitir à criança uma exploração rica.

Os materiais têm um papel fundamental no brincar heurístico. Estes devem ser cuidadosamente pensados e selecionados com uma intenção. Ter uma composição de materiais que não combinam entre si não facilitará ou poderá limitar a exploração dos mesmos. Silva et al. (2016) sustentam esta ideia afirmando que:

A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade. (p. 26)

Existem três categorias principais em que organizam os materiais, tendo em conta a sua especificidade e características, sendo elas os materiais estruturados, semiestruturados e não-estruturados (Ferreira, 2023). A primeira categoria diz respeito aos objetos que tem uma finalidade específica, sendo por isso pouco versáteis

e exigentes de regras. A categoria dos semiestruturados corresponde aos materiais com características pré-fabricadas, mas que já fornecem uma maior finalidade, como por exemplo tampas ou potes. Os materiais característicos do brincar heurístico são não-estruturados e com um fim aberto. Estes não têm qualquer finalidade, o que permite criar uma panóplia de explorações diversas. Por norma, são materiais que se encontram no nosso dia-a-dia e que permitem a livre e criativa exploração (Fochi, 2023). A oferta de coleções de materiais diferentes promove uma exploração característica e novas descobertas, além da sensação de “novidade”.

Tendo em conta as categorias dos materiais descritas anteriormente, é necessário compreender a organização de uma sessão heurística, no que toca aos materiais. Os materiais selecionados devem ser convidativos e combinar entre si, além disso, devem ser organizados de forma esteticamente apelativa provocando a exploração da criança, tal como refere Fochi (2023). Cada tapete deve ter sempre um recipiente, para auxiliar a exploração e guardar os materiais no final da sessão. A escolha dos materiais deve ser pensada, incluir materiais de várias coleções e oferecer sempre uma grande diversidade de objetos por tapete. O mesmo autor refere que “O educador deve prever as diferentes possibilidades de combinação que podem acontecer entre os materiais, possibilitando diferentes pesquisas por parte das crianças” (p. 99). Os tapetes devem ter os mesmos tipos de materiais e a mesma quantidade de cada um. Relativamente à parte estética, à composição do tapete, os materiais devem ser organizados de forma apelativa, na parte superior do tapete, deixando um espaço para a criança se movimentar no mesmo.

A organização dos materiais passa por todos os aspetos referidos, pois, “Todos os detalhes, previamente observados, ao escolher, organizar e manter os materiais, são essenciais para que a criança possa explorar e investigar com o mínimo de intervenção possível no momento da sessão” (Fochi. 2023, p. 100).

O encerramento da sessão não se resume só à interrupção da mesma, mas sim à comunicação com o grupo, informando que o tempo naquele espaço está a terminar e ao incentivo a colaborarem na arrumação dos materiais.

1.3. AS INTERAÇÕES NO JARDIM DE INFÂNCIA

O desenvolvimento das interações, quer seja na creche quer seja no jardim de infância, é crucial para o desenvolvimento infantil. As interações estimulam os níveis sociais, emocionais e cognitivos das crianças, que posteriormente potencia momentos de socialização com os pares, melhora a relação com as pessoas que as rodeiam, amplia a compreensão do mundo, fomenta a criatividade e imaginação, e promove o sucesso escolar e social (Gomes, 2016). As emoções encontram-se diretamente ligadas às interações, uma vez que compreendê-las e saber-se expressar, facilita a conexão com os outros e as interações sociais (Mendes, 2022).

Crianças nas primeiras idades possuem uma maior dificuldade em interagir com os pares, sendo que os níveis de desenvolvimento ainda estão numa fase inicial. O temperamento é inato e “... às vezes definido como nosso modo característico de lidar com e reagir às pessoas e às situações...” podendo por isso influenciar a interação da criança com o mundo exterior, como Papalia et al. (2006, p. 236) referem.

As interações subdividem-se em 3 categorias, sendo elas, a interação criança-material, interação criança-criança e a interação criança-adulto (Papalia et al., 2006). A interação criança-material consiste na relação que a criança estabelece com o material. A panóplia de materiais permite a exploração, experimentação e descoberta de aprendizagens, através do uso do corpo (Barbieri, 2022). Os materiais estão sempre presentes na educação infantil dada a sua potencialidade para o desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial. Com a manipulação dos materiais, a criança recorre à criatividade e transforma-os, enquanto se transforma a si própria também. Os materiais não estruturados, uma vez que não tem finalidades pré-definidas, tem a capacidade de desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, abrindo um leque de possibilidades para as brincadeiras a realizar e para as aprendizagens a adquirir. A criança ao explorar um material não está apenas a brincar, mas sim a desenvolver-se e a construir conhecimento, e é dever do educador oferecer materiais diversificados, alinhados com os interesses e necessidades da criança, para incentivar a sua exploração.

A interação criança-adulto encontra-se sempre presente na educação infantil e é fulcral para o desenvolvimento da criança. Esta relação é afetiva e comunicativa, uma vez que o adulto é a figura de referência da criança, capaz de a fazer sentir segura e confiante para abraçar novas explorações. Assim, cabe ao educador criar um ambiente seguro que

ofereça estímulos capazes de proporcionar interações diversificadas com o outro (Mendes, 2022).

O educador tem o papel de mediador e promotor de interações, criança-material, criança-criança e criança-adulto. Desta forma, o conhecimento individual de cada criança facilita no incentivo à socialização, tal como defende Mendes, 2022 sustentado teoricamente por Brownell e Hazen, 1999:

É essencial reconhecer a personalidade de cada criança, na medida em que algumas crianças são relativamente mais sociáveis e dispostas a interagir com outros, enquanto outras se revelam mais interessadas no mundo dos objetos do que nos seus pares, e ainda outras que se sentem inibidas na presença dos seus pares, encontrando dificuldades no controlo de emoções e no envolvimento com outros. (p. 22)

Aprofundando esta ideia de Mendes (2022) percebe-se que as crianças menos sociáveis também têm capacidades de interação, pois através do brincar, da comunicação mais requintada e do maravilhamento que surgem no desenvolvimento, podem desencadear novos tópicos de conversa e brincadeiras com os outros (Brownell & Hazen, 1999).

O educador não se deve centralizar na resolução de problemas emocionais e comportamentais ou na decisão de quem interage com o material, mas sim, impulsionar os domínios cognitivos, sociais e psicomotores através de propostas lúdicas amplificando o processo de desenvolvimento e aprendizagem (Girardi et al., 2008).

Assim, recorre ao brincar como atividade potenciadora das interações, dado que estes momentos permitem a exploração dos materiais, a sua funcionalidade, o desenvolvimento da criatividade, a descoberta das pessoas que rodeiam a criança e da própria criança, assim como facilitam a integração das relações (Sarmiento e Ferreira, 2017). Para além de todas estas potencialidades referidas anteriormente, o brincar desenvolve ainda mais competências que por vezes são esquecidas ou difíceis de desenvolver com propostas.

1.4. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA SEGUNDA INFÂNCIA

É essencial ter conhecimento sobre e compreender o desenvolvimento infantil expectável em cada faixa etária. Desta forma, será aprofundado o desenvolvimento psicossocial da segunda infância.

Iniciando com a interação criança-material, percebe-se que crianças entre os 3 e 6 anos têm uma melhor coordenação do movimento que desejam realizar, devido à evolução nas áreas sensoriomotoras do córtex. A motricidade fina encontra-se mais sofisticada e os movimentos finos e precisos são uma evidência que demonstra este desenvolvimento (Papalia et al., 2006). As crianças apresentam a coordenação oculomotora desenvolvida observável em tarefas do dia-a-dia, como abotoar o bibe ou desenhar a figura humana, e “Progressos nessas habilidades permitem que as crianças pequenas assumam mais responsabilidade”, como referem Papalia et al., 2006 (p. 276). É também a partir dos 3 anos que as crianças desenvolvem a preferência no uso das mãos, destro ou esquerdino.

De acordo Papalia et al., (2006) “A imagem do eu torna-se mais nítida após o primeiro ano de vida, à medida que os bebês gradualmente aprendem que são separados das outras pessoas e coisas” (p. 315). A partir dos 3 anos, adquirem o autoconceito, isto é, a criança desenvolve a imagem do “eu”, relaciona-se com o outro e constrói sentimentos sobre si. Já nos 4 anos, o conceito de autodefinição começa a ser explorado, através da associação de características a si mesmo.

Relativamente às emoções, as crianças demonstram a capacidade de expressar os seus sentimentos, e com base no exemplo dos outros, associam as emoções a vivências. Embora demonstrem uma percepção nas emoções autodirigidas, como é o caso da vergonha e do orgulho, exibem uma dificuldade na resolução de conflitos. As emoções em simultâneo perturbam as crianças e, como Papalia et al., (2006) explicam, “Parte da confusão na compreensão que as crianças têm de seus sentimentos é a incapacidade de reconhecer que podem experimentar diferentes reações emocionais ao mesmo tempo” (p. 317).

A socialização inicia-se na primeira infância, antes das crianças compreenderem o seu género, mas é na segunda infância que se acaba por desenvolver, sendo por isso “A segunda infância é um período primordial para a socialização” (Papalia et al., 2006, p. 326).

A faixa etária dos 4 anos é caracterizada simultaneamente pelo jogo construtivo, no qual recorrem a objetos para realizarem construções, usando a imaginação. Há uma sequência que organiza os jogos de acordo com a faixa etária das crianças: jogo social, jogo construtivo, jogo simbólico, e por último, jogo formal com regras (Papalia et al.,

2006, inspirada em Piaget, 1951 e Smilansky, 1968). Dos jogos apresentados anteriormente, o jogo que tem o maior potencial para desenvolver as interações, é o jogo simbólico.

No contexto de educação pré-escolar, as crianças são seletivas em relação aos pares com que realizam brincadeiras, optando por crianças com as quais já vivenciaram experiências positivas ou que apresentam comportamentos semelhantes, o que pode influenciar no comportamento tornando-os mais parecidos (Papalia et al, 2006). Por norma, as crianças mais novas preferem pares com características físicas semelhantes, já as crianças mais velhas, dão mais valor ao afeto e ao apoio.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1.PROBLEMÁTICA

O brincar heurístico esteve presente nas primeiras provocações que observei realizadas pela educadora, no contexto de creche.

Foram logo perceptíveis o interesse e as aprendizagens que as crianças podem retirar de um simples contacto com materiais de fim aberto, usados no quotidiano. Surgiu então a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos relativamente ao brincar heurístico e explorar as potencialidades que este oferece, no contexto de jardim de infância, uma vez que as crianças absorvem diversas aprendizagens através deste brincar. Percebi então que as crianças, recorrendo à imaginação e criatividade, poderiam retirar aprendizagens bastante significativas, através do contacto com estes materiais não estruturados, e assim pretendo aprofundar a influência do brincar heurístico nas interações. No grupo de crianças deste estudo, percebi que as interações eram limitadas e realizadas entre pares fixos. As crianças escolhiam sempre o mesmo par para brincar, tendendo a provocar interações restritas. Surgiu o interesse em realizar propostas com três ou mais crianças, incentivando às interações mais diversificadas e com outros pares. O brincar heurístico evidencia-se uma estratégia facilitadora para a promoção de interações, uma vez que desenvolve as competências sociais, a partilha, resolução de conflitos e a aceitação de diferentes pontos de vista.

Assim, analisei a influência do brincar heurístico nas interações, mais especificamente, as interações com o material, entre pares e com o adulto. Foram escolhidas estas interações uma vez que o grupo de crianças é bastante criativo e atribui inúmeras potencialidades a materiais de fim aberto e não estruturados; ainda realiza muito brincadeiras individuais, querendo então provocar a interação criança-criança; e as interações entre criança-adulto, uma vez que as crianças se dirigem ao adulto para a partilha de aprendizagens e esta comunicação é bastante rica.

2.1.1. PERGUNTA DE PARTIDA

De que forma o brincar heurístico contribui para a promoção de interações, criança-material, criança-criança e criança-adulto, em crianças de 3 anos?

2.1.2. OBJETIVOS

1. Identificar os materiais e os espaços preferidos e usados pelas crianças;
2. Identificar as interações realizadas pelas crianças e o modo como potencializam o jogo simbólico;
3. Analisar e refletir sobre a experiência vivida pelas crianças e as potencialidades educativas do brincar heurístico.

2.2. NATUREZA DO ESTUDO

O presente micro estudo investigativo segue uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, sendo que visa compreender as interações e os significados que as crianças atribuem aos materiais não estruturados. A escolha desta abordagem mista deve-se ao facto de com as duas vertentes o estudo se tornar mais completo e enriquecedor. Tal como refere Fortin (1999) “o objectivo desta abordagem de investigação (...) é descrever ou interpretar, mais do que avaliar”, procurando assim compreender com profundidade o fenómeno em estudo (p. 22). Este estudo caracteriza-se como investigação-ação uma vez que há espaço para a intervenção da mestrandia permitindo uma melhoria na prática educativa apoiada no ciclo pedagógico, pois, como defende Fonseca (2012):

A investigação – ação pode ser representada como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente. (p. 18)

Esta metodologia de investigação, para além de sustentar a melhoria contínua da prática através do ciclo pedagógico, procura também aperfeiçoar e/ou resolver problemas sociais (Fonseca, 2012). O mesmo autor refere também aspetos da investigação-ação, caracterizando-a como participativa, uma vez que o investigador coopera no desenvolvimento do projeto; situacional, procurando resolver um problema específico; cíclica, apoiando-se no ciclo contínuo para uma constante melhoria; e autoavaliativa, pois centra-se numa análise contínua que permite ajustar a prática.

A natureza desta pesquisa é descritiva, uma vez que os dados recolhidos são registados através de palavras e imagens, nomeadamente de descrição das ações e transcrições. Pesquisas descritivas tem como principal objetivo descrever determinadas

características de uma população, de forma a analisá-la, neste caso, analisar as interações (Gil, 2008). Através dos dados é feita a sua interpretação de modo a compreender o papel do brincar heurístico nas interações infantis, sendo por isso também uma pesquisa interpretativa.

Como foi referido anteriormente, o estudo tem uma abordagem mista, sendo que apresenta um paradigma qualitativo e quantitativo, combinando os dois métodos. O estudo é de paradigma qualitativo uma vez que procura compreender e analisar a qualidade das interações, através da descrição detalhada, “na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideia e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados...” como Sousa e Baptista (2011, p. 56) afirmam. A investigação qualitativa tem as suas características que Bogdan e Biklen (1994) defendem ser cinco. Para uma investigação ser considerada qualitativa os dados são recolhidos no ambiente natural; de forma descritiva, através da escrita ou da captação de imagens; o processo é mais importante para a investigação do que o resultado; a análise dos dados é indutiva pois é através dos dados que surge a interpretação; e o importante na investigação são as experiências, e não os números. A investigação caracteriza-se como qualitativa dado que pretende compreender as interações que crianças de 3 anos realizam através da brincadeira heurística, descrevê-las e fazer uma análise detalhada sobre as mesmas.

Para além do paradigma qualitativo, a investigação apresenta também um paradigma quantitativo, que vem complementar e enriquecer mais a investigação, pois, “pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares e oferecem diferentes perspetivas” (Pereira & Ortigão, 2016, p. 71). Após a análise de dados descritiva, serão contabilizados o número de interações ocorridas por criança em cada subcategoria, informação que será posteriormente organizada numa tabela. Recorrer aos números para analisar os dados facilita a compreensão da interação mais frequente, além disso, permite uma comparação entre criança, verificando qual a criança que mais interagiu e a que menos o fez. Será também possível observar quais os materiais de fim aberto que despertaram um maior número de interações, concluindo assim qual a sessão mais potenciadora de interações.

2.5. CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica Jardim de Infância II desenvolveu-se do dia 16 de setembro ao dia 18 de dezembro, num jardim de infância que se encontra localizado na zona urbana de Leiria. A instituição é da rede pública e acolhe crianças dos 3 aos 6 anos de idade. É composta por duas salas de atividades, um salão polivalente e um espaço exterior, espaços estes que são os frequentados pelas crianças para desenvolverem as suas interações.

As sessões de brincar heurístico foram realizadas no salão polivalente e no espaço exterior, uma vez que a sala de atividades incluía muitos estímulos distrativos e não era um local livre de pessoas e de interrupções, como refere Fochi (2023).

2.6. PARTICIPANTES

O grupo era composto por 25 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Quanto à nacionalidade, vinte e quatro crianças eram de nacionalidade portuguesa e uma de nacionalidade brasileira. O estudo é realizado com quatro crianças, simplificando a recolha de dados, e não foram selecionados aleatoriamente, uma vez que, é necessário avaliar as interações criança-material, criança-criança e criança-adulto. Desta forma, foram selecionadas quatro crianças, identificadas como T., M., C. e V., com base nos seguintes requisitos:

- ter 3 anos (uma vez que as crianças mais novas têm maior dificuldade em interagir e que é a idade limite do brincar heurístico);
- diferentes níveis de comunicação (de forma a incentivar à interação entre pares);
- diferentes níveis de implicação (incentivando à exploração e ao contacto com os materiais).

2.7. PROCEDIMENTOS

2.7.1. DIMENSÃO ÉTICA DE INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Previamente à concretização do processo investigativo, foi fulcral garantir o cumprimento dos princípios éticos de forma a garantir o bem-estar de todos os participantes do estudo. Sem a ética não é possível realizar uma investigação, pois, é

fundamental que esta exista para a pesquisa decorrer. Como Sousa e Baptista (2014) defendem, “A ética é a parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, disciplinam ou orientam o comportamento humano” (p.12), para além disso influenciam no desempenho do investigador possibilitando um estudo com maior qualidade.

Realizar uma investigação com crianças exige uma reflexão aprofundada uma vez que os participantes são um público vulnerável e é essencial garantir a sua proteção e bem-estar. Para dar a conhecer aos encarregados de educação as propostas que iriam ser realizadas, foram elaboradas autorizações que incluíam a explicação clara da investigação assim como os objetivos de estudo, solicitando a permissão para a recolha de dados.

Uma investigação que assenta num paradigma interpretativo, valoriza a voz da criança e a participação ativa da mesma, adotando uma ética situada, sensível à situação e ao contexto (Caetano, 2019). A educadora-investigadora tem de dar a conhecer às crianças as propostas que vão ser realizadas, para que futuramente possam contribuir com a sua voz ativa. Este conhecimento foi transmitido através de uma conversa espontânea, com a breve explicação das propostas que iam ser realizadas, enfatizando que a participação era voluntária e poderiam desistir quando quisessem.

As propostas lúdicas foram concebidas num ambiente familiar para a criança, tornando-a confortável, e sempre com a presença de um adulto. O investigador deve assumir uma escuta ativa, empatia e respeito em todas as interações, tendo sempre em conta os direitos das crianças. A privacidade será assegurada em toda a investigação, através do anonimato e utilizando os dados recolhidos apenas para a realização do projeto, preservando-os e mantendo-os confidenciais.

2.7.2. APRESENTAÇÃO DAS SESSÕES HEURÍSTICAS

A recolha de dados do estudo desenrolou-se desde 25 de novembro até 8 de dezembro, e foi organizada em cinco sessões de brincar heurístico, das quais duas aconteceram no interior e três no exterior, sendo que o local da última sessão foi decidido pelas crianças atribuindo-lhes assim uma voz ativa. A criança deve ser incentivada a expressar a sua opinião e o educador deve escutá-la atentamente, colaborando com ela, o

principal agente na construção do processo de educativo, como referem Silva et al. (2016):

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p. 9)

Cada sessão de brincar heurístico tinha a duração de 30 minutos, era organizada por quatro tapetes, uma vez que eram quatro crianças e com uma música ambiente. Os tapetes tinham 1,5m por 1,5m e eram todos compostos pelos mesmos materiais não estruturados organizados da mesma forma. Tal como Fochi (2023) afirma, os tapetes são potenciadores de interações entre as crianças, permitindo inicialmente a exploração individual dos objetos. Já as medidas dos tapetes permitem a disposição dos materiais numa das extremidades deixando um espaço livre para a criança se sentar e explorar. Antes de iniciar cada sessão havia um momento de conversa, ao qual se chama consigna, no qual as crianças eram convidadas a brincar num novo espaço, preparando-as para novos estímulos e onde era relembrada a importância de cada uma escolher o seu tapete antes de brincarem em conjunto. A consigna é realizada num espaço diferente para que as crianças estejam motivadas a ouvir e não se distraiam com o espaço e os materiais.

Após este momento de conversa as crianças encaminhavam-se para o local onde seriam realizadas as sessões do brincar heurístico, escolhendo e explorando inicialmente cada uma o seu tapete, e posteriormente brincando em conjunto se demonstrarem interesse. Ao longo da sessão as crianças exploravam os materiais, enquanto registava alguns dados no bloco de notas e intervinha o mínimo possível, não influenciando as suas explorações e descobertas. Ainda assim, sempre que uma criança me procurava, mostrava-me disponível para a ouvir e interagir com ela, assegurando sempre os interesses e necessidades. Com o aproximar dos 30 minutos de sessão, as crianças eram alertadas para o encerramento da sessão, através de uma conversa e da recolha em conjunto de todos materiais para uma caixa.

As entrevistas eram realizadas individualmente, no fim de cada sessão, no corredor que une o espaço exterior e a sala de atividades. A escolha do espaço não foi a mais adequada uma vez que era um espaço bastante movimentado e com alguma confusão. As entrevistas da C. e da V. foram realizadas em conjunto da 3.ª à 5.ª sessão,

pois percebi que a C. não se sentia confiante para se expressar, e por isso inclui a V., o par de preferência dela para que se sentisse mais segura. Através das entrevistas, realizadas no fim de cada sessão, recolheram-se os dados necessários para compreender o espaço, os materiais e os pares preferidos por cada criança, que posteriormente foram organizados numa tabela por criança.

Para melhor compreender as cinco sessões heurísticas realizadas, é feita uma análise detalhada de cada sessão, focando-se no espaço e nos materiais que as crianças tiveram a oportunidade de explorar.

2.7.2.1. 1.ª SESSÃO - SABORES E TEXTURAS NATURAIS

A primeira sessão foi realizada no dia 25 de novembro, com 29 minutos e 58 segundos, no espaço interior, mais precisamente na sala polivalente. Nesta sessão havia tapetes com materiais que permitem a exploração de sabores e de texturas que a natureza dá conectando as crianças com o meio exterior. Cada tapete era composto por 5 rodela de lima, 4 rodela de limão, 3 rodela de laranja, 4 conchas, 6 bolotas, 3 pinhas, 3 paus de madeira, 4 pedras e um recipiente de plástico (Figura 8).



Figura 8 – Tapete heurístico da sessão 1

2.7.2.2. 2.ª SESSÃO - REFLEXOS DE UMA FLORESTA

A segunda sessão heurística foi realizada no dia 27 de novembro, com a duração de 25 minutos e 5 segundos, no exterior. As crianças estiveram em contacto com materiais que permitiam a exploração dos reflexos através de espelhos e o contacto com madeiras em diferentes formatos. Nesta sessão cada criança tinha ao seu dispor um tapete com 1

colher de pau, 4 troncos de madeira, 4 molas de madeira, 3 paus de madeira, 2 paus de gelado de madeira, 2 argolas pequenas, 1 argola grande, 1 recipiente pequeno e redondo de madeira, 1 recipiente quadrado grande, 1 recipiente de plástico e 1 espelho redondo pequeno. Além de todos os materiais, encontrava-se no centro dos tapetes um espelho de corpo inteiro, na horizontal, complementando a disposição dos materiais (Figura 9).



Figura 9 - Tapete heurístico da sessão 2

2.7.2.3. 3.^a SESSÃO - RASGA, SENTE E EXPLORA

A terceira sessão heurística ocorreu no dia 2 de dezembro, com 30 minutos e 37 segundos, no espaço interior. Estavam presentes materiais que permitem uma exploração e criação livre através do manuseamento dos materiais. A presença de materiais diversificados possibilitou a descoberta de diferentes texturas e cores oferecendo uma experiência sensorial rica à criança. Assim, cada tapete incluía 1 caixa de ovos grande, 1 recipiente de cartão com tampa, 1 copo de cartão, 1 saco de papel, 1 retângulo de folha crepe branco, 1 quadrado bege de EVA, rafia, 1 retângulo de papel celofane (com uma cor diferente em cada tapete) e um recipiente de plástico (Figura 10).



Figura 10 - Tapete heurístico da sessão 3

2.7.2.4. 4.^a SESSÃO - A SUAVIDADE NAS DESCOBERTAS

A quarta sessão heurística era dedicada à exploração de materiais suaves, têxteis e naturais que proporcionava o aprimoramento da motricidade fina e da percepção sensorial. No dia 4 de dezembro, as quatro crianças tiveram a oportunidade de se deslocar para o exterior para explorar, durante 29 minutos e 59 segundos, tapetes com novos materiais, cada um estava organizado da seguinte forma: 1 tela retangular, 3 pompons de lã castanhos, 2 bolas de lã beges, 1 saco de tecido, 1 guardanapo de tecido, 1 pedaço de corda, 1 retângulo de tecido castanho-claro, 5 arames felpudos e 1 recipiente de plástico (Figura 11).



Figura 11 - Tapete heurístico da sessão 4

2.7.2.5. 5.^a SESSÃO - OS SONS BRILHANTES

A última sessão foi realizada no dia 8 de dezembro, com a duração de 29 minutos e 58 segundos, no espaço preferido da maioria. Permitiu às crianças o contacto com metais, dando-lhes liberdade para explorar os sons e texturas, desenvolvendo a criatividade. Esta exploração autónoma ocorreu nos tapetes que são organizados, cada um, com 1 prato de metal, 2 colheres de sopa de metal, 1 colher de sobremesa de metal, 1 taça para a sopa metálica, 1 taça de sobremesa metálica, 1 forma de bolachas metálica, 2 guizos, 1 corrente de clips, 4 caricas, 1 concha de metal, 1 tenaz de metal e 1 recipiente de plástico (Figura 12).



Figura 12 - Tapete heurístico da sessão 5

2.8. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas de recolha de dados são a observação direta e participante, visto que estive em todas as sessões a observar e a interagir com as crianças. A observação participante permite aos investigadores envolverem-se no estudo de uma forma natural, deixando a criança confortável e não inibida pela constante observação, reduzindo assim a interferência nas interações espontâneas (Mónico et al., 2017). Neste estudo investigativo, a observação participante é adequada, uma vez que auxilia na compreensão do meio social sem se limitar apenas à colheita de respostas, priorizando as vivências das crianças (Simões & Sapeta, 2018).

De forma a organizar os dados e a facilitar esta recolha, recorro ao registo fotográfico e videográfico e às notas de campo. O registo videográfico era recolhido através de uma camara e um tripé previamente posicionado no local da sessão, num

ângulo que permitisse visionar todos os tapetes e as movimentações das crianças, permitindo “ao investigador obter um *feedback* visual e auditivo da realidade estudada e, assim, detetar fatos que porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo” (Fonseca, 2012, p. 26). Já o registo fotográfico era capturado no momento, quando percebia que havia alguma interação ou ação significativamente importante a ser registada de mais perto. Estes materiais audiovisuais conduzem a uma investigação precisa, uma vez que o investigador pode rever os vídeos e as fotografias sempre que necessário, fazendo uma análise mais profunda. Para além destes registos, recorri também à gravação de áudio com o telemóvel, para facilitar a compreensão das mensagens transmitidas pelas crianças.

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, como afirma Bogdan e Biklen (1994, p. 150) e eram anotadas no decorrer da sessão, em um bloco de notas. Estes registos relatavam o que ia observando de forma detalhada e precisa, e após cada sessão anotava também fragmentos que recordava serem importantes para uma futura análise. Para além disso, as notas de campo incluíam também aspetos que considerava essenciais a melhorar, regulando a minha ação educativa de forma a aprimorar a próxima sessão de brincar heurístico.

Para além destes métodos, será também realizada uma entrevista a cada criança após as sessões. A entrevista é uma conversa com uma intenção previamente definida, entre duas ou mais pessoas. Realizada individualmente após cada sessão, a entrevista permitia conhecer e compreender as brincadeiras realizadas, os materiais e espaços preferidos, recolhendo assim a descrição das ideias transmitidas pelas crianças acerca do ponto de vista sobre a sessão (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas devem ser compostas por perguntas claras, de fácil compreensão, num clima seguro para que as crianças se sintam confortáveis em partilhar a sua opinião. O papel a assumir enquanto investigadora não passa por tentar alterar os pontos de vista da criança, mas sim incentivar à livre expressão do que sentem e pensam e compreender que cada ponto de vista é único (Bogdan & Biklen, 1994). As entrevistas eram compostas pelas seguintes perguntas pré-definidas e por perguntas espontâneas que iam surgindo à medida que o tema era explorado:

Gostaste de brincar com aqueles materiais?
Quais foram os materiais que escolheste para brincar?

Brincaste a que?
 Com quem brincaste? Porquê?
 Qual era o objeto com que gostavas de brincar? (pergunta realizada em todas as sessões, exceto a última)
 Onde é que gostavas de brincar? Porquê?

Através dos registos foto e videográficos e das notas de campo, foi possível transcrever um curto intervalo de tempo de cada sessão para analisar as interações criança-material, criança-criança e criança-adulto presentes, escolhidos com base na implicação e envolvimento das crianças. Facilitando a organização dos momentos transcritos, foi criada uma tabela que organiza o tempo de duração de cada sessão e os minutos em que se foca esta análise e transcrição (Tabela 1).

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
Duração total	29:58 min	25:05 min	30:37 min	29:59 min	29:58 min
Minutos recolhidos	12:40 min – 21:00 min	14:30 min – 18:55 min	14:00 min – 19:17 min	12:30 min – 19:00 min	1:20 min – 6:30 min

Tabela 1 - Tempo de duração de cada sessão

2.9. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados é a etapa que se segue após a recolha da informação e consiste na decomposição da mesma, de forma organizada, para posteriormente analisar de forma descritiva e narrativa, e interpretar os dados (Sousa & Baptista, 2011).

2.9.1. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para organizar as informações recolhidas através dos registos foto e videográficos e das notas de campo, irei recorrer a uma tabela, para posteriormente proceder à sua análise. As tabelas são organizadas de modo a avaliar a criança com base nas seguintes categorias: 1) as interações com o material disponível, 2) interações entre pares e 3) interações com o adulto. O conteúdo será analisado numa tabela para cada sessão (Tabela 2), facilitando a compreensão e a comparação entre crianças. A Tabela 2, que se encontra abaixo, é meramente exemplar, de forma a facilitar a compreensão do seu preenchimento ao leitor. Estas categorias subdividem-se, originando subcategorias, o que possibilita uma análise mais profunda e detalhada de cada tópico.

Criança 1 – Sessão 1		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	<i>ex.: a C. recorreu aos paus, troncos e folhas, demonstrando uma preferência pelos troncos. ex.: a C. não teve qualquer interação com os citrinos.</i>
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	<i>ex.: a C. bateu com os paus um no outro, furou a folha com os paus e arrastou os citrinos com a ajuda do pau.</i>
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	<i>ex.: a C. recorreu aos paus para provocar som, desenvolvendo ...</i>
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	<i>ex.: a C. observou o L. e fez uma afirmação.</i>
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	<i>ex.: a C. partilhou com a M. o som do pau e deu espaço à M. para experimentar.</i>
	Recorreu à imitação	<i>ex.: a C. imitou o L. a rasgar a folha.</i>
	Realizou explorações em conjunto	<i>ex.: a C. e a M., em conjunto, construíram uma torre de troncos e folhas.</i>
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	<i>ex.: a C. agarrou na mão do adulto e encaminhou-o até ao tapete.</i>
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	<i>ex.: a C. chamou o adulto para a observar a provocar o som no pau.</i>
	Pediu ajuda ao adulto	<i>ex.: a C. recorreu aos paus, troncos e folhas, demonstrando uma preferência pelos troncos.</i>

Tabela 2 - Análise de conteúdo em categorias

A organização do número de interações contabilizado é também feita numa tabela (Tabela 3), uma para cada sessão sucessivamente, que se organiza por categorias e subcategorias, como a tabela anterior. O preenchimento desta tabela é feito através da quantidade de interações ocorridas nos minutos selecionados de cada sessão, permitindo uma análise quantitativa e a comparação entre sessão, entre interações e entre crianças. Através da percentagem, será possível criar um gráfico circular para facilitar a compreensão da interação mais predominante, da criança mais interativa e da sessão mais rica em interações.

Número de interações								
Categorias	Subcategorias	T.	M.	C.	V.	Totais interações subcategorias	Totais interações categorias	% totais interações (categoria)
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar							
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas							
	Realizou ações que promoveram aprendizagens							
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu							
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança							
	Recorreu à imitação							
	Realizou explorações em conjunto							
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações							
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas							
	Pediu ajuda ao adulto							
Total de interações por criança								

Tabela 3 - Quantidade de interações

As entrevistas serão também analisadas no mesmo formato (Tabela 4), facilitando a compreensão da informação. Assim, a tabela de análise das entrevistas será composta pelas categorias 1) materiais, 2) espaço e 3) pares e por subcategorias que permitem compreender as preferências das crianças.

Criança 1 – Sessão 1		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	<i>ex.: a C. recorreu aos paus, troncos e folhas, demonstrando uma preferência pelos troncos.</i>
	Descartou os materiais, não permitindo a sua exploração	<i>ex.: a C. não interagiu com os paus e com as folhas.</i>
Espaço	Demonstrou preferência pelo espaço para explorar	<i>ex.: a C. afirma preferir a rua ao espaço interior para brincar.</i>
	Não revela qualquer preferência pelo espaço	<i>ex.: a C. não consegue exprimir o espaço onde gosta mais de brincar.</i>
Interação	Demonstra preferência pelos pares e pelo educador	<i>ex.: a C. só gosta de brincar com a V.</i>

Tabela 4 - Análise de entrevistas

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo permite compreender o papel do brincar heurístico nas interações, com o material, com a criança e com o adulto, em crianças de 3 anos. Para tal, foram organizadas cinco sessões heurísticas, com quatro crianças (T., M., C. e V.) que exploraram materiais de diversas coleções. Neste capítulo os dados serão apresentados em tabelas, que foram referidas anteriormente, interpretados e analisados. Para melhor organizar e compreender a informação, subdivide-se o capítulo em 1) os materiais e espaços, 2) as interações e o jogo simbólico e 3) as potencialidades do brincar heurístico.

3.1. MATERIAIS E ESPAÇOS

A escolha das coleções dos materiais foi realizada pela mestrande, visto que dependia dos materiais que tinha disponíveis, que achava mais adequados apresentar ao grupo e que fossem potencializadores de interações. Dos materiais apresentados, houve materiais que despertaram um maior interesse pelas crianças e outros que ficaram um pouco esquecidos. As Figuras 13, 14, 15 e 16 demonstram algumas explorações realizadas nas sessões 2, 3, 4 e 5, recolhidas através do registo fotográfico.



Figura 13 - Exploração na sessão 2



Figura 14 - Exploração na sessão 3



Figura 15 - Exploração na sessão 4



Figura 16 - Exploração na sessão 5

Relativamente ao espaço, houve a oportunidade de diversificar e realizar duas sessões no espaço interior, duas no espaço exterior e a última deixar ao critério da criança. Desta forma, a criança teve uma voz ativa na escolha do espaço após já ter experienciado o espaço interior e o espaço exterior. Esta preferência não foi demonstrada apenas no momento da sessão, sendo também reforçada em todas as entrevistas realizadas posteriormente a cada sessão. Esta articulação entre ambientes que se complementam permite a compreensão do espaço mais potenciador de interações, podendo-se concluir que o espaço exterior oferece maiores possibilidades de exploração e interação face ao interior.

Como referi anteriormente, os participantes deste estudo faziam recorrentemente brincadeiras livres sempre com os mesmos pares, o que comprometia as interações, tornando-as pouco diversificadas. O presente estudo incentiva a brincadeiras com outras crianças que não o par de preferência.

Prossegue-se então à análise das tabelas, por criança (Tabela 5, 6, 7 e 8), conhecendo os materiais, o espaço e os pares preferidos, com base na informação obtida por entrevistas.

Tendo presente os dados recolhidos referentes à criança T, podemos afirmar, em conformidade com a tabela 5 abaixo, que a criança T. é uma criança comunicativa, recorre bastante ao jogo simbólico nas suas brincadeiras e que, na sala de atividades, se encontra maioritariamente acompanhada da criança M. Com base na tabela elaborada com as respostas da criança T., conclui-se relativamente aos materiais, que demonstra interesse por alimentos, materiais espelhados e por transparências coloridas.

Na sessão 4 e 5 não referiu os materiais de preferência, mas explorou a maioria dos materiais em ambas as sessões. É uma criança que tem bastante curiosidade em explorar o que lhe é apresentado e não houve nenhum material que não lhe suscitasse interesse. Relativamente ao jogo simbólico, está sempre ligado à comida ou à bebida, e realiza-o em conjunto com outra criança ou individualmente. É através do faz-de-conta que se desenvolve e adquire uma panóplia de aprendizagens, como por exemplo, as que foram observadas na sessão 1 em que construiu um triângulo de frutas.

A preferência por brincar no espaço exterior é demonstrada logo após a primeira sessão na rua, e mantém-se até à última sessão. Na sessão 5, o T. estava a brincar com a M. ao faz-de-conta, fazendo massa com os pratos, as colheres e as conchas. O T. estava envolvido, mas era notória a falta de algo. Questionou-me se poderia ir para a sala, ao qual respondi que quando não quisessem brincar mais naquele espaço poder-se-iam deslocar à sala. Assim que o T. entrou na sala dirigiu-se à área da casinha, procurando o estímulo que lhe faltava.

Já a preferência dos pares não altera desde a primeira sessão, mostrando sempre que prefere brincar com a M., ainda assim, há medida que se vão realizando mais sessões, refere também que gosta de brincar com a C. e com a V..

CRIANÇA T.		
SESSÃO 1		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	O T. demonstra interesse pelas frutas e pelas bolotas
	Relata o jogo simbólico	A criança refere que brincaram às massas
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	A criança gostou de brincar no salão polivalente
Pares	Demonstra preferência pelos pares	A criança diz que brincou apenas com o par de preferência, a M.
SESSÃO 2		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Interesse pelas madeiras e espelho.
	Relata o jogo simbólico	Brincou aos cafés.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Refere que gostou mais de brincar na rua.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Brincou apenas com a M., par de preferência.
SESSÃO 3		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Gostou de brincar com o roxo.
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Gostou de brincar no salão polivalente, mas quer fazer lá fora.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Brincou com a M., com a V. e com a C..
SESSÃO 4		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	(sem resposta)
	Relata o jogo simbólico	Fez gomas.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Prefere brincar no exterior.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Gosta mais de brincar com a M..
SESSÃO 5		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	(sem resposta)
	Relata o jogo simbólico	Fez massa.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Gostou de brincar lá fora, mas veio para o exterior porque não queria brincar mais.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Preferência pela M..

Tabela 5 - Materiais e espaços preferidos pelo T.

A criança M., tal como o T., é uma criança comunicativa, embora comunique mais com o adulto do que com crianças. O jogo simbólico está também sempre presente no dia-a-dia da M. É uma criança que convida muito as outras para se juntarem neste processo criativo e imaginativo. Através da tabela construída com as entrevistas à M. percebe-se que revela um gosto semelhante ao do T. no que toca aos materiais. A resposta à pergunta “Com o que é que gostaste mais de brincar” direciona-se para alimentos, materiais espelhados, transparências e metais. Nas cinco sessões realizadas, a M. explorou sempre todos os materiais, para descobrir a sua funcionalidade, e mostrou-se muito prestável e colaborativa, querendo sempre ajudar a descolar os tapetes do chão. A exploração dos materiais não-estruturados apresentados partia sempre para o jogo simbólico. Embora maioritariamente fosse para a confeção de massa, a M. fez também bolos e sugeriu cantar os parabéns, o que originou uma exploração com as quatro crianças.

À semelhança do T., a M. demonstra também uma preferência em realizar as sessões heurísticas no espaço exterior desde a primeira sessão realizada no mesmo. No espaço exterior a M. procura estímulos que possa usar no jogo simbólico, como por exemplo folhas das árvores para fazer massa. Na sessão 5, quando o T. abandonou o espaço exterior, a M. questionou de imediato o porquê de o fazer, e passado algumas explorações, perguntou-me se poderia ir brincar para a cozinha.

Analisando a preferência de pares, a criança refere sempre o nome do T., mostrando que gosta de brincar com ele “porque é meu amigo”. Além disso, mostrou-se aberta para brincar com a C. e a V. convidando-as para as suas descobertas.

CRIANÇA M.		
SESSÃO 1		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Demonstra interesse pelos limões e diz que gostou.
	Relata o jogo simbólico	A criança refere que brincaram às massas.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	(sem resposta)
Pares	Demonstra preferência pelos pares	A criança diz que brincou apenas com o par de preferência, a T, “porque é meu amigo”.
SESSÃO 2		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Gostou mais do espelho grande.
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Prefere brincar no espaço exterior.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Preferência pelo T., mas também gosta de brincar com a C. e a V..
SESSÃO 3		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Gostou do papel verde.
	Relata o jogo simbólico	Fez um bolo de chocolate e presentes.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	(sem resposta)
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Brincou com o T. e com a C..
SESSÃO 4		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	(sem resposta)
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Prefere brincar na rua.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Brincar com o T..
SESSÃO 5		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Gostou de tudo e de tirar os tapetes.
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Gosta mais de brincar no exterior, mas sentiu necessidade de ir para a sala.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Preferência pelo T..

Tabela 6 - Materiais e espaços preferidos pela M.

A tabela que se segue diz respeito à C., uma criança pouco comunicativa, que gosta de explorar os materiais sozinha e raramente demonstra a necessidade de descobrir com outra criança. Na sala de atividades, encontra-se sempre acompanhada da V., embora não fale muito com ela nas explorações. Tal como referi, a curiosidade e a necessidade de explorar estão sempre presentes, manipulando todos os materiais. Assim, a C. demonstra uma preferência por alimentos, madeiras, transparências e caixas de ovos. Refletindo agora sobre o jogo simbólico, este encontra-se presente a partir da 3.^a sessão, onde a criança fez um bolo com papéis celofane juntamente com a M.. O faz-de-conta partiu da C., sem nenhum estímulo de outra criança, na última sessão, onde fez uma sopa de morango para provar.

O espaço exterior é também a preferência da C., e isso é notório em todas as entrevistas à exceção da primeira, uma vez que ainda não tinha explorado o espaço exterior. Na última sessão, após a saída do T. e da M., ficou com a V. a explorar o espaço e os materiais e foi bastante comunicativa, criando representações simbólicas.

Relativamente à preferência de pares, o nome da V. foi sempre referido, uma vez que é a criança com mais explora, sente e descobre.

CRIANÇA C.		
SESSÃO 1		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Brincou com limões, laranjas e limas.
	Relata o jogo simbólico	A criança refere que fez espetadas.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	A criança gostou de brincar no salão polivalente.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	A criança brincou apenas com o par de preferência, a V..
SESSÃO 2		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Preferiu os troncos.
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Prefere brincar no exterior.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Brincou com a V., par de preferência.
SESSÃO 3		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Gostou do papel celofane laranja e da caixa dos ovos.
	Relata o jogo simbólico	Fizeram bolo para cantar os parabéns.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Quer voltar a brincar no espaço exterior.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Gostou de brincar com a V..
SESSÃO 4		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Gostou de tudo.
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Prefere brincar lá fora.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Gostou de brincar mais com a V..
SESSÃO 5		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	(sem resposta)
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Gostou muito de brincar.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Gostou mais de brincar com a V..

Tabela 7 - Materiais e espaços preferidos pela C.

A última tabela de entrevistas é referente aos dados da V., uma criança calma e comunicativa, mas num nível diferente do T. e da M.. Gosta de explorar e recorre com facilidade ao faz-de-conta. Analisando os materiais de preferência, percebe-se que explora maioritariamente alimentos, madeiras e transparências, caixas de ovos e os metais. Através da manipulação destes materiais, cria brincadeiras para explorar as suas potencialidades, embora haja sessões em que não explorou todos os materiais apresentados. O jogo simbólico encontra-se presente na sua exploração, criando refeições, massa de atum, bolos e presentes, e é principalmente feito em conjunto com outra criança.

Relativamente ao espaço, a V. demonstrou uma grande preferência pelo espaço exterior, da segunda à quinta sessão, referindo até “Amanhã quero brincar lá fora!”.

A relação com as outras crianças é uma relação de proximidade, principalmente com a C., criança com qual brinca desde o início. Quando lhe era questionado com quem gostava de brincar, referia sempre o nome da C., mas também o do T. e da M., o que demonstra uma evolução. As evidências recolhidas na 4.^a sessão demonstram o que foi referido anteriormente, “Posso ir brincar para o tapete do T.?”, reforçando o interesse da V. em interagir com outros pares para além da C..

CRIANÇA V.		
SESSÃO 1		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Explorou bolotas, um pau, laranjas e limões.
	Relata o jogo simbólico	A criança refere que brincou às massas e mexia com o pau.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	A criança gostou de brincar no salão polivalente.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	A criança diz que brincou com a M., a C. e o T..
SESSÃO 2		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Preferiu os paus.
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Prefere brincar no exterior.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Brincou com a C., par de preferência.
SESSÃO 3		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Gostou do papel celofane rosa e da caixa dos ovos.
	Relata o jogo simbólico	Fizeram bolo para cantar os parabéns.
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Quer voltar a brincar no espaço exterior, “Amanhã quero brincar lá fora”.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Gostou de brincar com a C. e com o T..
SESSÃO 4		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	(sem resposta)
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	(sem resposta)
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Queria brincar no tapete do T.
SESSÃO 5		
Materiais	Demonstrou preferência por materiais para explorar	Gostou dos metais.
	Relata o jogo simbólico	(sem resposta)
Espaço	Demonstra interesse em brincar no espaço ou preferência por outro	Gostou de brincar na rua.
Pares	Demonstra preferência pelos pares	Prefere brincar com a C..

Tabela 8 - Materiais e espaços preferidos pela V.

3.2. ANÁLISE GERAL

Analisando agora de uma forma geral as preferências das crianças, com base nas entrevistas, percebe-se que exploram todos os materiais apresentados, mas que não têm as mesmas preferências, pois há materiais que suscitam mais interesse e curiosidade que outros. “É essencial que o/a docente faça uma seleção diversificada de materiais, mas que dê liberdade às crianças de escolher com que brincar e como brincar”, tal como refere Ferreira (2023, p. 5), sendo por isso necessário, recorrer a coleções com diferentes materiais, que se adaptem aos interesses e necessidades das crianças.

O espaço exterior é a preferência de todas as crianças desde a 2.^a sessão até à última, e o *feedback* da 3.^a sessão veio comprovar isso. Esta preferência pode ser influenciada pela calma e tranquilidade que o espaço exterior proporciona, uma vez que no salão polivalente encontram-se sempre pessoas a circular e materiais que não podem ser retirados, tornando o espaço mais limpo. Ainda assim, o T. e a M. sentiram que faltava um estímulo que se encontrava no interior, “a cozinha e os seus elementos”, e deslocaram-se para a área da casinha para realizar brincadeiras neste espaço. A última sessão heurística podia incluir materiais que oferecessem o estímulo que precisavam, como por exemplo uma tábua de madeira para fazer de fogão, pois, como refere Silva et al. (2016):

Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças. (p. 27)

Relativamente aos pares, houve uma grande evolução, sendo que à medida que se foram desenrolando as sessões, as crianças deixaram de brincar apenas com os pares de preferência e escolheram brincar também com as outras crianças.

4. AS INTERAÇÕES E O JOGO SIMBÓLICO

De forma a analisar as interações e a forma como o brincar heurístico potencia o jogo simbólico, foram recolhidos dados através de registos foto e videográficos, notas de campo e gravações de áudio. Posteriormente, os dados foram organizados numa tabela por sessão que permite analisar detalhadamente cada interação através de subcategorias

(Tabela 10, 11, 12, 13 e 14). Além dessa tabela, foi criada a seguinte tabela que contabiliza o número de interações por sessão (Tabela 15, 16, 17, 18 e 19).

Esta secção será dividida nas 3 categorias, interação criança-material, interação criança-criança e interação criança-adulto, facilitando a compreensão do leitor.

4.1. INTERAÇÃO CRIANÇA- MATERIAL

A categoria interação criança-material subdivide-se em três subcategorias, sendo elas “selecionou e/ou descartou materiais para explorar”, “explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas” e “realizou ações que promoveram a aprendizagem” para analisar detalhadamente e com precisão esta interação.

Na primeira subcategoria, “selecionou e/ou descartou materiais para explorar”, é possível observar que há 122 interações contabilizadas com os materiais. Em todas as sessões as crianças exploraram os materiais apresentados, exceto a C. que, na primeira sessão, apenas explorou os paus, os citrinos e a caixa, fazendo espetadas. Os materiais estimulavam o interesse e a curiosidade das crianças e isso era perceptível através do constante manuseamento e exploração dos materiais.

A segunda subcategoria, nomeada de “explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas”, inclui também muitas interações, pois como foi referido anteriormente, os materiais eram explorados ao máximo, descobrindo todas as potencialidades e funcionalidades de cada um. Assim, contabilizam-se 62 interações a explorar os materiais, sendo que 26 foram de jogo simbólico. A primeira e a segunda sessão não foram tão exploradas em brincadeiras faz-de-conta e a terceira sessão foi a mais rica, pois a imaginação das crianças levou-as a um aniversário, à preparação do bolo, ao cantar os parabéns, ao soprar as velas e à preparação de um presente para a aniversariante.

A última subcategoria reporta para as aprendizagens que as crianças conseguiram retirar com a exploração dos materiais não-estruturados. A sessão que proporcionou mais aprendizagens no grupo foi a primeira, e a sessão que menos potenciou o conhecimento foi a quarta sessão. Olhando para o geral, foram contabilizadas 30 ações que promoveram aprendizagens.

O jogo simbólico foi bastante potenciado através das interações com o material. Os materiais que mais permitiram o desenvolvimento da imaginação foram os paus, com a criação de uma orquestra; as madeiras, todas num recipiente a representar massa; o copo com ráfia, que ganhou nova vida para um sumo de laranja; os papéis celofane, que representavam o bolo, os tecidos, os pompons e o arame felpudo; que era uma refeição com bolo, batatas fritas, carne e peixinho; e os metais, com que faziam sopa, esparguete e partiam ovos.

4.2. INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Seguidamente apresentam-se e analisam-se as interações obtidas entre crianças, que são organizadas em quatro subcategorias, “observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu”, “partilhou as suas explorações e materiais com outra criança”, “recorreu à imitação” e “realizou explorações em conjunto”.

Relativamente à interação perante as explorações de outras crianças, pode-se observar que a sessão mais rica em interações foi a 4.^a sessão, com 9 interações. A criança que mais interagiu ao observar explorações dos outros foi a V. com 12 interações, como é o exemplo do seguinte comentário realizado ao observar o T. a brincar com a tenaz, “Oh T., olha o meu tem um garfo e uma colher”.

A partilha das explorações e dos materiais com outra criança esteve sempre presente. Ao iniciar a sessão do brincar heurístico, as crianças eram incentivadas a escolher um tapete e a explorar os materiais que este incluía individualmente, depois, se assim entendessem poderiam partilhar os materiais com o outro e realizar explorações em conjunto. A sessão em que mais partilhas houve foi a 3.^a, onde fizeram bolos e cantaram os parabéns. Houve apenas dois momentos em que a partilha de materiais não ocorreu, o primeiro foi na 2.^a sessão, quando a V. tirou um pau ao T., sem pedir e ele não deixou. O segundo momento com menos partilhas foi na 4.^a sessão, quando a V. perguntou ao T. se podia ir para o tapete dele e ele não permitiu, ainda assim, a V. depois foi convidada pela M. para se juntar a ela.

A imitação esteve presente ao longo de todas as sessões, e era potenciadora de explorações em conjunto. As sessões que apresentaram um maior número de imitações foram a 1.^a, a 4.^a e a 5.^a com 6 interações recorridas à imitação. A criança que mais

recorreu à imitação foi a C. com 7 interações, visto que não é uma criança tão comunicativa, a imitação colabora e facilita as interações, envolvendo-se em explorações em conjunto. Como refere Carvalho e Beraldo (1989), a faixa etária de 3 anos é caracterizada pela imitação complexa e intencional do outro, que é vista como “uma atividade intrinsecamente motivada, e como uma forma de comunicação através de atos” (p. 58). A imitação reflete-se bastante no jogo cooperativo, sendo facilitadora das interações. Embora a imitação tenha estado presente em todas as sessões, é visível que na terceira sessão houve menos interações por imitação, devido à naturalidade e espontaneidade com que a brincadeira se desenrolou, reduzindo a necessidade de imitar o comportamento do outro.

As tais explorações em conjunto são também analisadas, na última subcategoria das interações criança-criança. A criança que realizou mais explorações, em conjunto, é o T., e a maioria são realizadas com o par de preferência, a M. As sessões 1 e 3 apresentam o maior número de explorações em conjunto, sendo 10. Nestas sessões, as explorações em conjunto resumem-se à criação de uma orquestra com paus, triangulo sequencial de frutas, fazer massa, organização de citrinos furados, confeção de um bolo, preparar uma prenda e cantar os parabéns. As explorações em conjunto favorecem a comunicação com o outro e a capacidade de reconhecer e respeitar diferentes valores e pontos de vista, promovendo aprendizagens construídas nas relações com os outros (Silva et al., 2016). As descobertas conjuntas desenvolviam também a imaginação, levando-a ao faz-de-conta. Com os materiais não-estruturados e com a presença de outras crianças, foram desenvolvidos triângulos sequenciais de frutas; massa de vários ingredientes; construções de uma selva; o aniversário de uma criança com bolo e prendas; e o almoço para a mestranda. Como Salada (2017) refere no estudo investigativo que elaborou em torno nas interações com os objetos do quotidiano, as interações são um tema de grande foco na primeira infância, e através das interações contínuas as crianças desenvolvem preferência por alguns pares que foi notório no presente estudo.

4.3. INTERAÇÃO CRIANÇA-ADULTO

O jogo simbólico entre pares permite que as crianças criem um mundo sem regras, adaptando a realidade aos seus interesses, através da imaginação e imitação do

outro. As crianças definem os papéis que representam e atribuem novos significados aos objetos (Freitas, 2010).

Embora o adulto tenha participado no jogo simbólico, assumiu um papel de mediador e facilitador, envolvendo-se menos na criação de papéis e da construção história como fazem as crianças (Freitas, 2010). As interações com o adulto ao longo das sessões eram maioritariamente para convidar o adulto para participar na brincadeira, partilhar alguma exploração ou para pedir ajuda, sendo assim estas as subcategorias definidas para esta categoria.

Relativamente aos convites feitos para a participação do adulto nas explorações, analisando as contabilizações, percebe-se que a sessão em que mais sentiram necessidade de incluir o adulto foi a 3.^a e a sessão em que não o fizeram foi a 2.^a. A maioria destes convites era feito através de ações, como por exemplo, dar ao adulto uma comida preparada pela criança, e as crianças que mais vezes convidaram o adulto foram o T. e a M., com 5 convites cada.

As crianças quando fazem uma descoberta sentem a necessidade de partilhar com o adulto. Nestas cinco sessões, existiram 24 comunicações verbais realizadas com o intuito de captar a atenção do adulto. As crianças que partilharam verbalmente as descobertas com o adulto foram novamente o T. e a M., com 9 interações cada, e a sessão em que sentiram uma maior necessidade de o fazer foi a 1.^a.

A necessidade de pedir ajuda ao adulto já não esteve tão presente e isso é notório nas contabilizações de interações. Na sessão 1, 2 e 3 as crianças não pediram ajuda ao adulto e a sessão com mais pedidos de ajuda foi a 4.^a sessão, com 3 pedidos, ou seja, um número não muito elevado. Nas sessões de brincar heurístico o adulto deve intervir o mínimo possível, apenas se for necessário e o número reduzido de pedidos de ajuda demonstra o envolvimento e a implicação das crianças nas brincadeiras espontâneas e naturais (Fochi, 2023). As interações com o adulto foram as que desenvolveram menos o jogo simbólico, uma vez que, a intervenção do adulto surgiu apenas quando necessário. Ainda assim, esteve presente quando as crianças ofereciam comida e provava-a, na orquestra de baquetas e ao cantar os parabéns.

4.4. ANÁLISE GERAL

Os materiais não-estruturados são uns grandes potencializadores do jogo simbólico, visto que não há nenhuma sessão em que não apareçam brincadeiras faz-de-conta, individuais ou em grupo. O jogo simbólico desenvolve a criatividade, imaginação e a linguagem da criança, sendo por isso importante criar ambientes que proporcionem o desenvolvimento do mesmo, uma vez que ajuda também na compreensão do mundo que a rodeia e na resolução de problemas (Barboza & Volpini, 2015, p.8).

Através dos dados recolhidos e da organização dos mesmos em tabelas, foi possível criar gráficos circulares para melhor compreender e analisar as interações realizadas pelas crianças. Foram criados cinco gráficos circulares (Apêndice 8 – Gráfico, 4, 5, 6, 7 e 8), um por sessão, que permitem observar em percentagem o número de interações por categoria. Através das percentagens obtidas, foi possível organizar um gráfico circular que junta todas as interações das cinco sessões (Gráfico 1)

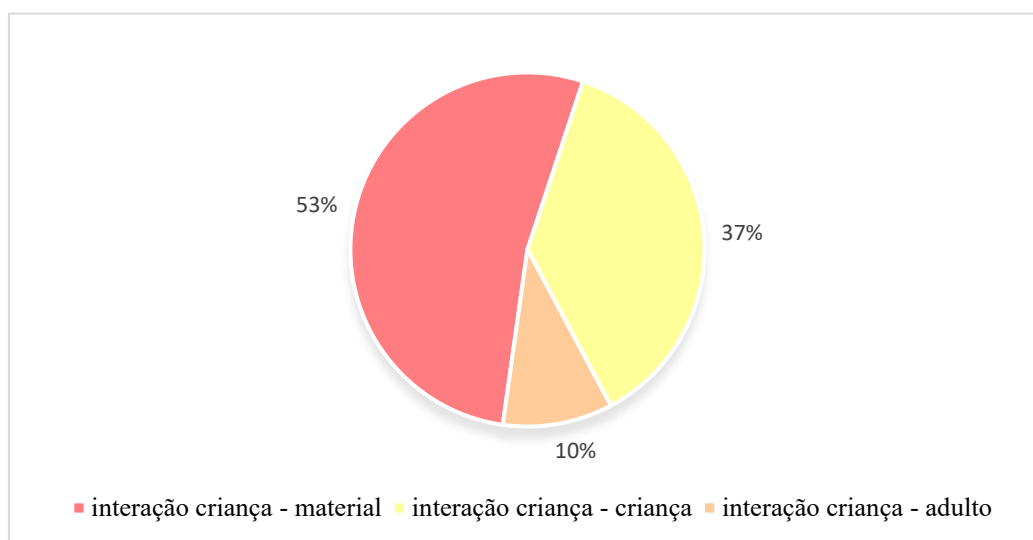


Gráfico 1 - Percentagem das interações no geral

O gráfico circular acima revela que a interação mais predominante foi a interação criança-material, com 53%. A percentagem equivale a 214 interações a explorar os materiais não-estruturados apresentados de 406, o número de interações na totalidade. Quando o educador prepara uma sessão de brincar heurístico com materiais de fim aberto, tem cuidado na escolha dos materiais para que sejam potencializadores de novas descobertas e aprendizagens, tal como afirma Fochi (2023)

O que nos interessa, na escolha dos materiais, é que os objetos tenham a possibilidade de entrar, permanecer, atravessar, trasladar, "barulhar" na combinação entre eles e, além disso, pela quantidade, que possa ser repetida a ação pela criança, caso ela deseje. (p. 100)

A elevada frequência deste tipo de interação é justificada pela exploração dos materiais apresentados, uma vez que houve sempre espaço para a exploração individual em cada sessão antes das crianças interagirem entre pares ou com o adulto.

A sessão que mais predomina no contacto com materiais é a 5.^a, “Os sons brilhantes”, na qual as crianças tiveram a oportunidade de explorar materiais metálicos, descobrindo o som e texturas (prato, colheres, taças, formas de bolachas, guizos, clips, caricas, conchas e tenazes), sendo que a sessão foi realizada no espaço escolhido, o exterior, o que permitiu a exploração dos sons de forma livre. Além disso, as crianças estão em contato com estes materiais diariamente o que desperta a necessidade de os explorarem sem regras, aumentando o número de experimentações e interações. Esta sessão teve 50 interações com os materiais, sendo 15 o número de explorações da criança que mais manuseou os materiais, o T.. Na sessão 2, o número de percentagem de interações com o material é superior, 63%, sendo que há menos interações totais nessa sessão, o que pode ter sido consequência da duração da sessão, por ser a sessão mais curta, e dos materiais selecionados, mas essa percentagem equivale apenas a 40 explorações do material. Já a sessão que apresenta menos descobertas do material é a sessão 3, com 46% que correspondem a 39 interações. Esta sessão foi com materiais de papel e cartão, na qual as crianças recorrem ao faz-de-conta para cantar os parabéns, e foi a sessão em que houve um maior número de interações criança-criança, diminuindo o número de interações com os materiais. De um modo geral, analisando todas as sessões em simultâneo, percebe-se que foi a interação que mais predominou e que os materiais escolhidos suscitavam o interesse e a curiosidade nas crianças de os explorar.

Relativamente à categoria seguinte, ao analisar o gráfico acima conclui-se que 37% das interações são realizadas com os pares, o que corresponde a 150 interações com os pares. Como já referi anteriormente, a sessão com maior percentagem nesta categoria é a sessão 3, com 43% que equivale a 36 interações. A sessão com materiais de papel e cartão desenvolveu bastante o jogo simbólico, através das explorações em conjunto, onde as crianças fizeram bolos, cantaram os parabéns, sopraram velas e prepararam prendas.

Nesta sessão, a criança mais comunicativa foi a V., com 10 interações, e a criança menos comunicativa foi a C., com 8 interações. Ainda assim, foi notória a evolução da comunicação da C., que inicialmente não falava e na última sessão não só se expressava como interagiu nas brincadeiras das outras crianças. A V. é uma criança comunicativa, que falava, mas maioritariamente com a C. e só explorava em conjunto com ela, e após as cinco sessões já mostrava iniciativa para explorar com o T. e a M.. Relativamente a estas duas crianças, T. e a M., é também perceptível uma evolução, sendo que já convidavam a C. e a V. para as suas explorações. Olhando para as cinco interações em conjunto, percebe-se que a criança que mais interagiu com os pares é o T., com 41 interações, e a criança que menos interagiu é a C., com 35.

Analisando a última categoria, e de acordo com o gráfico circular, observa-se que apenas 10% das interações das cinco sessões são com o adulto. No brincar heurístico o adulto tem um papel de mediador, observando e permitindo às crianças explorações livres e sem interrupções, interagindo com estas apenas quando é necessário. As interações contabilizadas entre as crianças e adulto partiram maioritariamente das crianças, e a sessão em que mais procuraram o adulto foi a 4.^a, com 14% que equivale a 12 interações. A quarta sessão foi realizada no exterior, na qual exploraram os tecidos. Nesta, a criança que mais interagiu com o adulto foi o T. com 4, e a que menos interagiu foi a C., com 2. Estas duas crianças são a mais comunicativa e a menos comunicativa, o que influencia a necessidade de interagir com o adulto. A sessão em que foram registadas menos interações com o adulto foi a 2.^a, com 5%, na qual exploraram os materiais de madeira. Das 42 interações realizadas com o adulto, 16 são do T., com o maior número e 6 da C., com o menor número de interações criança-adulto.

Assim, é possível concluir que a categoria mais predominante é a interação criança-material, com 53%, o que revela o forte envolvimento e implicação com os materiais-não estruturados. Relativamente às interações criança-criança, é notória uma evolução, principalmente por parte da C., que deixou de realizar apenas brincadeiras individuais e passou a explorar em grupo, envolvendo-se com o outro. Estas interações representam 37% do gráfico circular, um número positivo que demonstra as explorações em conjunto, marcadas pelo jogo simbólico. Por fim, a interação com o adulto representa apenas os 10% do gráfico, o que demonstra o papel de observador e mediador da mestrandia e a procura do adulto pelas crianças. Posto isto, é possível concluir que os

materiais não-estruturados despertaram a curiosidade e a imaginação das crianças e foram potenciadores de interações, sobretudo com o material e com os pares.

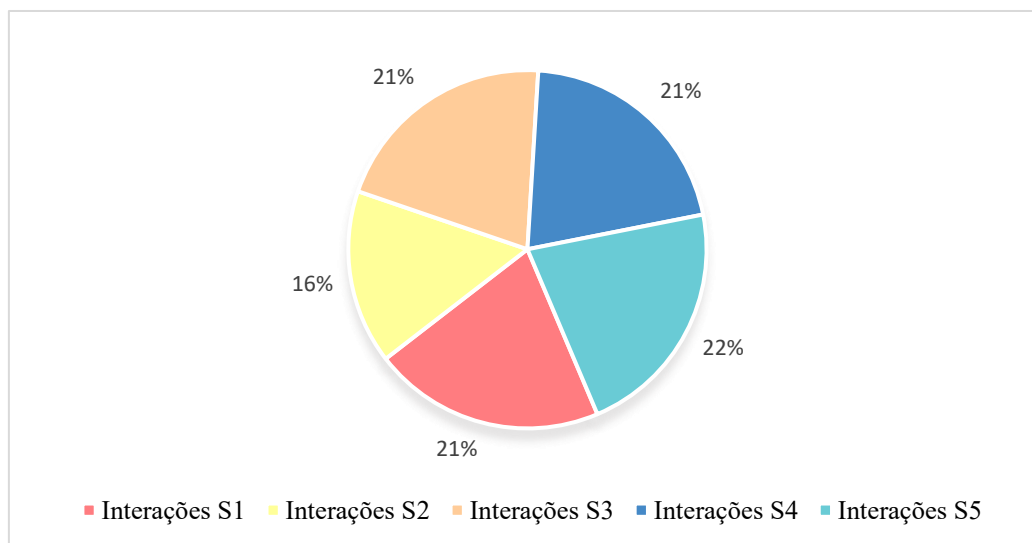


Gráfico 2 - Percentagem das interações em cada sessão

O Gráfico 2 organiza o número de interações obtidas em cada sessão, através das percentagens, o que permite compreender qual a sessão mais impulsionadora de interações e a que menos as desenvolveu. Assim, ao analisar o gráfico, compreende-se que a sessão com menor percentagem é a 2.^a sessão, com 16% que equivalem a 64 interações. Esta sessão foi a que teve uma menor duração, de 25 minutos e 5 segundos, que pode ter influenciado o baixo número de interações. Das 64 interações, as que mais predominaram foram as interações com o material, os objetos de madeira e os espelhos. Do lado oposto, encontra-se a última sessão, com uma maior percentagem de interações, 22% que correspondem a 50 interações. O aumento significativo do número de interações pode estar relacionado com a confiança e segurança que as crianças foram desenvolvendo, tornando-se mais comunicativas. A interação mais desenvolvida foi com o material, contabilizando 50 interações, ainda assim, houve um aumento de 10 interações entre pares, de 21 para 31, da 3.^a sessão para a 5.^a sessão. É possível observar uma grande evolução em todas as categorias, mas principalmente, nas interações com o material e entre os pares.

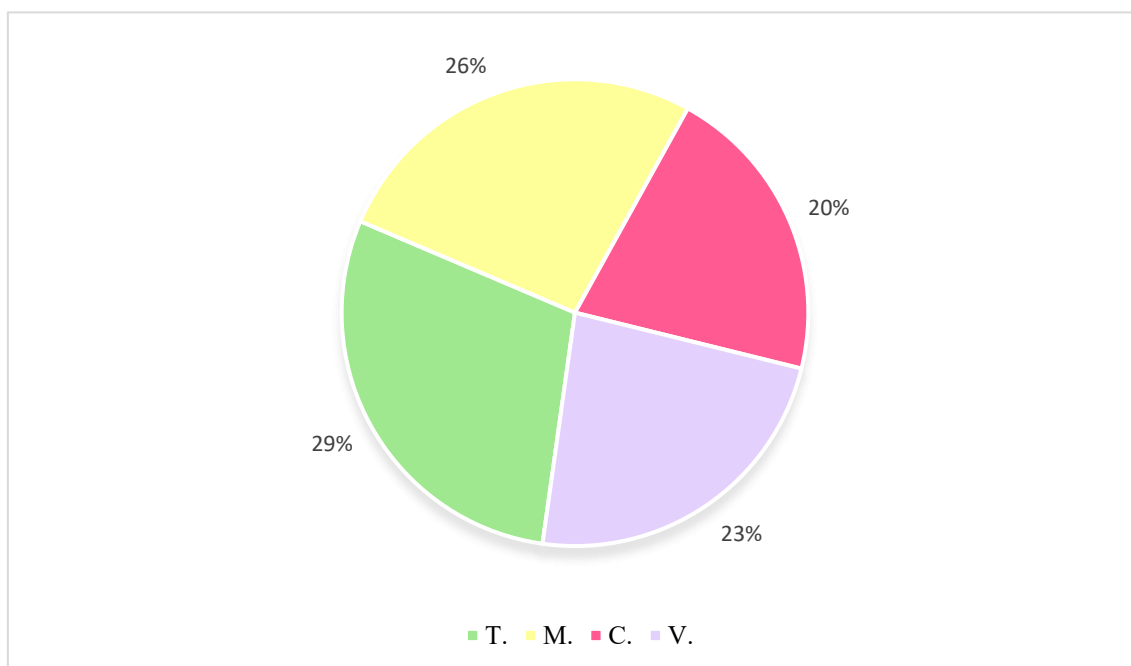


Gráfico 3 - Percentagem das interações das crianças em cada sessão

O Gráfico 3 representa o resultado da análise das interações de cada criança em cada sessão (Gráfico 9, 10, 11, 12 e 13). Nele é evidente a percentagem de interações de cada criança e permite compreender qual a criança que mais interagiu e a que menos interagiu. É então possível observar que a maior percentagem do gráfico, 29%, corresponde ao T., sendo ele a criança que mais interagiu no decorrer destas sessões. O T. apresenta sempre o valor mais alto das percentagens, exceto na 2.^a sessão, em que tem 25% das interações e a M. possui 27%. Ambos são crianças comunicativas, que exploram os materiais assim que chegam ao tapete, e que procuram sempre a exploração em conjunto. A criança que tem uma menor percentagem de interações é a C., com 20%. Apesar de ser a criança que menos interagiu, a C. apresenta uma enorme evolução, passando dos 15% apresentados na 1.^a sessão, para os 24% da última sessão. Na 4.^a e na 5.^a sessão, a percentagem de interações da C. foi superior à da V., o que demonstra essa mesma evolução, pois na 1.^a sessão tinha 6% a menos que a V.. Comparando as interações das crianças por categorias, percebe-se que em todas as categorias o T. é o que mais interage e a C. a criança que menos interage, embora, a C. também interaja muito com os materiais. Pode-se concluir que as sessões heurísticas potenciaram as interações em todas as crianças, tornando-as mais comunicativas e com interesse em realizar brincadeiras em conjunto. Comparando as interações com um olhar focado em cada criança, percebe-se que o T. e a M. são crianças mais comunicativas, apesar de a C. e a V. terem desenvolvido também bastante

o nível de comunicação comparando a 1.^a sessão com a 5.^a. Embora os níveis de comunicação de cada criança não sejam iguais, foi sempre notória uma evolução de sessão para sessão. Após as sessões, foi possível observar as quatro crianças em momentos de brincadeira livre juntas, a explorarem, a descobrirem e a interagirem entre si, dentro e fora da sala de atividades.

5. AS POTENCIALIDADES DO BRINCAR HEURÍSTICO

Para compreender a influência do brincar heurístico nas interações infantis, foram organizadas cinco sessões de brincar heurístico, de 25 de novembro a 8 de dezembro. As crianças, T., M., C. e V. tiveram a oportunidade de experienciar sessões heurísticas, com materiais não-estruturados de diversas coleções. O contacto com a primeira sessão traduz-se ao maravilhamento das crianças, uma vez que lhes era permitido explorar a imaginação sem limites. À medida que foram participando em mais sessões, surgiu um padrão e quando eu me ausentava da sala de atividades questionavam se iam todos juntos brincar comigo. O entusiasmo em ir para as sessões manteve-se sempre desde a primeira à última sessão. E no momento inicial de consigna, as crianças já sabiam o que eu ia relembrar, a escolha do tapete em primeiro lugar e posteriormente as brincadeiras em conjunto.

No decorrer das sessões, as crianças demonstravam sempre um grande grau de envolvimento, notório nas explorações que realizavam e na criatividade do jogo simbólico. Quando a sessão se encontrava próxima do terminar, preparava as crianças, dando-lhes mais alguns minutos para concluírem as explorações e para arrumarem os materiais. Assim que transmitia esta informação, as crianças questionavam se não poderiam ficar mais tempo a brincar naquele espaço, demonstrando interesse e envolvimento pelo espaço e pelos materiais disponibilizados.

Atribuindo uma resposta à pergunta de partida, “De que forma o brincar heurístico contribui para as interações, criança-material, criança-criança e criança-adulto, em crianças de 3 anos?”, com o presente estudo investigativo, concluo que o brincar heurístico potencia as interações através da liberdade que os materiais não-estruturados oferecem. O brincar heurístico é uma abordagem essencial na educação de infância, tendo a capacidade de potenciar o desenvolvimento das crianças nos vários níveis. Através do contacto com os materiais não-estruturados as crianças puderam seleccionar os materiais

que pretendiam explorar, desenvolvendo uma liberdade de escolha e a autonomia; aprimoraram o desenvolvimento do ímpeto exploratório, através da descoberta de sabores, cheiros, sons, texturas e cores dos materiais; fortaleceram a imaginação e a criatividade, através dos significados atribuídos aos materiais e da constante presença do jogo simbólico; desenvolveram os pensamentos matemáticos, sendo que nas explorações dos materiais estavam bastante presentes sequências e contagens; e ainda ampliaram os conhecimentos, com base nas aprendizagens que os materiais lhes forneciam.

As sessões heurísticas auxiliaram na interação com o outro, através de explorações em conjunto. Estas interações eram estimuladas pela partilha de materiais e pelo simbólico com outras crianças ou com o adulto. Com o decorrer de diálogos e explorações partilhadas, as crianças fortaleceram as relações; deu-se o aumento da comunicação, desenvolvendo a linguagem; melhoraram o sentimento de partilha, dividindo os materiais e os tapetes; e respeitaram os diferentes pontos de vista, levando à empatia. As explorações em conjunto potenciaram ao jogo simbólico, onde a criatividade e a imaginação se desenvolveram e o diálogo para comunicarem ideias aconteceu. A relação com o adulto foi também potenciada apesar do adulto assumir um papel de mediador e não intervir tanto, era procurado pelas crianças para realizarem partilhas ou pedir ajuda. Assim, as crianças desenvolviam-se também, através da expressão de sentimentos com o adulto, desenvolvendo a linguagem; fortaleciam a relação e o vínculo, com a partilha de explorações; e autorregulavam-se emocionalmente, procurando ajuda quando precisavam. O adulto é a figura de referência segura naquele espaço e é normal que a criança recorra ao mesmo sempre que necessite.

Em suma, o brincar heurístico oferece inúmeras potencialidades de socialização e exploração, desenvolvendo a criança com base nas descobertas que faz, de forma lúdica e natural. Desta forma, cabe ao educador permitir às crianças a experimentação e manipulação de materiais de fim aberto, pois como refere Fochi (2023)

Apostar em propostas exploratórias a partir de diferentes materiais, de objetos não-estruturados, bem como da descoberta de como ocorre a combinação de diferentes matérias, em quantidade e qualidade suficiente, oferece às crianças a oportunidade de criar significados pessoais e coletivos. (p. 94)

Com a exploração dos materiais não-estruturados, as crianças constroem o próprio desenvolvimento e aprendizagem, assumido o papel de protagonista no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi um marco importante, que me permitiu fazer uma investigação, desafiar-me e sobretudo adquirir novas aprendizagens e colocá-las em prática.

As Práticas Pedagógicas realizadas nos diferentes contextos e grupos permitiram-me construir a minha identidade como futura educadora, realçando a importância de um olhar atento, uma escuta ativa e permitir que as crianças tenham vozes audíveis e sejam as protagonistas do processo educativo (Oliveira et al., 2022, p. 17). Sempre que possível procurei envolver as crianças em todo este caminho percorrido, alinhado com os interesses e necessidades das mesmas e defendendo que cada uma tem o seu ritmo e deve ser respeitado. Através das experiências vividas, fui enfrentando os desafios e desenvolvendo a capacidade de regular a minha ação educativa apoiada no ciclo pedagógico. Além disso, tive a oportunidade de vivenciar modelos pedagógicos diferentes, contribuindo para o enriquecimento da ação educativa.

Com base no estudo investigativo realizado, posso concluir que o brincar é uma fonte inesgotável de aprendizagens e de desenvolvimento e deve ser proporcionado à criança no dia-a-dia. Relativamente ao brincar heurístico, destaco a importância dos materiais não estruturados em crianças de educação pré-escolar, uma vez que são materiais que se encontram com facilidade no quotidiano e que promovem uma panóplia de desenvolvimento, principalmente de interações. Posto isto, considero importante a presença destes materiais na sala de atividades para a livre e autónoma exploração das crianças.

Ao longo deste percurso vivi experiências únicas e inesquecíveis com os três grupos, que me proporcionavam sensações de alegria, emoção, saudade e maravilhamento. Perceber o quanto as crianças gostavam das propostas planeadas deixava-me de coração cheio, e mostrava-me que estava a caminhar na direção certa, alinhada com os interesses e necessidades do grupo e é uma sensação que nunca irei esquecer.

A frase de Antoine de Saint-Exupéry, “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (inspirada na obra *O Príncipezinho*, 1943), apresentada no início deste relatório resume de forma sensível e

profunda as minhas vivências nas práticas pedagógicas. Na área da educação de infância todas as relações são de partilha, as interações abrem portas para a construção de conhecimento mútuo, em que ambas as partes se desenvolvem. Educar é acolher, mas também é ser acolhido, é ensinar, mas também aprender. As experiências que levo desta oportunidade de educar crianças deixam marcas únicas, nos vínculos criados e nas descobertas partilhadas, acredito que cada criança que passa por um educador deixa a sua marca, e enquanto futura educadora espero também poder deixar a minha marca em cada criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aver, G. (2023). *Materiais e materialidades nos ambientes de educação infantil: Diversificando e ampliando relações e experiências* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Fronteira Sul). Repositório da UFFS. <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/7312/1/AVER.pdf>

Barbieri, S. (2022). *Interações: onde está a arte na infância?*. Editora Blucher.

Barboza, L. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1)*, 1-12. <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>

Benvenutti, D. B., & Silva, G. M. D. D. (2016). Avaliação na educação infantil: o portfólio como caminho possível. *Anais do V Colóquio Internacional de Educação*, 53-59. https://www.academia.edu/43824401/Anais_do_V_Coloquio_Internacional_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Michel_Mesalira_Maikon_John_Berto_Z%C3%A9_Carioca_o_Brasil_encarnado_em_penas_e_malandragem#page=53

Bernardo, S. C. M. (2017). *Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar: O contributo e os desafios do educador de infância* [Dissertação de mestrado, ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/f30dd0a4-afad-4341-a23c-c59b2dcb67ab>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

Brownell, C. A., & Hazen, N. (1999). Early peer interaction: A research agenda. *Early Education and Development*, 10(3), 403-413. https://www.researchgate.net/publication/249021953_Early_Peer_Interaction_A_Research_Agenda

Caetano, A. (2019). Ética na investigação-ação—alguns apontamentos de reflexão. *EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-73. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/419bd124-bc34-4ac5-8d67-729796eb7e21>

Cardoso, A. L. S., & Faria, M. A. D. (2016). A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 7(1), 1-10. <https://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf>

Carneiro, F. P., Medeiros, I. V., de Figueiredo, C. F. V., de Menezes Sousa, G., da Conceição Oliveira, M., de Oliveira, F. F. D., ... & Monteiro, A. O. (2022). A importância da música no desenvolvimento infantil. *Research, Society and Development*, 11(14), 1-10. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.35464>

Carvalho, A. M. A., & Beraldo, K. E. A. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 55-61. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1169>

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora.

Costa, E. L., & Souza, J. R. S. (2019). Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. *Khóra: Revista Transdisciplinar*, 6(7), 1-17. <http://site.feuc.br/khóra/index.php/vol/article/view/166>

Cote, M. G. B. (2017). La literatura infantil: un espacio para la construcción de sentido. Em L. Panche, *Bebés Lectores: Cómo leen los que aún no leen?* Fundación SM.

Dias, A. A., & Vasconcellos, V. M. R. D. (1999). Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas psicológicos*, 9-21. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1999000100002&script=sci_abstract&tlng=es

Dias, D., & Barroso, R. (2023). Envolvimento parental na escola: perspectivas de pais e filhos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27(3), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/375562335_envolvimento_parental_na_escola_perspetivas_de_pais_e_filhos

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: Volume I: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Penso Editora.

Ferreira, C. A. (2020). A flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 316-325. https://www.researchgate.net/publication/343753459_flexibilidade_curricular/fulltext/638e3c63e42faa7e759b1452/flexibilidade-curricular.pdf

Ferreira, E. (2023). Materiais não estruturados e semiestruturados no brincar das crianças da educação infantil. *Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola*, 5(05). <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8938>

FOCHI, P. (2023). *O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil–OBECI*. Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.

Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação–ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Onis Ciência*, 1 (2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.

Freitas, M. L. D. L. U. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciência cognitiva*, 15(3), 145-163. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000300013

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.

Girardi, A. M., Silva, C. F. da, Souza, L. R. de, Barzague, L. M., Soares, S. M. de A., Crespo, S. C. B., & Bonadio, S. G. (2008). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Akrópolis - Revista De Ciências Humanas Da UNIPAR*, 12(4), 220-222. <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1958/1706>

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2016). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Penso Editora.

Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Revista Interacções*, 12(42), 70-95.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/11814>

Gomes, R. S. R., & Dias, I. S. (2020). O portfólio como ferramenta de avaliação na educação pré-escolar: uma experiência formativa. In H. P. Pinto, M. I. P. S. Dias, M. O. J. A. Abreu, D. C. D. Alves, & R. Gillian (Eds.), *Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 280-283). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. https://www.researchgate.net/profile/Micael-Sousa/publication/359903855_Atividades_de_Enriquecimento_Curricular_com_Jogos_de_Tabuleiro_Modernos_em_Leiria/links/6255b0f1b0cee02d6966d062/Atividades-de-Enriquecimento-Curricular-com-Jogos-de-Tabuleiro-Modernos-em-Leiria.pdf#page=280

Kishimoto, T. M. (2017). A importância do brinquedo para a educação. *Revista Pedagógica*, 4(8), 7–13.
<https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3904>

Malaguzzi (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. *Revista Liberato: Educação, Ciência e Tecnologia*, 21(36) 121-130. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2946>

Matias, A. K. R., & Camargo, G. (2018). Os espaços educadores na abordagem de Reggio Emilia e suas contribuições para uma escola da rede privada da região de Criciúma/SC. *Revista Saberes Pedagógicos*, 2(2), 36-56.
<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/4247>

Mendes, I. S. D. S. (2022). Crescemos juntos: as interações entre pares na creche e no jardim de infância. *Medi@ções*, 10(1), 22-37.
<https://doi.org/10.60546/mo.v10i1.346>

Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura-Revista de Educação e Letras*, 17(35), 140-150. <http://hdl.handle.net/10400.26/14307>

Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115-132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>

Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em Ciências Sociais*, 3(1), 724-733. https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa

Nascimento, I. F. (2021). *As experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor na creche e jardim de infância* [Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/37524>

Neto, C. (2021). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). *A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (1ª ed.). Porto Editora

Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). Artmed.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche – para aprender sobre a criança*. CNIS

Pereira, G., & Ortigão, M. I. R. (2016). Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia*, 8(1), 66-79. <https://doi.org/10.12957/periferia.2016.27341>

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.

Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro, A. Baptista (Eds.), *Ler para Ser* (pp. 149-174). Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/32809>

Ribeiro, C. F. B. (2020). O brincar e a criança. *Eventos Pedagógicos*, 11(2), 175-184. <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10297>

Rosa, A. R. L. M. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Proquest. <https://www.proquest.com/openview/db5c9b390582b3165515c515cd9983b6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Saint-Exupéry, A. de. (1943). *O Príncipezinho*. [Obra original publicada em francês como *Le Petit Prince*]. Gallimard.

Salada, C. S. (2017). *Da creche ao jardim de infância: Um percurso de descobertas, aprendizagens e partilhas* (Relatório de prática de ensino supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/2674>

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na infância* (pp. 41–56). Porto Editora.

Silva, A. M., & Folque, M. A. (2016). Processo de aprendizagem em grupos heterogêneos. In F. I. Ferreira, C. I. dos Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. Rebouças Franco, S. Estanislau dos Santos, & T. Sarmiento (Eds.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância: Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 159–171). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/52369>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, M. Q. (2013). Educação infantil: Cuidar, educando, aprender brincando. *WebArtigos*. <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-infantil-cuidar-educando-aprender-brincando/116232>

Simões, A. S. L., & Sapeta, A. P. G. A. (2018). Entrevista e observação: instrumentos científicos em investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa*, 3(1), 43-57.

https://www.researchgate.net/publication/326160654_Entrevista_e_Observacao_Instrumentos_Cientificos_em_Investigacao_Qualitativa

Sousa, M. J., & Baptista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor.

UNICEF. (2021). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Portugal. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias* (Documento técnico). Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Viana, F. L. (2006, dezembro 4-6). *As rimas e a consciência fonológica: promovendo a competência leitora* [Comunicação apresentada no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, Lisboa, Portugal]. Repositório académico. <https://hdl.handle.net/1822/11780>

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – REFLEXÃO DA SEGUNDA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Na Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, realizada numa instituição privada nos arredores da cidade de Leiria, na semana do dia 6 de outubro, realizei mais uma intervenção no grupo de 14 crianças.

As provocações realizadas nesta semana foram pensadas no grupo, de forma a explorar mais os interesses demonstrados. Este interesse pela música e pelos sons foi notório em diversos momentos, como na ida para o refeitório onde há uma parede sonora, em que as crianças param para explorar os sons dos materiais; nos momentos de troca de fraldas, em que as crianças têm ao seu dispor garrafas sensoriais; nos momentos de transição onde são cantadas várias canções e as crianças acompanham a música com gestos e pequenas palavras, e numa provocação realizada anteriormente onde duas crianças recorreram a cartão para fazer um som e acompanharam com a canção “Parabéns a você”.

Assim planeei em conjunto com a Ana, a exploração de garrafas e balões sensoriais em minigrupos de 6 crianças, na sala de isolamento. Com esta provocação pretendíamos desenvolver as competências sociais e o ímpeto exploratório, estimulando as crianças sensorialmente, a sua criatividade deixando-as explorar o domínio do próprio corpo, a descoberta e a relação causa-efeito.

Em todas as provocações que realizamos temos o hábito de preparar a sala assim que chegamos ou então no dia anterior caso seja algo mais que precise dessa preparação mais demorada. Neste dia não foi diferente, então dirigimo-nos à sala de isolamento onde colocamos 5 garrafas no chão (com sal, arroz, massa, pedras e água) de forma aleatória, assim como os balões (com sal, arroz, massa e água) e o garrafão (com tampas de plástico). (Anexo 1) Para além disso, deixamos 3 garrafas no caminho até à sala de isolamento para estimular as crianças e provocar curiosidade, uma vez que na semana passada percebemos que as pegadas da farinha facilitaram muito no caminho e deixaram as crianças mais curiosas. (Anexo 2)

“Nesse sentido, o educador de infância deve planejar a organização do espaço e dos materiais com intencionalidade, uma vez que as opções tomadas nesse âmbito influenciam as ações e as experiências das crianças e refletem as concepções e valores subjacentes à sua prática pedagógica” (Rico, 2021, p.7)

De seguida, voltámos para a sala e brincamos com as crianças de forma a criar uma relação mais próxima com cada uma, arrumámos a sala em conjunto, e sentamo-nos na manta para cantar o bom dia. O adulto tem um papel bastante importante na brincadeira livre, por mais simples que pareça, pois, “No decorrer da brincadeira, através das ações das crianças, é possível que o educador verifique problemas, comportamentos distintos nos diferentes ambientes, conflitos emocionais e cognitivos, ideias e interesses.” (Mandjavo, 2015, p.17). Neste momento, fiquei mais tímida, talvez por não saber ainda muito bem o ritmo da canção, e com a chegada de uma criança acompanhada da mãe à sala retraí-me muito, o que fez com que o grupo dispersasse e não conseguisse captar a atenção do mesmo. Expliquei então às crianças que ainda estavam na manta que iríamos para a sala de isolamento explorar as garrafas sensoriais, mostrando uma que tinha levado para a manta.

Em geral correu bem, as crianças adquiriram mais aprendizagens do que eu expectava, apesar disso, fomos alertadas para o uso dos materiais. As tampas da garrafa foram retiradas do garrafão e tivemos de, mais tarde, as recolher, pois, são um material de risco para as crianças. Assim como os balões, que perderam o ar, e deixaram as crianças explorar as texturas dos objetos no seu interior, embora sejam um material de risco e que não vai voltar a ser usado em próximas provocações. Em conversa com a educadora e com a professora Diana percebemos depois que não pensámos na abordagem Reggio Emilia, na qual os materiais têm de ser pensados também a nível estético, e devem de ser simples sem grandes informações de modo a ser convidativo para a criança brincar naquele ambiente. Relativamente ao espaço percebemos também que não estava organizado da melhor forma, e que deveríamos tirar os objetos que tiram o foco da provocação às crianças. Percebi então que “O arranjo e o uso do espaço para as atividades, para a exploração construtiva dos materiais, ou para o trabalho em projetos e temas é crítico.” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.155), e que envolve alguma preparação antecipada.

As crianças adquiriram várias aprendizagens com as explorações que realizaram. Primeiramente, quando o grupo se dirigiu à sala de isolamento, com o auxílio das garrafas dispostas pelo caminho, desenvolveram a curiosidade, a orientação espacial e a comunicação com os pares. Assim que entraram na sala de isolamento, uma criança desenroscou a tampa do garrafão, deixando espalhadas as tampas de garrafas no seu interior, o que a levou a explorar e a descobrir, e a perceber a relação de causa-efeito. Desta forma, as crianças tiveram a oportunidade de explorar novamente as tampas, e de as colocar dentro do garrafão novamente trabalhando mais uma vez as texturas, as habilidades motoras finas e o raciocínio lógico, o que é uma vantagem pois “A repetição em um novo ambiente oferece às crianças uma variação da experiência original que encoraja-as a pensar sobre a tarefa de novas maneiras.” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p. 264).

Uma vez que as tampas estavam todas no garrafão, uma criança disse “mais” mostrando vontade de continuar a explorar, e eu respondi a este estímulo explicando-lhe como é que poderia obter mais tampas, abanando o garrafão e fazendo-as sair. As crianças que já tinham explorado a provocação e que não estavam tão predispostas a estar na atividade, demonstraram a vontade de ir para a sala, agarrando na maçaneta da porta (comunicação não-verbal), ou até dizendo “Eu quero ir para a sala” (comunicação verbal), demonstrando as preferências, o autoconhecimento, através da comunicação. Desta forma, as crianças encaminharam-se para a sala e as crianças que estavam em brincadeira livre tiveram a oportunidade de explorar a sala de isolamento, e percebi neste momento que esta provocação duraria menos tempo que o expectável. Havia uma criança que não estava confortável, e estava a chorar, neste momento questionei-me (*Será que esta criança quer voltar para a sala de atividades?*), mas em conversa com a educadora optámos por dar à criança a oportunidade de explorar os materiais, acompanhada do adulto referência. A educadora convidou a criança a interagir com as tampas, e a criança acalmou-se e explorou as tampas, rodando-as e batendo com elas no chão provocando som, de forma a desenvolver a coordenação motora fina e o estímulo auditivo. Uma das crianças estava com uma garrafa sensorial que continha massa no seu interior, e dirigiu-se a mim e disse “massa”, outra criança observou atentamente e quando a garrafa estava disponível agarrou-a e disse “amarelo” e “massa”, estas crianças desenvolveram capacidades a nível cognitivo e adquiriram a compreensão do mundo que as rodeia. Para provocar as crianças coloquei a seguinte questão: “Onde está a massa?”, “E o arroz?”, e imediatamente uma criança pegou na garrafa com massa e veio-me entregar, e depois a de arroz, e assim sucessivamente com todos os materiais, desenvolvendo a compreensão espacial, as habilidades de compreensão da linguagem e ainda a memória. A educadora também estimulou o grupo, lançando o balão com água ao ar, produzindo som ao cair, uma criança rapidamente imitou a educadora, e mandava mais alto ou mais baixo explorando o som, o que promoveu um desenvolvimento motor, tendo controlo na força, e a criatividade, para além do desenvolvimento da audição e do tato. Quando esta criança mandou o balão até à bancada, que estava cheia de ramos impedindo a visão do mesmo, percebi não só que a criança já tem a permanência do objeto desenvolvida, uma vez que olhou para mim e disse “Balão! Balão!”, mas também que o espaço não estava limpo e organizado da melhor forma.

A descoberta do som é bastante importante na educação infantil. Reunindo com a educadora e com a Ana, percebi que esta era uma provocação tão rica que deveria de ser realizada novamente, pensando agora na abordagem Reggio Emília e nas falhas cometidas. Então, para realizar novamente a provocação, optaria por colar as garrafas, não correndo o risco de colocar as crianças em contacto com materiais perigosos, tiraria os balões da atividade e substituiria por outros materiais mais seguros, pensaria então no espaço de forma a ser convidativo para as crianças, e por fim, introduzia apenas um objeto em diferentes materiais, pois se a minha intenção era proporcionar a exploração dos sons em diferentes materiais, ao estarem dispostos diferentes objetos torna-se difícil atingir esta intencionalidade.

Relativamente ao instrumento de avaliação (Apêndice 1), percebi que cometi um erro e que foi bastante difícil de o preencher, pois para além de não ter registos de apenas uma criança, uma vez que me foquei em todas, não pedi os registos fotográficos e videográficos à educadora, dificultando este processo.

Com esta intervenção, observei um novo interesse do grupo que poderá ser explorado posteriormente, em provocações futuras, o interesse pelo movimento. “O educador enquanto gestor do currículo deverá planear, organizar e refletir sobre a sua prática e sobre as suas conceções de forma a melhorar a resposta às necessidades de cada criança” (Romão, 2019, p.16), por isso, de forma a regular a minha ação tenho de estar atenta a tudo, valorizando o papel da observação e as leituras, pois para além de já intervir, a observação é sempre fundamental e tem de ser adaptada às crianças e às suas mudanças.

No dia 8 de novembro, tive a oportunidade de estar numa reunião conjunta com todos os grupos de prática pedagógica, do Mestrado de Pré-Escolar e do Mestrado Pré-Escolar e Primeiro Ciclo. Nesta reunião, começamos por definir 3 palavras-chave sobre a prática pedagógica. Após esta partilha, foi abordada a importância das palavras-chave “aprendizagem”, “desafio”, “observação” e “vínculo”. Retirei

várias aprendizagens desta reunião, uma delas é que a observação contínua a ser essencial, e que deve de ser adaptada pois as crianças ainda estão em processo de mudança, para além disso, apoia o processo da planificação, valorizando a escuta ativa da criança. Com isto, e apoiando no que Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) afirmam, o educador tem um papel muito importante, uma vez que:

“...requer do adulto uma atitude constante de observação, de escuta, de questionamento e investigação para responder aos desafios das crianças e, simultaneamente, criar novos desafios e provocações que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os envolvidos no ato educativo – as crianças, os educadores e os pais.” (p.98)

Posteriormente, deram-nos espaço para a partilha de acontecimentos no estágio, e foi aí que percebi a sorte que tenho, pois felizmente ainda não ocorreu nenhum acontecimento que envolvesse uma certa dificuldade.

Assim, valorizo a importância das reuniões conjuntas e das partilhas, pois com os desafios e aprendizagens dos outros grupos, podemos também retirar aprendizagens que nos possam ser úteis posteriormente.

Referências Bibliográficas:

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Artmed Porto Alegre.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (1ª. edição). Porto Editora

Mandjavo, L. (2015). A brincadeira livre e a sua importância no dia a dia da criança (Doctoral dissertation).

Rico, A. F. M. (2021). O cesto dos tesouros: uma proposta pedagógica para a creche (Doctoral dissertation).

Romão, M. F. C. (2019). O Papel do educador de infância no processo de adaptação das crianças na creche e no jardim-de-infância (Doctoral dissertation).

APÊNDICE 2 – PROVOCAÇÃO COM UM AMBIENTE APELATIVO E PRAZEROSO

Na Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, realizada numa instituição privada nos arredores da cidade de Leiria, tive a oportunidade de observar e participar na última intervenção da minha colega Ana, no grupo de 14 crianças, na sala Miró.

Valorizamos o currículo emergente e o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento, fundamentando este princípio da abordagem Reggio Emília, na qual Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) defendem que “O direito das crianças à participação reconhece a sua competência e coloca-las no papel de atores e construtores da sua aprendizagem e desenvolvimento.” (p. 96) Tal como Malaguzzi cita (1997) “A criança tem as cem linguagens (mais cem, cem e cem) mas roubam-lhe noventa e nove”, esta citação pode significar a necessidade que o adulto por norma tem de roubar o papel de protagonista à criança, não a deixando participar ativamente no processo de aprendizagem. A criança deve sim ter uma voz ativa neste processo, e desta forma, não poderíamos realizar provocações que fugissem aos interesses das mesmas. No decorrer das últimas semanas, as crianças demonstraram uma vontade em realizar desenhos, de riscar a parede e o plástico afixado na mesma com canetas, e ainda foi notória a necessidade de usar o barro para riscar o lençol. A primeira provocação que realizamos neste contexto, direcionada a este grupo, teve como principal foco os materiais riscadores, onde as crianças foram estimuladas com a história do “Monstro das Cores”, e de seguida exploraram as cores com canetas e tintas em luvas. Gostaria de referir que já observei o contacto das crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos, com o “Monstro das Cores” e a interação foi completamente diferente, tal são as diversas potencialidades da história. Considero que os materiais riscadores oferecem inúmeras potencialidades de desenvolvimento às crianças, da qual destaco a coordenação motora fina. Para a semana do dia 8 de janeiro, planeei em conjunto com a Ana, uma semana que tivesse o mesmo foco, de modo a observar as aprendizagens já adquiridas pelas crianças e as diferenças na ação da criança.

Para a última semana de intervenção, proporcionamos às crianças a exploração do giz. Segunda-feira, tiveram a oportunidade de ouvir a história “O livro das cores dos lápis” de Drew Daywalt, Oliver Jeffers, e de explorar o efeito que o giz tinha em contacto com o chão cimentado. No dia seguinte, as crianças desfrutaram do snack num espaço diferente, e de seguida, dirigiram-se à sala de atividades, para explorar o giz no papel branco. Enquanto a Ana estava com as crianças a cantar o bom dia, fui preparando a sala. Comecei por retirar todos os materiais, com o intuito de criar um ambiente livre de distrações, focando as crianças na provocação. Primeiramente, retirei a manta, a relva sintética e os carrinhos, e ainda a mesa e as cadeiras da casinha. De seguida, encostei as mesas à parede, virei o móvel com os brinquedos e recolhi a tenda, fechando-a e colocando-a num canto da sala. É importante ressaltar que recorremos à avaliação e ao ciclo pedagógico para regular a nossa ação educativa, alterando a quantidade e a dimensão dos painéis brancos. Distribuí então os vários painéis brancos pelo chão da sala, e coleí-os. Não foi possível retirar a casinha da sala por falta de tempo, mas a sala estava pronta para as crianças terem o seu momento de exploração e serem estimuladas.

A provocação tinha como principal finalidade proporcionar momentos de diversão ao grupo, que o desenvolvesse. Assim, com os recursos oferecidos, as crianças poderiam desenvolver a coordenação motora fina, a segurança e autoestima, a expressão verbal e a interação com os pares e adulto, e ainda aprofundar a criatividade e a imaginação.

Como o momento inicial seria realizado em outro espaço que não a sala de atividades, as crianças foram estimuladas a arrumar e a calçarem-se, e a dirigirem-se para o cantinho dos sons, juntamente com a estagiária atuante, a auxiliar e a educadora. Neste preciso momento, eu permaneci na sala, e foi bastante interessante ver a ação das crianças a esta divisão. A criança R. não estava calçada e eu questioneei “R. o que é que falta para ires com a Ana”, ao que esta me respondeu “A Pipa”, referindo-se a mim. Encaminhei então a criança para o espaço dos sons, e retornei à sala, preparando-a para a provocação.

Passado uma meia hora, as crianças encaminharam-se para a sala, com o bichinho atrás da orelha, querendo descobrir o que estive a preparar. Assim que as crianças virão o giz e os painéis no chão interagiram imediatamente, riscando os painéis com as diferentes cores. Tive a oportunidade de circular pelo grupo e observar a interação de cada criança com os materiais. Assim que me sentei junto a uma criança, comecei a rabiscar o painel branco com giz, de forma a estimular a curiosidade e a provocar a ação. O A. fez uns rabiscos no painel com a S. e identificaram uma girafa, um leão e um gato. Fiquei bastante surpreendida com o poder da imaginação, e identifiquei um desenvolvimento a nível motor, mais especificamente, a coordenação motora fina, um aprofundamento na imaginação e na criatividade, e um

conhecimento relativo aos animais. Ao longo da provocação recebemos um feedback da auxiliar e valorizamos a voz dela, pois acredito que o processo de desenvolvimento e aprendizagem não é apenas construído por um educador e crianças. Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) fundamentam esta ideia de participação referindo:

A creche é percecionada como um sistema de relações recíprocas que se interconectam. apoiam e ativam. É no seio destas relações que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e dos adultos, os educadores, os pais, o pessoal da creche e os cidadãos da comunidade que direta ou indiretamente interagem com os protagonistas do projeto educativo (p. 95).

Assim, tomei a iniciativa de alterar um painel do chão para a parede, que proporcionou uma variedade de aprendizagens. Em geral, o grupo interagiu mais com o painel da parede, e isso foi notório no final da provocação, onde era observável que estes eram os painéis mais desenhados. A R. arrancou uma ponta de um painel que estava no chão, pegou-lhe e apontou para a parede enquanto dizia “Ali!”. Nestes dois momentos foram notórias a capacidade que as crianças têm para tomar escolhas e defender as preferências, e ainda, o desenvolvimento cognitivo. Em provocações anteriores, foi refletida a ação por parte de uma criança, que tem por hábito correr em torno dos materiais, e embora esta ação seja recorrente em provocações que não desenvolvam a motricidade grossa, desta vez, a criança envolveu-se na provocação. A criança por norma não interage com nenhum material que suje, mas o giz não foi um impedimento para se envolver. Começou por desenhar com lápis de cera no painel e demonstrou-se maravilhada e encantada, comunicando verbalmente a palavra “Uau!!!!”. Posteriormente, dirigiu-se à casinha e pegou uma taça que havia sido deixada lá. Nesta, colocou os gizos e os lápis de cera que estavam nos painéis, recolhendo-os de forma a não ficar nenhum disponível para as restantes crianças. De facto, desenvolveu aprendizagens ao fazê-lo, como a motricidade fina e a organização, mas a R. estava a pintar com os materiais riscadores recolhidos e não achou justa esta ação por parte do P., tomando então uma iniciativa. Retirou a taça à criança e voltou a espalhar os materiais por todos os painéis, o P. mostrou-se frustrado e deixou de participar na provocação. A R., ao corrigir a ação do P., demonstrou uma aquisição da empatia, uma compreensão das consequências, um desenvolvimento da autoestima e das habilidades sociais, e ainda uma capacidade de resolução de conflitos. Com esta situação, é possível observar o impacto que o bem-estar tem na implicação, pois tal como Portugal e Carvalho (2017) referem, “Sem bem-estar, é pouco provável que haja implicação, uma vez que a criança não tem as suas necessidades básicas satisfeitas, não estando disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo.” (p. 28) Fiquei bastante maravilhada com o envolvimento de todas as crianças na provocação, como por exemplo o M. que, por norma não interage muito, demonstrou uma vontade de explorar o giz e o lápis de cera no papel, aprofundando a coordenação motora fina e explorando a relação causa-efeito. Provoquei uma criança a explorar o giz numa outra superfície, no chão. A C. B. riscou o chão com giz e viu que este ficava marcado no chão, de seguida, agarrou numa outra cor, que era lápis de cera, e percebeu que esta não pintava o chão, observando a diferença entre o giz e os lápis de cor. De seguida, risquei as minhas sapatilhas com giz e a criança viu que ficava marcado, imitando a minha ação, e identificando a cor. A criança desenvolveu então, a relação causa-efeito, a percepção dos materiais, observando a diferença entre o giz e os lápis de cera, e o domínio das cores. Tal como a casinha, deixada no espaço, estavam também presentes mesas, onde as crianças subiam e saltavam, desenvolvendo a motricidade grossa e a autoconfiança.

Relativamente aos materiais e ao espaço, se realizasse a provocação novamente, optaria por colocar painéis pretos, dando um maior destaque ao giz. Colocaria também, já no início, alguns painéis na parede, uma vez que achei bastante interessante o comportamento das crianças perante esta disposição. Para além disso, retiraria todos os materiais, incluindo mesas e cadeiras, pois ao refletir defendo que a ação das crianças mudaria completamente. Optaria também por colocar uma música calma, com um maior volume, pois na provocação realizada pela atelierista Susana, percebi que a música tem uma grande influência na provocação.

Além de as alterações a fazer, mantinha o giz e os lápis de cera, visto que estes materiais, apesar das características semelhantes, apresentam um efeito diferente em contacto com os materiais.

Relativamente à planificação, considero que houve uma evolução e que nos conseguimos apropriar do ciclo pedagógico, e das informações adquiridas da semana anterior, de modo a fazer uma ligação e a regular a nossa ação. Já o instrumento de avaliação, continua dentro do mesmo formato, e embora este funcione melhor para nós, estou disposta a experimentar diferentes técnicas de avaliação numa próxima prática.

Referências Bibliográficas

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: Volume 2: A experiência de Reggio Emília em transformação*. Penso Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (1ª. edição). Porto Editora

APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PREENCHIDO

	Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório	Desenvolvimento de competência social e comunicacional
Crianças:	A criança dança sob o painel, ao ritmo da música? A criança movimenta-se de diversas formas, recorrendo a vários movimentos? A criança tem alguma reação a junção/exploração das cores? Outras informações pertinentes.	A criança inicia alguma conversa com o adulto? A criança interage com os pares? Outras informações pertinentes.
Criança 1	A R. explorou o painel com as mãos, ao fazê-lo, após tocar numa superfície colorida, olhou para a mão, verificando se esta estava também colorida ou não. Arrastou o dedo para espalhar as tintas e tentou misturá-las. Estes comportamentos demonstraram a aquisição da relação causa-efeito, a coordenação motora fina e do estímulo sensorial. Recorreu aos pinceis para espalhar a cor e pintar num espaço branco. Assim que as músicas eram colocadas, dançava, movimentando todo o corpo, imitava os movimentos das estagiárias e saltava com alegria. A R. revela habilidades motoras grossas desenvolvidas, o domínio e expressão corporal.	A criança interage bastante com o adulto, e já apresenta o domínio da linguagem desenvolvido, de acordo com a faixa etária em que se apresenta. Quando percebeu que a tinta não passa para as mãos, mostrou-me e exclamou “Oh!”, tentando transmitir os pensamentos com uma interjeição. No momento final, onde foi explorada a música, pedia repetidamente por mais, dizendo “mais”, “outra”, “burra” e “coelhinho”. Desenvolveu brincadeiras com os pares, interagindo com os materiais, onde explorava com outras crianças o efeito das tintas. Além disso, desenvolveu brincadeiras com os pares, fora da provocação. Com estas atitudes, a criança demonstra uma aquisição da linguagem, a comunicação, a interação com os pares e com o adulto e a expressão de ideias em pequenas palavras.

Tabela 9 - Instrumento de avaliação preenchido

APÊNDICE 4 - REFLEXÃO DA SÉTIMA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

No âmbito da prática pedagógica em Jardim de Infância I, foi proposta a elaboração de uma reflexão conjunta com o objetivo de compreender os pontos positivos e os aspetos a melhorar, permitindo assim extrair as nossas aprendizagens e aperfeiçoar a nossa ação educativa.

Durante esta semana, percebemos que a nossa forma de planear estava a tornar-se muito repetitiva, focando apenas nos temas da horta e da família. Neste sentido, em conversa com a educadora Ema, reconhecemos a necessidade de modificar a nossa abordagem e planificação para o futuro. Refletimos então sobre a importância de introduzir novidades e diversificar as provocações, pois percebemos que, se continuarmos no mesmo ritmo, não vamos conseguir atender a essa necessidade e interesse das crianças.

Embora seja importante não abandonar os temas da horta e da família, podemos adotar estratégias que integrem novidades e também permitam o desenvolvimento dos projetos, sempre com base nos interesses e necessidades demonstrados. Concluímos que uma boa estratégia é planear também para as crianças que permanecem na sala. Desta forma, enquanto algumas crianças são convidadas a participar em provocações que respondam a necessidade da novidade, as outras crianças podem continuar a desenvolver os projetos em andamento, em sistema rotativo atribuindo a todas a igual oportunidade de experienciarem ambas as provocações. É fundamental entender que nem todas as crianças precisam realizar as mesmas provocações ao mesmo tempo, sendo que enquanto uma criança já está envolvida na provocação, outra necessita do seu espaço para ir explorando lentamente ao seu ritmo. A mesma autora da frase “Os adultos possuem relógios, as crianças possuem tempo.” (Pecoits, 2017) defende que “«Lento è bello», o terceiro capítulo, conduz-nos a refletir sobre o que é produtividade, como estamos habituados a pensar e agir de modo apressado e como isso é contraproducente na escola infantil, uma vez que a calma e o tempo «longo e vazio» permitem que as crianças elaborem suas ideias e conceitos.” (p. 174) Assim, garantimos que os seus interesses e necessidades são atendidos e valorizados, através destas estratégias a aplicar na semana que se segue.

O tópico mencionado em cima também nos permitiu refletir sobre outro aspeto importante como futuras educadoras: a importância de experimentar diferentes estratégias e provocações fora da nossa zona de conforto. Só assim é possível enfrentar as dificuldades e os desafios que surgem ao acompanhar um grupo de Jardim de Infância.

Nesta semana, também refletimos sobre a necessidade de mudar a nossa postura. Percebemos que não estamos a conseguir agarrar o grupo da melhor forma, deixando de reforçar algumas regras importantes que precisam ser lembradas e respeitadas, pois somente assim será possível captar a atenção do grupo e abordar determinados temas com as crianças de maneira eficaz. Posto isto, reflete-se a necessidade de colocar melhor a voz, aplicar estratégias novas, e chamar a atenção às crianças que não estão a ser capazes de respeitar as regras, com calma e firmeza.

Esta semana a organização da sala de atividades sofreu uma grande alteração, na terça-feira foi colocada uma caixa de areia ao fundo da sala, de modo a corresponder à agitação e à necessidade de um novo espaço provocativo. O grupo mostrou-se bastante envolvido nos momentos de brincadeira livre nesta nova área, contudo, a localização da mesma não era a mais favorável, uma vez que a areia se espalhava facilmente por toda a sala. Assim, no dia seguinte, a caixa de areia foi transferida para perto da entrada, e junto da mesma, foram colocados materiais que facilitassem a limpeza do corpo à saída da caixa assim como a organização das sapatilhas e meias. Esta mudança influenciou a organização de todas as áreas da sala, o que vem demonstrar a importância de ter uma sala organizada e flexível. Araújo e Oliveira-Formosinho (2018) explicam a importância desta flexibilidade em contexto de creche, que por sua vez se estende e aplica-se também em contexto de jardim de infância: “O ambiente interage, transforma e é transformado através das ações e experiências das crianças e dos adultos, acompanhando assim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo do tempo de permanência na creche.” (p. 101)

Na quarta-feira, dois pequenos grupos foram convidados a montar alguns puzzles com imagens de diferentes famílias. Com esta provocação, pretendíamos promover a comunicação oral, o desenvolvimento do conhecimento das relações familiares, a sensibilização para a diversidade, a inclusão e o respeito sobre a diversidade familiar e a reflexão crítica. Nesse momento, foi possível perceber que as crianças iam comunicando o que observavam nas imagens, com por exemplo, “São duas mães”, “É um bebé, a mãe e o pai” e “É um bebé, um pai e um tio”, enquanto compartilhavam também informações sobre as próprias famílias, como “Eu tenho um mano Afonso”. Mais tarde, decidimos provocar as crianças perguntando se aquelas famílias eram todas iguais, e algumas mencionaram que “as famílias são todas diferentes”. Desse

momento, emergiram várias aprendizagens significativas: o reconhecimento da diversidade familiar, onde as crianças identificaram e verbalizaram a diversidade das estruturas familiares, reconhecendo que existem diferentes tipos de famílias; a expressão e comunicação, pois houve uma oportunidade para as crianças desenvolverem as suas habilidades de comunicação ao descrever o que viam e ao compartilharem informações pessoais sobre as suas próprias famílias; a empatia e o respeito, já que ao reconhecerem e aceitarem as diferenças entre as famílias; o autoconhecimento e identidade, pois as crianças refletiram sobre as suas próprias famílias e, ao compartilharem essas informações, reforçaram o seu senso de identidade e pertencimento; e o pensamento crítico, pois a provocação sobre a igualdade das famílias incentivou as crianças a pensar criticamente e a expressarem as suas opiniões sobre a diversidade. Estas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças pois, como Silva et al. (2016) refere, o educador promove aprendizagens quando “Disponibiliza diferentes fontes e meios para apoiar o processo de descoberta, tais como: materiais de consulta (livros, jornais, vídeos, fotografias, mapas, internet, etc.), o envolvimento de familiares das crianças, de pessoas da comunidade e de especialistas, etc.” (p.87)

Para além da conversa produtiva realizada em pequenos grupos, houve espaço para outra dinâmica que ajudou as crianças a compreenderem o número de membros da família. A dinâmica começou a distribuição de pequenas peças em diversos formatos por cada criança, com estas, as crianças foram convidadas a realizar a sequência de peças que correspondiam a cada pessoa que consideravam família. Foi de facto interessante observar e compreender o raciocínio das crianças, sendo que havia crianças que apenas consideravam família as pessoas que com eles viviam, e outras que incluíam os tios, avós e primos na constituição da mesma. De seguida, o grupo foi provocado com o questionamento da maior família, pergunta à qual demonstraram uma grande dificuldade em responder. Chegámos à conclusão que os materiais talvez tenham dificultado o raciocínio, uma vez que não eram todos do mesmo formato e tamanho. Foi uma dinâmica espontânea que fez sentido no momento, mas que revela a importância de pensar nos materiais mais adequados para o grupo.

Referências Bibliográficas:

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. (1ª. edição). Porto Editora
- Pecoits, S. (2017). Os adultos possuem relógios, as crianças possuem tempo. Em Aberto, 30(100).
- 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).

APÊNDICE 5 – PESQUISA SOBRE A ABORDAGEM POR PROJETO

“Como se sustenta no cotidiano um projeto, ou um ensino com forte tônica em trabalhos de projeto? A pergunta constante, feita por educadores, pais, agentes políticos educativos, tem uma resposta simples: a educação é comunicação, diálogo, interação de interesses.” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 73)

Introdução

No contexto da educação infantil, a abordagem de projeto tem se destacado como uma metodologia pedagógica muito enriquecedora e eficaz. Ao contrário do método tradicional, que simplesmente enfatiza a transmissão de conhecimentos, a abordagem de projeto coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, a descoberta de conhecimentos e a construção do seu próprio conhecimento de maneira significativa.

Ao longo dos tempos são vários os autores que defendem uma educação progressiva como alternativa a uma pedagogia centrada na educação tradicional, propondo alternativas significativas para uma pedagogia em que a criança assume um papel ativo e competente, sendo respeitada nos seus direitos ativos de participação (Oliveira et al., 2022, p.9).

Tendo em conta a importância dos primeiros anos de vida no que toca ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, é importante adotar estratégias que estimulem a curiosidade das crianças, a criatividade e o pensamento crítico. Neste sentido, as abordagens de projeto oferecem um desenvolvimento integral das crianças, pois “promovem a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco afetivo do desenvolvimento de competências.” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 73)

Este trabalho tem como objetivo explorar o conceito de abordagem de projeto, as etapas, a avaliação, os desafios e o papel do educador na mesma. Através deste trabalho, procura-se não apenas compreender os pilares que sustentam a abordagem de projeto, mas também destacar a importância na promoção do aprendizado significativo e no desenvolvimento integral das crianças.

Concluindo, compreender os princípios da abordagem de projeto, é essencial para os educadores, uma vez que, é uma prática inovadora, centrada na criança e que coloca a mesma como agente ativo da sua própria aprendizagem.

Abordagem de projeto

Uma das primeiras manifestações documentadas da abordagem de projeto remonta ao filósofo e educador John Dewey e outros representantes da pedagogia ativa. Dewey acreditava que a educação deveria ser centrada no aluno e enfatizava a importância da experiência prática e da aprendizagem ativa. Ele defendia que os alunos aprendiam melhor quando estavam envolvidos em projetos significativos que exploravam questões do mundo real. (Pedagogia Ao Pé da Letra, 2013)

A abordagem de projeto, baseia-se, portanto na realização de um projeto com um determinado tema e de forma interdisciplinar, no qual as crianças são envolvidas em atividades de investigação, de exploração e de criação. Estes projetos são criados a partir dos interesses, das curiosidades e das necessidades das crianças, permitindo-lhes explorar um tema de forma significativa ao longo de um determinado tempo. Os projetos são colaborativos, envolvendo as crianças, os educadores e, às vezes, pais ou membros da comunidade, pois:

Importa, realçar, que o educador deve ter abertura para permitir a entrada de todos os intervenientes necessários para o enriquecimento das experiências e para o aumento dos conhecimentos das crianças sendo que os pais, nesta perspetiva, têm um papel muito importante na realização de um projeto (Oliveira et al., 2022, p. 12).

No contexto de jardim de infância, a abordagem de projeto é especialmente adequada devido à sua natureza lúdica e exploratória, que vibra com as características e necessidades das crianças.

Um exemplo claro dos benefícios da abordagem de projeto para o desenvolvimento das crianças é a promoção da implicação e da motivação. Quando as crianças têm a oportunidade de escolher e explorar os temas que lhes interessam, elas tornam-se naturalmente mais envolvidas e motivadas no processo de aprendizagem. Além disso, a abordagem de projeto promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a resolução de problemas, a colaboração, a comunicação e o pensamento crítico como Santos et al. (2009) refere são “aprendizagens portadoras de significado, globais e integradas, de diferentes dimensões: cognitiva, social e metacognitiva” (p. 28, como citado em Oliveira et al., 2022, p. 11)

Por meio de atividades práticas e interativas, as crianças aprendem a fazer, a experimentar e a refletir, o que contribui para um aprendizado mais significativo e duradouro. Além disso, os projetos na educação infantil proporcionam oportunidades valiosas para o desenvolvimento da autoconfiança, da autoexpressão e da autoestima das crianças, à medida que elas se envolvem em atividades desafiadoras e gratificantes que valorizam as suas contribuições individuais e coletivas, pois todas as crianças “Tem direito a ser escutada e as suas opiniões devem ser tidas em conta.” (Silva et al., 2016, p. 12)

Na aplicação da abordagem de projeto na educação infantil, diversos princípios devem ser utilizados para orientar a prática. Um desses princípios é a participação ativa das crianças, deve incentivar-se as crianças a expressarem as suas ideias, os seus interesses e também as suas curiosidades, promovendo atividades colaborativas, discussões em grupo e tomada de decisões conjuntas sobre o desenvolvimento do projeto, pois “Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras.” (Katz & Chard, 1997, p. 23, como citado em Oliveira et al., 2022, p. 10)

Além disso, a exploração e a descoberta são outro aspeto fundamental. Proporcionar oportunidades para que as crianças explorem e descubram o mundo ao seu redor de forma prática e sensorial é essencial. Isso envolve uma oferta de materiais e recursos variados, promovendo experiências de aprendizagem ao ar livre e estimulando a investigação de temas relevantes para elas.

A interdisciplinaridade também é um dos princípios importantes. Integrar diferentes áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática, a ciências e as artes, dentro do contexto do projeto, permite que as crianças façam conexões entre diferentes conceitos e desenvolvam uma compreensão mais abrangente e holística do tema, pois como Oliveira et al. (2022) menciona:

O facto de a Metodologia de Trabalho de Projeto proporcionar que crianças e adultos explorem e investiguem uma determinada problemática, recorrendo às várias áreas do conhecimento de forma articulada, mostra-se fundamental para que as aprendizagens e conhecimentos sejam mais vastos, mais concretos, mais consistentes e sobretudo mais interessantes (p. 10).

Por fim, o respeito pela individualidade das crianças é crucial. Reconhecer e valorizar as suas diferenças individuais, respeitando os seus ritmos de desenvolvimento, estilos de aprendizagem e interesses pessoais, contribui para um ambiente inclusivo e acolhedor. Isso envolve adaptar as atividades do projeto para atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas se sintam valorizadas e envolvidas no processo de aprendizagem, pois são “como uma ferramenta que permite oferecer oportunidades de participação a todas as crianças” (Vasconcelos, 1998, p.140, como citado em Oliveira et al., 2022, p.16)

Etapas da Abordagem de projeto

De acordo com Vasconcelos (2012), a execução de uma abordagem projetual subdivide-se em 4 etapas essenciais.

A primeira fase corresponde à definição do problema e de questões a responder. Aqui, as crianças terão a oportunidade de partilhar conhecimentos já adquiridos, surgindo a curiosidade e a vontade de explorar mais. Para isso, recorre-se a várias estratégias como a conversa em grupo, desenhos, esquemas e até textos, com o apoio do educador.

De seguida, focamo-nos na planificação e no desenvolvimento do trabalho. O conceito de planificar um projeto contraria a abordagem tradicional e linear, uma vez que a planificação “não-linear” oferece uma flexibilidade e variedade de possibilidades. Alicerçando o projeto ao currículo emergente, após conhecer os interesses e necessidades das crianças, define-se o desenrolar do projeto, tendo em conta as metas a atingir. É fulcral responder a perguntas como “o que fazer, como fazer, quem faz o quê, que recursos serão necessários, e quem pode ajudar”, que servirão de guia para a investigação.

A terceira fase consiste na execução do que foi anteriormente planejado. As investigações são realizadas com base em explorações diretas, com as quais, posteriormente, as crianças registam os dados recolhidos (desenhos, tabelas, fotografias...) Têm a oportunidade de aprofundar os conhecimentos e de reconstruir a teia inicial, e assim que concluírem o projeto, poderão expor os resultados na sala de atividades, como Vasconcelos (2012) refere, citando Rinaldi (2005):

Esta forma de trabalhar implica uma sala de actividades não organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação, promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos, tornando-se a sala de actividades e o próprio jardim de infância num “grande laboratório de pesquisa e reflexão (p. 16).

A última fase de um projeto diz respeito à divulgação e à avaliação. Nesta, as crianças têm a oportunidade de partilhar os conhecimentos adquiridos com a comunidade educativa. A avaliação é imprescindível no desenvolvimento infantil, e por isso, é posteriormente avaliado o trabalho, a intervenção de cada criança, a colaboração do grupo, a pesquisa e as competências adquiridas. São também criadas hipóteses, surgindo novos projetos e ideias a explorar.

Edwards, Forman e Gandini (2016) designam a abordagem por projeto em “experimentação” e caracterizam-na como um desfecho aberto, podendo dar origem a novos projetos e descrevem-na também como uma mente aberta que acolhe todas as ideias, valorizando as diferenças. Esta experimentação tem como principal intuito “trazer algo de novo”, quer sejam conhecimentos, projetos, ideias ou até produtos. Partindo sempre do conhecido, proporciona momentos para explorar o desconhecido sem limites, através da invenção, imaginação e descoberta de novos métodos.

Os autores de referência para a abordagem Reggio Emilia afirmam que:

O tipo de experimentação que marca Reggio Emilia pode ser compreendido como uma forma de aprendizagem municipal, por meio de uma coconstrução coletiva de conhecimento local baseada no trabalho de “projetos” e em uma “pedagogia de escuta e das relações”, que também orienta os relacionamentos entre as crianças e educadores nas escolas municipais (p. 117).

A instituição rege-se através da abordagem Reggio Emilia, desta forma, tivemos o privilégio de contactar com a experimentação/projeto. Na sala de atividades está a decorrer o Projeto dos Caracóis, que ainda não se encontra concluído, mas que já promoveu bastantes conhecimentos ao grupo. Partindo do conhecido, o grupo investigou estes moluscos e levou-os para a sala, onde se encontram num terrário de vidro coberto de terra até metade do seu volume. Surgiram então diversos questionamentos a explorar, desde a alimentação até à locomoção. Partilhando conhecimentos e investigando, as crianças chegaram à conclusão de que os caracóis comem couves e alfaces, e atualmente, já faz parte da rotina irem ao refeitório buscar alimentos para a sobrevivência destes moluscos. Surgiram também questões acerca da fisionomia. De forma a responder ao desconhecido, foi criado um parque infantil para os caracóis, este, era suspenso e com uma base translúcida, permitindo que as crianças observassem a fisionomia do mesmo, com uma vista inferior. Foram adquiridos novos conhecimentos, respondendo às questões “Onde se situa a boca do caracol?”, “Onde estão os olhos dos caracóis e o que veem?” e também “O que é a carapaça do caracol e para que serve?”.

Além disso, este painel permitiu também visionar o trajeto dos caracóis que se encontrava marcado no plástico. O projeto já está a tomar um caminho relacionado com a horta, explorando as sementes/plantas e a importância de cuidar de uma horta. Além disso, a sala do lado criou um projeto com insetos, no qual levaram minhocas para a sala. Algumas crianças do nosso grupo demonstraram interesse nestes animais anelídeos, e como resposta às necessidades e interesses do grupo, decidimos colocar as minhocas no mesmo terrário de vidro, juntamente com os caracóis.

Como referido anteriormente, o Projeto dos Caracóis não se encontra concluído, não sendo possível abordar os resultados. Contudo, é possível ver toda a dinâmica e flexibilidade de um projeto, assim como, os conhecimentos que são possíveis adquirir no decorrer do mesmo.

Avaliação na abordagem de projeto

Na abordagem de projeto, a avaliação é um processo contínuo e abrangente, focado no desenvolvimento das crianças e no progresso das suas habilidades. A avaliação é principalmente formativa,

visando fornecer feedbacks contínuos para orientar a prática e a aprendizagem das crianças. Isso envolve uma observação cuidadosa das crianças em diferentes contextos, durante as provocações do projeto e também durante o tempo de brincadeira livre.

Os educadores, neste sentido, devem também refletir sobre as suas práticas, considerando o impacto das provocações do projeto no desenvolvimento das crianças e identificando as necessidades das mesmas, pois:

A opção por um método - O trabalho de Projeto - implica a consciência de uma pedagogia, e esta consciência só se constrói no trabalho reflexivo que conduz à sua descoberta, na interiorização afetiva do mesmo e na reconstrução pessoal permanente que uma prática educativa cuidada exige (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 76).

A documentação também desempenha um papel crucial, registando as provocações, descobertas e expressões das crianças por meio de fotografias, de vídeos e de notas de campo. Esta documentação não apenas fornece evidências das aprendizagens das crianças, mas também permite uma reflexão compartilhada entre educadores e famílias sobre o progresso das crianças ao longo do tempo.

Em resumo, a avaliação na abordagem de projeto valoriza a observação atenta, a reflexão contínua e a documentação significativa do processo e do progresso das crianças, contribuindo para experiências de aprendizagem autênticas e significativas.

Desafios na abordagem de projeto

A implementação de uma abordagem de projeto no jardim de infância, apesar de trazer inúmeros benefícios, enfrenta também diversos desafios ao longo do seu processo. Um dos principais desafios é o tempo e a preparação necessária. Desde a conceção do tema até a execução das atividades e análise dos resultados, é essencial dedicar tempo significativo para garantir que o projeto seja significativo e eficaz para as crianças.

Outro desafio está relacionado com os recursos e materiais. Alguns projetos necessitam de recursos específicos que nem sempre estão prontamente disponíveis nas instituições. Isso pode representar uma barreira logística para os educadores, que precisam encontrar maneiras criativas de obter os recursos necessários para o projeto.

A adaptação e flexibilidade também são desafios constantes. Às vezes, é difícil prever como um projeto se desenrolará ou como as crianças responderão a ele. Os educadores precisam estar preparados para adaptar e ajustar o projeto conforme necessário, levando em consideração os interesses, as necessidades e os ritmos individuais das crianças, pois:

É necessário ultrapassar uma educação tradicional onde tudo foi concebido para atribuir às crianças o papel de ouvinte, e avançar com uma transformação complexa onde os educadores assumem o papel de ouvinte, isto é, põem em prática uma pedagogia de escuta (Oliveira et al., 2022, p. 9).

Além disso, a avaliação e a documentação do progresso e aprendizado das crianças ao longo do projeto pode ser desafiadora. Os educadores devem encontrar maneiras eficazes de documentar o processo e os resultados do projeto, garantindo que possam avaliar o seu impacto no desenvolvimento das crianças.

O envolvimento dos pais pode ser uma valiosa contribuição para alguns projetos, embora alcançá-lo nem sempre seja simples. Barreiras como a falta de tempo ou comunicação limitada entre a escola e a família podem dificultar a participação significativa dos pais no processo do projeto.

A implementação de uma abordagem de projeto, ao superar estes desafios, enriquece significativamente as experiências de aprendizagem das crianças.

Papel do educador na Abordagem de Projeto

O educador tem um papel fundamental no desenrolar de uma abordagem por projeto, assumindo então um papel multifacetado, através da junção do lado teórico com o afetivo. Como a educadora Ema refere “O educador é um mediador.”, facilitando e incentivando à construção do conhecimento por parte das crianças. Valores como o respeito e afeto têm um carácter obrigatório na ação educativa por parte dos profissionais de educação, transmitindo-os às crianças e por fim contribuindo para o processo de aprendizagem.

Caso o educador observe que o grupo não está a ir ao encontro das respostas consideradas corretas, não deve tomar uma atitude controladora na investigação. Em vez de isso, o educador deve optar por uma atitude motivacional, estimulando as crianças a desenvolverem as suas próprias opiniões, a dialogarem, e a tirarem conclusões mais acertadas. É importante dar liberdade às crianças de errarem, para depois aprenderem, pois, de acordo com Sanmartí (2009), “O erro é útil. Convém estimular sua expressão para que se possa verificar, compreender e favorecer sua regulação. Todavia, o erro é o ponto de partida para aprender.” (p. 40 – 41)

Primeiramente, o educador precisa ter conhecimento das vantagens do projeto pedagógico, para que mais tarde consiga provocar as crianças com projetos que sejam interessantes e enriquecedores para ambos. Desta forma, é necessário ter competências de observação desenvolvidas, proporcionando melhorias no papel mediador da investigação. Visto que a abordagem por projeto parte também dos interesses das crianças, a aquisição de conhecimentos é mais fluida e estimulante, pois estão todos envolvidos. Tal como Yamamoto e Pinheiro (s.d.) referem, “A escuta ativa do educador potencializa e provoca a busca de sentido e significado do sujeito observado, numa investigação permanente, na problematização e reflexão sobre as escolhas diárias que as práticas oferecem.” (p. 2)

Sistematizando, o educador para apoiar e conduzir o projeto, deve promover as relações entre as crianças e o trabalho em equipa, optar por um papel orientador e mediador, desafiando e provocando a curiosidade e a busca constante. Além disso, e citando Lopes (2021) “A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens.” (p. 29). É também o dever do educador, saber adaptar a abordagem de projeto às individualidades de cada criança, promovendo um sentimento de pertença e valorização, e ainda, relacionar os interesses das crianças com as áreas de conteúdo a desenvolver.

Conclusão

Com a elaboração deste trabalho pudemos compreender a importância da abordagem por projeto na educação infantil, uma vez que é uma mais-valia no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A criança centra-se no meio deste processo, participando ativamente, e construindo o seu próprio conhecimento através da descoberta e investigação. Além disso, a criança desenvolve-se em todos os níveis, uma vez que é estimulada a curiosidade, pensamento crítico e imaginação. Também são relacionadas e exploradas as áreas de conteúdo, fornecendo às crianças novos conhecimentos e uma base sólida para o futuro.

Desta forma, reconhecemos que a abordagem de projeto deve ter uma posição essencial na educação de infância. Assim, consegue-se compreender o método de funcionamento da mesma, os desafios possíveis a enfrentar e o papel do educador perante o projeto, fornecendo alicerces para regular a ação educativa. Uma vez que se encontram vários projetos a decorrer na sala Lumière, com um conhecimento mais aprofundado sobre estes, podemos aperfeiçoar as nossas ações e conduzir o projeto com as crianças, deixando-as errar e procurar as respostas corretas. Pois, através disto, não só as crianças aprendem, mas também nos ensinam a perceber outros pontos de vista. No futuro, poderemos incluir este tipo de abordagem projetual no nosso dia-a-dia, deixando que as crianças tenham um papel construtivo e colaborativo na própria aprendizagem. Desta maneira, é possível investigarem, aprofundarem os conhecimentos, aumentando a necessidade de querer saber mais.

Referências Bibliográficas

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens da Criança: Volume 2: A experiência de Reggio Emília em transformação*. Penso Editora.

Lopes, P. D. O. (2021). *A metodologia de trabalho de projeto como promotora da aprendizagem na educação pré-escolar* (Doctoral dissertation).

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). *A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Vol. 2.

Pedagogia Ao Pé da Letra. (2013). *Pedagogia de Projetos*.

Sanmartí, N. (2009). Avaliar para aprender. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. *Porto Alegre: Artmed*.

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).

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & Alves, S. (2012). Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias (Documento técnico). Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Yamamoto, E., & Pinheiro, I. A. R. (s.d) *Imaginação Que Voa Na Abordagem Projetual*.

APÊNDICE 6 – AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE FOTOGRAFIAS/VÍDEOS PARA O PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

O que é e para que serve?

O portefólio é um instrumento pedagógico, que consiste na recolha de registos de experiências e/ou trabalhos realizados pela criança. Esta recolha é detalhada e organizada, permitindo conhecer a criança, respeitando-a e valorizando o seu processo de aprendizagem.

Como é criado um portefólio?

Este instrumento é construído em conjunto com a criança, proporcionando um papel ativo na construção da aprendizagem. Através do portefólio, a criança consegue compreender os caminhos percorridos, adquirir conhecimentos, perceber o processo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como o processo evolutivo.

Qual o papel da família na construção do mesmo?

O envolvimento da família encontra-se presente no decorrer da construção deste instrumento pedagógico, uma vez que os pais têm um papel principal e responsável no processo educativo na aprendizagem da criança. Assim, as famílias são incentivadas a participar ativamente, reunindo vivências da criança que documentem o seu desenvolvimento (desenhos, fotografias, vídeos, conversas...), o que motivará a criança e contribuirá para uma comunicação fluida bidirecional.

Pedido de Autorização para recolha de fotografias/vídeos para o Portefólio Individual

Exmo. (a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Filipa Dias, aluna de Prática Pedagógica em Jardim de Infância do 1º ano, 2º semestre pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar do Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), realizo o estágio na mesma sala de atividades que a sua educanda, orientada pela educadora Ema Neto.

Venho por este meio, solicitar a sua autorização para a recolha de informações e fotografias/vídeos da sua educanda Filipa Rodrigues, de forma a criar um Portefólio Individual, que será construído com a criança e para a criança.

Esta recolha será única e exclusivamente utilizada no âmbito deste portefólio. Comprometo-me a assegurar a privacidade da criança, protegendo a sua identidade. Assim, sob ética e respeito da proteção de dados, peço que preencha a autorização tendo em conta a sua preferência.

Autorizo a recolha de imagens/vídeos da criança _____.

Não autorizo a recolha de imagens/vídeos da criança _____.

Assinatura do encarregado de educação: _____

Mestranda: _____

APÊNDICE 7 – REFLEXÃO CONJUNTA DAS SEMANAS DE OBSERVAÇÃO

Introdução

Na prática pedagógica em Educação de Infância, realizada numa instituição pública nos arredores da cidade de Leiria, passámos por um período de observação de duas semanas com o grupo 2. Este período foi fundamental para que pudéssemos conhecer melhor o grupo, criar uma ligação positiva com as crianças e compreender as dinâmicas e rotinas da sala. Durante a observação, procurámos identificar os interesses, as necessidades e o nível de desenvolvimento das crianças em diferentes áreas — social, cognitiva, emocional e motora. Este processo inicial foi crucial para recolher informações que irão orientar as nossas futuras intervenções pedagógicas, permitindo-nos promover o desenvolvimento e o bem-estar de cada criança de forma mais eficaz.

Explorando as Facetas do Nosso Grupo

Ao chegarmos à instituição, fomos informadas que o grupo era constituído por 25 crianças, sendo este heterogéneo. O primeiro passo essencial foi começar por tentar compreender as características gerais do grupo. Desta forma, descobrimos que muitas das crianças estão a frequentar a terapia da fala, enquanto outras ainda se encontram em fase de avaliação. Além disso, fomos informadas de que há uma criança que pode sofrer convulsões, sendo crucial saber como agir em situações como essas.

Como já foi mencionado anteriormente, era fundamental compreender não só as características gerais do grupo, mas também os níveis de desenvolvimento nas diversas áreas, incluindo o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. O primeiro aspeto que nos chamou a atenção foi o desenvolvimento emocional, que rapidamente se revelou como um ponto de grande dificuldade. O grupo demonstrou ter dificuldades significativas em gerir momentos de frustração ou conflito, evidenciando que muitas crianças ainda apresentam dificuldades em expressar as suas emoções de forma adequada, muitas vezes recorrendo a comportamentos mais impulsivos. Esta observação ressaltou a importância de termos sempre disponíveis estratégias de regulação e controlo emocional. Durante as semanas de observação, tivemos a oportunidade de explorar algumas dessas estratégias, nomeadamente a técnica da mão, onde, ao subirmos um dedo, inspiramos, e ao descermos, expiramos. Em relação ao desenvolvimento motor, observámos que as crianças demonstram habilidades sólidas de coordenação motora grossa, evidenciadas em atividades como correr, pular e andar de trotinetes, além de mostrar um bom controlo corporal. No entanto, em termos de coordenação motora fina, especialmente na manipulação de objetos, algumas crianças revelaram dificuldades, como é o caso do recorte. Por outro lado, em situações que envolvem a utilização de utensílios, elas mostraram ter uma boa destreza. No que diz respeito ao desenvolvimento social, as crianças interagem frequentemente entre si, buscando ativamente a companhia dos amigos. Contudo, também foi possível notar que, em momentos específicos, como durante o momento no tapete, algumas crianças se mostraram um pouco mais reservadas e hesitantes em partilhar ideias. Esta observação levou-nos a refletir sobre a dificuldade que algumas crianças enfrentam ao falar em grande grupo. Apesar de ser um grupo que, em geral, partilha ideias e formula perguntas, em algumas situações, torna-se mais complicado compreender o que está a ser dito, o que pode indicar a necessidade de desenvolver habilidades de comunicação mais robustas. Por fim, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, as crianças demonstram uma curiosidade evidente em relação ao que as rodeia, frequentemente procurando soluções para os problemas que surgem no seu dia a dia. Em termos de memória, revelaram capacidade de recordar pequenas histórias e canções que ouviram, indicando um progresso positivo na retenção de informações.

Descobrimos a rotina

Após analisarmos estes pontos cruciais relacionados com os níveis de desenvolvimento do grupo, que servirão para orientar a nossa prática, é igualmente importante ter em consideração outros aspetos, como a rotina. O conhecimento da rotina permite-nos identificar os momentos mais apropriados para intervir ou propor atividades ao grupo, além de facilitar a organização do nosso dia a dia de forma eficiente. No grupo 2, observámos que algumas crianças fazem a sesta e todas demonstram autonomia na realização de tarefas, como ir à casa de banho. Relativamente à rotina, é essencial também ter conhecimento das atividades extracurriculares, e, nesse sentido, ficámos a saber que às terças-feiras o grupo participa em aulas de música, o que nos permite planificar as nossas propostas de acordo com essa programação.

Outro aspeto importante que observámos durante a rotina foram os momentos em que as crianças demonstravam ter responsabilidades. Estes momentos são essenciais não apenas para dar continuidade às mesmas, mas também para compreender em que outras situações podemos incentivar essa responsabilidade,

promovendo assim a autonomia das crianças. Ao permitir que elas aprendam a tomar decisões e a cuidar das suas obrigações, estamos a prepará-las para a vida. Como futuras educadoras, é nosso dever preparar as crianças para os desafios que enfrentarão, e o desenvolvimento desse sentido de responsabilidade é fundamental. Essa competência será vital tanto em contextos acadêmicos como profissionais, onde a responsabilidade e a gestão eficaz de tarefas são cruciais para o sucesso.

Assim, compreendemos que as crianças têm algumas responsabilidades desde cedo, como em tarefas relacionadas com o preenchimento das presenças e a organização dos seus pertences, dispondo de gavetas próprias para guardar os seus desenhos. No caso das crianças mais velhas, cabe-lhes também a responsabilidade de cuidar dos seus próprios materiais, como as próprias canetas, que são guardadas nas suas respetivas caixas. No momento do "comboio", são estabelecidos pares fixos, incentivando os mais velhos a apoiar os mais novos nas transições, promovendo, desta forma, a cooperação e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade entre as crianças. Ao refletirmos sobre outras maneiras de incentivar a autonomia e a responsabilidade, consideramos que, durante o lanche, o "chefe" ou "grupo" do dia poderia assumir a tarefa de distribuir os leites na cantina, ou ainda de comunicar o número de crianças que irão almoçar. Desta forma, criamos mais oportunidades para que as crianças desenvolvam um sentido de pertença e responsabilidade, participando de forma ativa nas rotinas diárias, tanto na sala de aula como no contexto escolar.

Dentro da nossa sala

Ao continuarmos a nossa observação, notamos que, neste início, muitas das regras vão sendo construídas em conjunto com o grupo, o que é natural durante o processo de adaptação. Essas regras devem ser discutidas com todas as crianças, de modo a garantir um ambiente o mais harmonioso possível. Nesse sentido, é importante, desde o início, irmos construindo essas regras, uma vez que,

Quando nos reportamos ao ambiente educativo da sala é imprescindível que se estabeleçam regras claras, quanto à gestão, aos comportamentos adequados/desadequados e responsabilidades, na realização das tarefas e atividades de aprendizagem (Chousa, 2012). Pretende-se um ambiente educativo acolhedor, agradável e estruturante, que respeita todos os intervenientes (Resendes & Soares, 2002) (como citado por Clérigo et al., 2017, p.107).

Com a aproximação das semanas de intervenção, torna-se necessário refletir sobre o que pode ser feito para melhorar o funcionamento da sala. Observámos que os momentos de arrumação apresentam uma grande dificuldade, como também as aglomerações em determinados espaços. Assim, para as próximas semanas, reconhecemos o nosso papel em abordar estas questões. Identificámos que é fundamental conversar com as crianças sobre esses desafios e de implementar algumas estratégias que possam contribuir para um ambiente de sala mais organizado e tranquilo. Será essencial dedicar parte da planificação ao incentivo da arrumação e da cooperação, seja através de um sinal que indique claramente o momento de arrumar, seja pela nomeação de uma criança responsável por verificar se a sala está devidamente organizada. Além disso, podemos construir, em conjunto com as crianças, um conjunto de regras que orientem essas ações.

Refletimos também sobre a utilização dos espaços na sala e percebemos que, muitas vezes, algumas crianças seguem o comportamento das outras, ou seja, quando algumas vão para uma determinada área, as outras também querem ir. Este fenómeno resulta num grande aglomerado de crianças num único espaço, tornando, por vezes, impossível realizar as brincadeiras pretendidas. Posto isto, o objetivo das próximas semanas será também conversar com as crianças para encontrar uma solução que permita uma melhor distribuição e utilização dos diferentes espaços da sala.

Fora da nossa sala

Durante a nossa observação, prestamos atenção aos momentos fora da sala. Percebemos que a instituição é composta por apenas duas salas, o que faz com que os dois grupos passem muito tempo juntos. Esta proximidade revela-se uma grande vantagem, pois permite que as crianças interajam entre si e que possamos organizar propostas conjuntas, enriquecendo o ambiente de desenvolvimento e aprendizagem, tornando-o mais diverso e dinâmico, tanto para nós como para as crianças.

Constatámos que os momentos são vividos com calma, respeitando o ritmo individual de cada criança. O foco não está em acelerar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o brincar, juntamente com o uso do espaço exterior, assumem um papel central. O brincar e o espaço exterior, neste contexto, são uma parte essencial no desenvolvimento das crianças, onde elas têm a liberdade de explorar e descobrir, sem pressas ou pressões, como citado por Clérigo et al. (2017):

A propósito da organização do tempo nas primeiras idades, Hohmann e Weikart (2011, p. 769) sublinham que “(...) num ambiente de aprendizagem activa a rotina diária se baseia no apoio às intencionalidades das crianças e está estruturada de forma a dar à criança o controlo sobre aquilo que fazem com o seu tempo.” Neste sentido, “(...) as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar actividades ao mesmo tempo uma das outras ou dentro de limites temporais (p.107).

Componente Individual Ana Silva

Nas últimas duas semanas, tive a oportunidade de experienciar um novo contexto, o que me permitiu refletir sobre a adaptação necessária para trabalhar num grupo com características muito diferentes. A transição para um grupo composto por crianças de idades variadas, entre os 3 e os 6 anos, mostrou-me a importância de ajustar as planificações. Esta diversidade etária e as diferentes necessidades individuais obrigam a uma preparação mais cuidadosa e a uma abordagem flexível, que consiga envolver todas as crianças, respeitando o ritmo e as capacidades de cada uma.

Ao longo dos dias, percebi também que as estratégias que utilizava anteriormente nem sempre funcionam. A gestão de comportamentos e a captação da atenção têm sido desafios constantes, e noto que preciso de explorar novas formas de abordagem para melhorar esses aspetos. Esta experiência permitiu-me perceber que o sucesso da minha intervenção depende não só do que já sei, mas também da minha capacidade de me ajustar às características específicas do grupo, reinventando sempre que necessário.

Componente Individual Filipa Dias

Para complementar a reflexão conjunta, e de forma a destacar alguns aspetos, elaboro uma componente individual reflexiva das vivências e aprendizagens experienciadas nestas duas semanas. A transição para um novo contexto implica uma pesquisa aprofundada e a adaptação ao mesmo requer tempo. Um novo contexto trouxe consigo também uma nova organização do grupo, um grupo heterogéneo. Em todas as práticas pedagógicas que realizei, fui acolhida por grupos organizados por necessidades, ou grupos homogéneos, sendo assim, a experiência de intervir num grupo heterogéneo torna-se um desafio. Como já foi referido, o grupo é composto por crianças com a faixa etária entre 3 a 6 anos, o que influencia na planificação assim como na comunicação, sendo necessário a adequação do vocabulário a cada idade.

Inclusive com essa adaptação, torna-se indispensável procurar conhecer as novas estratégias para o bom funcionamento do grupo, como técnicas para o organizar, captar a atenção e até para comunicar.

As técnicas utilizadas em grupos anteriores não são aplicáveis a este grupo, portanto é crucial explorar e experimentar novos métodos de cativar e motivar o grupo, nas semanas de intervenção que se seguem.

Referências Bibliográficas:

Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). *DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRIMEIRAS IDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA*. Revista Da UIIPS – Unidade de Investigação Do Instituto Politécnico de Santarém.

APÊNDICE 8 – ANÁLISE DE CONTEÚDO EM TABELAS ORGANIZADAS POR CATEGORIA

Tabela 10

SESSÃO 1		
T.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Paus, caixa, pinhas, pedras, bolotas, citrinos, conchas
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Baquetas, experimentou os citrinos e não gostou de “Eca não gosto de limão, pica” laranja – “muito bom”, triangulo de frutas
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Bater os paus um no outro, espetada de frutas
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Esmagar as frutas com a M.
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Provar o limão com a M. e discutir os gostos, partilhou todos os materiais com a M. “Queres outra pinha? Então toma esta” Chamou a C. para o ver a esmagar os citrinos
	Recorreu à imitação	Imitou a M. a bater os paus uns nos outros, provou a laranja com a observação da M. Imitou a C. a fazer enfiamentos de citrinos nos paus “Ah!! Eu também tenho trabalho”
	Realizou explorações em conjunto	Orquestra, triangulo sequencial de frutas, casa, fazer massa
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	Ofereceu o pau que ele tinha “Eu tenho mais, tenho aqui mais”
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Estou a cozinhar” “Parece um tambor” “Agora vamos cozinhar” “Isto parece um triangulo” “Nós tamos a fazer uma casa”
	Pediu ajuda ao adulto	
M.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Citrinos, caixa, pinhas, pedras, bolotas, paus, conchas
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Esmagar as pinhas e as caixas, baquetas, provou os citrinos, triangulo de frutas, casa
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Bater os paus, provar limão e gostou “a mim não pica”, triangulo de frutas
Interações	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Observou a laranja da C. e comentou “a minha é igual à dela”

criança-criança	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os materiais com o T., fez um triângulo de frutas com o T.
	Recorreu à imitação	Imitação verbal do T. “Parece um tambor” Quando viu a V. a bater com as conchas uma na outra experimentou com o pau
	Realizou explorações em conjunto	Triângulo em frutas, baquetas, massa
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Vou fazer um piquenique” “Parece um tambor” “Isto está cheio de lixo das pinhas pois está”, “Pois, parece?”
	Pediu ajuda ao adulto	
C.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Paus, citrinos, caixa
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Enfiamentos dos citrinos no pau (espetadas) Furar os citrinos, retirar do pau e colocá-los em filas
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Furar os citrinos no meio e ver que ficam com um buraco
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Observou o T. a misturar os citrinos quando ele a chamou para ver Viu o T. e a M. a bater com os paus e sorriu quando disseram que parecia um tambor Observou a V. a mexer os citrinos com os paus e juntou-se a ela a fazer massa
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	A V. questionou a C. se lhe podia dar os citrinos que ela já tinha furado e a C. partilhou-os com ela
	Recorreu à imitação	Imitou a M. ao bater com os paus um no outro e fazer barulho
	Realizou explorações em conjunto	A C. furava o meio dos citrinos com o pau e colocava no recipiente da V. com citrinos já furados
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	Emprestou um pau à estagiária para bater com um no outro e fazer barulho
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	
	Pediu ajuda ao adulto	
V.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Paus, citrinos, pinhas, caixa, pedras, conchas
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Juntou duas conchas com uma bolota no meio e descobriu o barulho da bolota a bater nas conchas

	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Percebeu que juntar duas conchas fazia barulho Bateu com os paus nas pinhas e percebeu que elas andavam e que o barulho era diferente Rolou o pau e observou o movimento
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Observou a exploração do T. e riu-se Perguntou à C. e podia colocar os citrinos furados na caixa e bateu com o pau na caixa já com os citrinos fazendo barulho Usou dois paus para mexer os citrinos furados
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	A V. partilhou todos os materiais com a C. quando se deslocou para o tapete dela com eles
	Recorreu à imitação	Imitou a M. a bater um pau no outro
	Realizou explorações em conjunto	Baquetas, massa com a C.
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	
	Pediu ajuda ao adulto	

Tabela 10 - Análise de conteúdo sessão 1

Tabela 11

SESSÃO 2		
T.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Colher de pau, argolas, caixa de plástico, pequenos troncos, paus, molas de madeira
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Massa de salsichas ao misturar todos os materiais nas caixas e bater nos materiais com força até os fazer saltar
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Bater com o pau com muita força em outros materiais faz com que eles saltem
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	“Não...tu tens de mexer porque a minha mãe faz assim” (referindo-se aos movimentos circulares com a colher) “Oh! A V. está a fazer um quadrado! ... Isto parece um quadrado”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	“M. podemos fazer massa de cenoura” “Podemos fazer uma coisa mais fixe” Partilhou todos os materiais com a M., mas não deixou a V. usar um pau que lhe pertencia
	Recorreu à imitação	Imitou a M. a bater com força na caixa com os materiais para ver se eles saltavam para a relva

	Realizou explorações em conjunto	Massa de salsicha e tomate e alface e pepino com a M. (bater com os paus nos elementos que estão dentro da caixa) no tapete e na relva
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	
	Pediu ajuda ao adulto	
M.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Colher de pau, argolas, caixa de plástico, pequenos troncos, paus, molas de madeira
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Fez massa de salsicha com tomate e alface e pepino (colocou os elementos dentro da caixa e esmagou-os com o pau)
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Misturou muito rápido os materiais e saltaram para a relva
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Observou como o T. mexia e disse que a mãe dela não fazia assim Perguntou à C. se podia ir para o tapete dela apontando “Oh C., posso?”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Não gostou que a V. fosse para o tapete dela, mas depois com a explicação de E. sobre a partilha dos materiais “Vamos fazer massa e salsicha e alface e tomate e pepino está bem?”
	Recorreu à imitação	Imitou o T. a fazer movimentos com o pau na caixa com materiais (fazer massa)
	Realizou explorações em conjunto	Fez massa de salsicha e tomate e alface e pepino com o T. (bater com os paus nos elementos que estão dentro da caixa) no tapete e na relva
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Olha oh E. a minha mãe faz assim...” (afirma a fazer movimentos cima baixo com o pau)
	Pediu ajuda ao adulto	
C.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Caixa de plástico, caixa de madeira, molas, espelhos pequenos, espelho grande, recipiente redondo de madeira, colher de pau
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Fez um quadrado com as molas dentro da caixa de plástico Explorou os espelhos pequenos com ventosas ao agarrá-los no espelho grande Encaixou os 4 recipientes redondos

	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Os 4 recipientes redondos preenchem a caixa quadrada de madeira Percebeu como as ventosas funcionam a agarrá-las e retirá-las ao espelho grande
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou o tapete e todos os materiais com a M. e o T. Partilhou os paus com a V.
	Recorreu à imitação	
	Realizou explorações em conjunto	
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	
	Pediu ajuda ao adulto	
V.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Paus, paus de gelado, espelho pequeno, espelho grande
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Fez um quadrado, uma casa com os paus e uma selva Com os paus todos em fila foi buscar um espelho pequeno e colocou-o em cima
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Construiu um quadrado com os paus e de seguida colocou paus no interior na vertical e disse que era a selva podendo fazer referência as grades Percebeu que as ventosas do espelho pequeno não aderem à madeira dos paus nem ao papel do tapete
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	O T. disse que os quadrados não eram com 2 paus la dentro e a V. interagiu e disse que era uma selva
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Usou os materiais dela e da C. e disse que não queria partilhar os paus com ninguém Tirou um pau ao T. e ele não o quis partilhar, a V. percebeu bem e escolheu um pau para lhe dar
	Recorreu à imitação	Percebeu que só a ventosa do espelho pequeno só aderira no espelho grande e imitou a C.
	Realizou explorações em conjunto	
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Oh E., olha!” “Não dá” referindo-se à falta de aderência das ventosas no papel

	Pediu ajuda ao adulto	
--	-----------------------	--

Tabela 11 - Análise de conteúdo sessão 2

Tabela 12

SESSÃO 3		
T.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Ráfia, caixa de plástico, papel celofane roxo, copo de papel, saco de papel, recipiente de cartão, caixas de ovos
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Sumo de laranja (encher o copo de papel com ráfia), bolo de chocolate para cantar os parabéns, velas, prenda para a aniversariante, gomas (caixas de ovos)
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	“Como é que se canta os parabéns?” – memória A ráfia cabe toda no recipiente de papel se for apertada
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Percebeu que faltavam as velas no bolo e disse que tinha velas
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	“Isto é dos ovos” “Oh E. tu tens ovos?” Partilhou todos os materiais com a C., a V. e a M. “Eu tenho velas!” “Vem para o meu tapete” disse à M.
	Recorreu à imitação	Imitou a M. e fez um bolo
	Realizou explorações em conjunto	Cantar os parabéns à C. Levou o bolo feito por ele à C. para ela soprar as velas Prenda para a C. feita com a V.
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	Foi entregar sumo ao adulto para provar
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Olha aqui sumo!” “Isto é dos ovos” “Oh E. tu tens ovos?”
	Pediu ajuda ao adulto	
M.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Papel crepe, caixa de plástico, ráfia, papel celofane verde e amarelo, saco de papel
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Explorou a textura do papel crepe, fez um bolo, prato para pôr as velas
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	“Como é que se canta os parabéns?” – memória
Interações	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	“Pois é, é dos ovos!”

criança-criança		Disse ao T: “tens de por aqui as velas” “Olhem eu vou fazer anos, vou fazer anos”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os seus materiais com todas as crianças
	Recorreu à imitação	
	Realizou explorações em conjunto	“Olha a C. faz anos” ““Anda cantar” disse a chamar o T. para o tapete da C.
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	Deu bolo de chocolate “Agora sou eu os parabéns está bem” Convidou o adulto para lhe cantarem os parabéns “Oh E.! Oh E.! Agora eu vou fazer anos”
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Este é bolo de gelado”
	Pediu ajuda ao adulto	
C.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Papel celofane, recipiente de cartão, ráfia, caixa de plástico
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Fez um bolo ao juntar os papeis celofane para a M., soprou as velas de todos os bolos
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	“Como é que se canta os parabéns?” – memória
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	O T. deu um presente à C. e ela abriu e acenou com a cabeça em gesto de sim quando perguntaram se gostou
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os materiais com todas as crianças e o tapete também
	Recorreu à imitação	
	Realizou explorações em conjunto	Cantar os parabéns Abrir o presente do T. Fazer um bolo
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	
	Pediu ajuda ao adulto	
V.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Papel celofane, recipiente de cartão, ráfia, papel eva

criança-material	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Massa de atum, bolo de chocolate, prenda para a C. (embrulhou o papel eva com papel celofane)
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	“Como é que se canta os parabéns?” – memória
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	“Ela faz 2 anos, uma vela e outra vela” “Mas falta uma coisa para acender” “Ainda não é para comer o bolo”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os materiais
	Recorreu à imitação	Imitou a M. e fez um bolo
	Realizou explorações em conjunto	Cantou os parabéns à C. e ajudou o T. a fazer um presente
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	“Podes comer” e estica as mãos com uma caixa de plástico, rafia e papel celofane a cobri-la
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Este é o meu bolo”
	Pediu ajuda ao adulto	

Tabela 12 - Análise de conteúdo sessão 3

Tabela 13

SESSÃO 4		
T.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Arame felpudo, caixa de plástico, pompons, corda, bolas de lã, guardanapo de tecido
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Colocou as bolas de lã e os pompons dentro da caixa e tentou atar com a corda Esticou a corda e dividiu-a Viu as diferentes texturas dos materiais Fez gomas (Caixa com pompons e bolas de lã coberta com o guardanapo) Bolo e batatas fritas e peixinho e carne para o almoço
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Comparou a textura da bola de lã com a dos pompons através do toque na cara
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	“Ainda não podes comer porque a V. ainda tem isto” Observou a M. a dizer que o arame felpudo eram as velas “Sim boa ideia M.”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	“M. vou fazer uma coisa”

		A V. perguntou se podia ir brincar para o tapete do T. e ele não o partilhou com ela porque queria brincar sozinho Partilhou todos os materiais
	Recorreu à imitação	Imitou a M. e juntou-se a ela para preparar o almoço
	Realizou explorações em conjunto	Preparar o almoço para E. com a M., a V. e a C. (guardanapo aberto e estendido no chão com pompons e bolas de lã cobertas com o retângulo de tecido) “Batatas fritas”
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	Ofereceu a caixa com pompons, bolas de lã e a corda à E. “Isso é um segredo” “Já podes abrir” Deu gomas à E. (caixa com os mesmos materiais, mas coberta com o guardanapo) “Tu vais comer as gomas”
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Isto parece um corta-unhas” (referindo-se ao arame felpudo e fazendo o gesto das pinças do bicho corta-unhas)
	Pediu ajuda ao adulto	“Ei a minha corda? A minha corda?”
M.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Caixa de plástico, pompons, bolas de lã, corda, retângulo de tecido, guardanapo, tela
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Colocou os elementos redondos dentro da caixa, esticou e dobrou a corda Bateu na tela para fazer som
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Percebeu que a tela fazia barulho ao segurá-la com uma mão e bater com ela no chão
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Percebeu que o T. não queria que a V. fosse para o tapete dele e convidou-a a juntar-se a ela “Olha tu queres vir para o meu tapete?” O T. disse que o almoço eram batatas fritas e a M. completou “peixinho e carne”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou o tapete e todos os materiais com todos “Anda para o meu tapete”
	Recorreu à imitação	A V. diz que o almoço é um bolo e a M. repete
	Realizou explorações em conjunto	Estendeu o guardanapo no chão e disse “Vamos almoçar!” o que levou a prepararem todos o almoço em conjunto para a E.
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	Deu a E. uma caixa com pompons e bolas de lã coberta com o guardanapo “Podes abrir!”
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Olha aqui! Tu gostas disto?” Pergunta ao levantar a corda dobrada. A E. afirmou que sim e a M. levantou-se e deu a corda “Toma, é uma prenda”
	Pediu ajuda ao adulto	

C.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Guardanapo, pompons, bolas de lã, tela, retângulo de tecido, arame felpudo, caixa de plástico
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Estendeu o guardanapo no chão e fez uma fila de bolas de lã e outra de pompons Meteu a tela sob o guardanapo estendido, e uma bola de lã em cima e tapou-a com a outra metade que sobrava do guardanapo
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Ao colocar as bolas de lã e os pompons no guardanapo a C. percebeu que 1 pompom equivale ao espaço de duas bolas de lã
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	A M. disse à V: para ir para o tapete dela e a C. foi com a V. Sorriu quando a M. disse que a E. ia almoçar e tentou ajudar a preparar o almoço que a M. estava a fazer e o que a V. estava a fazer Viu que o T. estava a recolher todos os arames felpudos e ajudou-o
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os materiais e quando viu que a V. ia para o tapete da M. deu-lhe 2 pompons que estava a usar
	Recorreu à imitação	Viu a V. a ir para o tapete da M. e foi atrás dela Repetiu o que o T. disse “Tu vais almoçar!” “É o almoço para a E.” disse a seguir à V. “É um bolo”
	Realizou explorações em conjunto	Preparar o almoço para a E.
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	“Tu vais almoçar!”
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“É o almoço para a E.” “Sim”
	Pediu ajuda ao adulto	
V.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Arame felpudo, guardanapo, pompons, bolas de lã, caixa de plástico, saco de tecido
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Fez formas com o arame felpudo, preparou o almoço dela para a E.
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Percebeu que o arame felpudo é maneável a ganha a forma que as nossas mãos lhe derem
Interações	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	A V. foi para o tapete da M. e a C. foi com ela – “Vamos todos para o tapete da M.”

criança-criança		Viu a C. a pôr os pompons no almoço da M. e disse “Não, é para por aqui!”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os materiais e o tapete com a C. Apanhou todos os materiais que não estavam no tapete da M. e levou-os para lá para os incluir no almoço
	Recorreu à imitação	Viu a M. a preparar o almoço para a E. e fez o mesmo com o guardanapo dela
	Realizou explorações em conjunto	Preparar o almoço para a E., primeiro separada e depois ajudou e fez com a M., a C. e o T.
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“É o almoço para a E.! É um bolo”
	Pediu ajuda ao adulto	“E, posso ir brincar para o tapete do T.?” “O meu? O meu igual àquele?”

Tabela 13 - Análise de conteúdo sessão 4

Tabela 14

SESSÃO 5		
T.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Tenaz, concha, forma de bolachas, taça de metal, colher, prato, guizos
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Comparar os materiais, tirar o nariz com a tenaz, agarrar a concha com a tenaz, fazer sopa, virar a taça para baixo e bater no topo, fazer esparguete
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Perceber como a tenaz funciona ao agarrar materiais com ela Ao perguntar à C. e à M. se as formas das bolachas que elas tinham eram iguais percebeu que eram todas diferentes e que a M. tinha uma estrela porque as estrelas eram assim
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Observou a V. a brincar com a tenaz e disse “O teu é pequenino, o meu é grande” Observou a V. e disse “Oh! Isto é para tirar a sopa, a minha mãe tem isto”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os materiais, e o tapete com a M. “Olha aqui V.” “C. isto é para as bolachas, é para fazer assim pois é?” (diz fazendo o movimento de cortar a massa das bolachas com a forma) “Isto é para o esparguete, eu estou a fazer um esparguete”

	Recorreu à imitação	
	Realizou explorações em conjunto	“Oh C. o teu é grande?” (referindo-se à tenaz) “Vamos tirar o nariz à M. e à V.” “Tu tiras à M. e eu tiro à V.” (uma vez que estavam lado a lado) Preparou uma comida com a M. “Tu queres fazer uma comida? Vamos por estas coisas aqui”
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	“Toma é uma sopa” oferecendo uma taça com a colher
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Estou a fazer uma sopa”
	Pediu ajuda ao adulto	O T. alertou a E. para a ação da M. (por um elemento na boca)
M.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Tenaz, caixa de plástico, concha, taça de metal, guizos, colher, caricas, forma de bolachas, prato
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Mexer as caricas com a concha na caixa de plástico, passar guizos de um prato para o outro, fazer uma comida
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Perceber como a tenaz funciona ao agarrar materiais com ela
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	O T. estava a falar da tenaz dele e a M. diz “O meu é pequeno”
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os materiais
	Recorreu à imitação	Imitou o T. com a tenaz “Alguém quer tirar o nariz”
	Realizou explorações em conjunto	Fazer uma comida com o T. Passar caricas de um prato para o outro
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	“Queres comida?” diz oferecendo uma taça com guizos e uma colher
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“Eu vou para o tapete do T., está bem E.?”
	Pediu ajuda ao adulto	
C.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Tenaz, colher, taça, concha, guizo, prato, taça de sobremesa
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Fez uma sopa, partiu os ovos (com guizos) para dentro da taça, virou a taça de sobremesa para o prato como se estivesse a verter o seu conteúdo
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Apanhar guizos com a colher (ambos de metal e escorregadios)

Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	Ouviu o T. a falar das formas das bolachas e mostrou-lhe a dela
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou os materiais, e o tapete com a V.
	Recorreu à imitação	Repetiu o que a V. disse sobre as formas “É diferente” “São todos diferentes” Imitou o T. a tirar o nariz com a tenaz
	Realizou explorações em conjunto	Tirou o nariz da M. a brincar com o T.
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	Deu sopa à E. para provar
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	“É sopa de morango”
	Pediu ajuda ao adulto	
V.		
Categorias	Subcategorias	Descrição
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	Tenaz, guizo, caixa de plástico, concha, corrente de clips
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	Apanhou os materiais com a tenaz, abanou o guizo, bateu com a concha no chão e na caixa de plástico
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	Descobriu o som do guizo, e o som da concha a bater no chão
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	O T. estava a tentar apanhar o nariz da V. a brincar com a tenaz e ela disse que não queria e não gostava “Não, eu não quero” Viu o T. a falar das formas das bolachas e disse “São todos diferentes, o meu é um coração” “Oh T., olha o meu tem um garfo e uma colher” (mostrando a tenaz)
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	Partilhou todos os materiais “Eh! Olha C.” chamando-a para lhe mostrar que conseguiu apanhar um guizo com a tenaz
	Recorreu à imitação	Repetiu o que a E. disse sobre as formas “É diferente...são todos diferentes”
	Realizou explorações em conjunto	Comparou a concha com a do T. e bateram uma na outra
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	
	Pediu ajuda ao adulto	

Tabela 14 - Análise de conteúdo sessão 5

APÊNDICE 9 – ANÁLISE QUANTITATIVA DE INTERAÇÕES

Tabela 15 – Sessão 1

Número de interações								
Categorias	Subcategorias	T.	M.	C.	V.	Totais interações subcategorias	Totais interações categorias	% totais interações (categoria)
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	7	7	3	6	23	44	51, 8%
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	3	5	2	2	12		
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	2	3	1	3	9		
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	1	1	3	3	8	30	35, 3%
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	3	1	1	1	6		
	Recorreu à imitação	2	2	1	1	6		
	Realizou explorações em conjunto	4	3	1	2	10		
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	1	-	1	-	2	11	12, 9%
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	5	4	-	-	9		
	Pediu ajuda ao adulto	-	-	-	-	0		
Total de interações por criança		28	27	13	18		85	100%

Tabela 15 - Análise quantitativa sessão 1

Tabela 16 – Sessão 2

Número de interações								
Categorias	Subcategorias	T.	M.	C.	V.	Totais interações subcategorias	Totais interações categorias	% totais interações (categoria)
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	6	6	7	4	23	40	62, 5%
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	2	2	3	4	11		
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	1	1	2	2	6		
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	2	2	-	1	5	21	32, 8%
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	2	3	3	1	9		
	Recorreu à imitação	1	1	-	1	3		
	Realizou explorações em conjunto	2	2	-	-	4		
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	-	-	-	-	0	3	4, 7%
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	-	1	-	2	3		
	Pediu ajuda ao adulto	-	-	-	-	0		
Total de interações por criança		16	17	14	16		64	100%

Tabela 16 - Análise quantitativa sessão 2

Tabela 17 – Sessão 3

Número de interações								
Categorias	Subcategorias	T.	M.	C.	V.	Totais interações subcategorias	Totais interações categorias	% totais interações (categoria)
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	7	7	4	4	22	39	46,4%
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	4	3	2	3	12		
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	2	1	1	1	5		
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	1	3	1	3	8	36	42,9%
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	4	4	4	4	16		
	Recorreu à imitação	1	-	-	1	2		
	Realizou explorações em conjunto	3	2	3	2	10		
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	1	3	-	1	5	9	10,7%
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	2	1	-	1	4		
	Pediu ajuda ao adulto	-	-	-	-	0		
Total de interações por criança		24	21	13	20		84	100%

Tabela 17 - Análise quantitativa sessão 3

Tabela 18 – Sessão 4

Número de interações								
Categorias	Subcategorias	T.	M.	C.	V.	Totais interações subcategorias	Totais interações categorias	% totais interações (categoria)
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	6	7	7	6	26	41	48, 2%
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	5	2	2	2	11		
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	1	1	1	1	4		
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	2	2	3	2	9	32	37, 7%
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	3	3	3	3	12		
	Recorreu à imitação	1	1	3	1	6		
	Realizou explorações em conjunto	2	1	1	1	5		
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	2	1	1	-	4	12	14, 1%
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	1	2	1	1	5		
	Pediu ajuda ao adulto	1	-	-	2	3		
Total de interações por criança		24	20	22	19		85	100%

Tabela 18 - Análise quantitativa sessão 4

Tabela 19 – Sessão 5

Número de interações								
Categorias	Subcategorias	T.	M.	C.	V.	Totais interações subcategorias	Totais interações categorias	% totais interações (categoria)
Interações criança-material	Selecionou e/ou descartou materiais para explorar	7	9	7	5	28	50	56, 8%
	Explorou os materiais, manuseando-os de diversas formas	6	3	3	4	16		
	Realizou ações que promoveram a aprendizagem	2	1	1	2	6		
Interações criança-criança	Observou atentamente as explorações das outras crianças e interagiu	2	1	1	3	7	31	35, 2%
	Partilhou as suas explorações e materiais com outra criança	3	3	3	3	12		
	Recorreu à imitação	-	1	3	2	6		
	Realizou explorações em conjunto	2	2	1	1	6		
Interações criança-adulto	Convidou o adulto para as explorações	1	1	1	-	3	7	8, 0%
	Recorreu à comunicação verbal para o adulto observar as suas descobertas	1	1	1	-	3		
	Pediu ajuda ao adulto	1	-	-	-	1		
Total de interações por criança		25	21	21	20		88	100%

Tabela 19 - Análise quantitativa sessão 5

APÊNDICE 10 – GRÁFICO CIRCULAR QUE ANALISA AS INTERAÇÕES CRIANÇA-MATERIAL, CRIANÇA-CRIANÇA E CRIANÇA-ADULTO

Gráfico 4 – Sessão 1

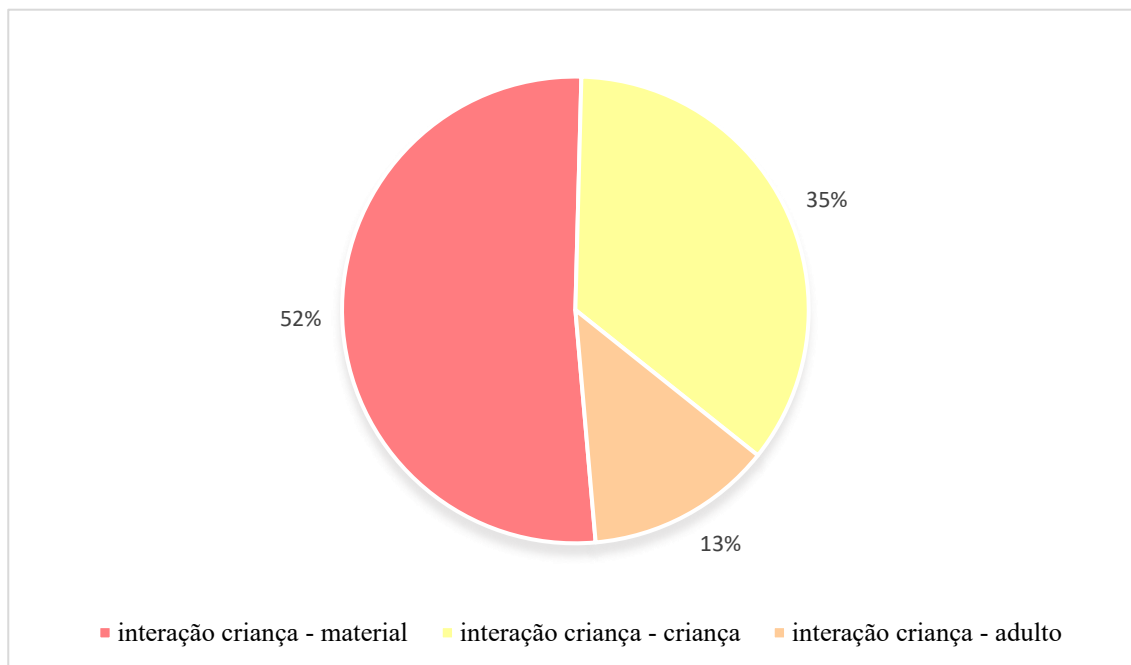


Gráfico 4 - Percentagem das interações da sessão 1

Gráfico 5 – Sessão 2

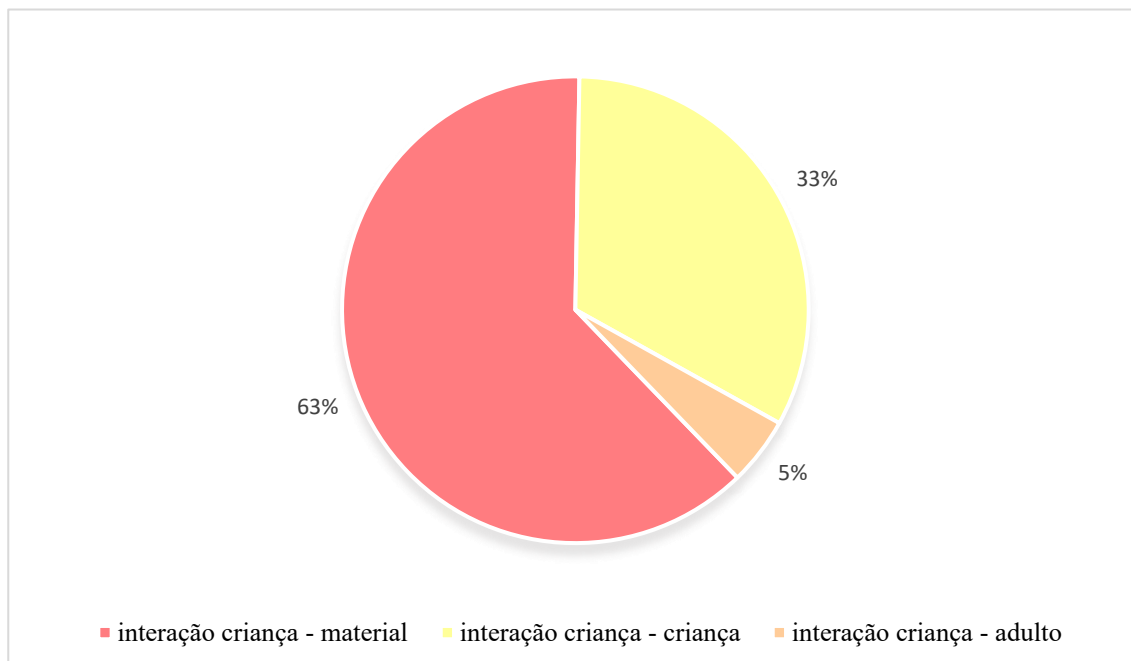


Gráfico 5 - Percentagem das interações da sessão 2

Gráfico 6 – Sessão 3

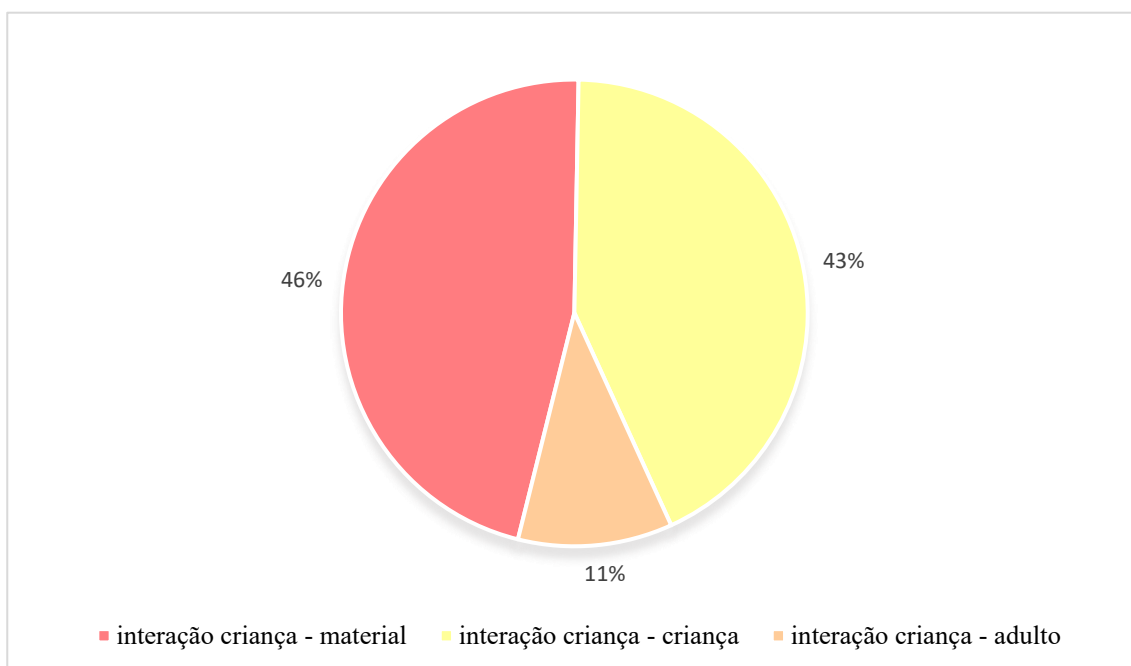


Gráfico 6 - Percentagem das interações da sessão 3

Gráfico 7 – Sessão 4

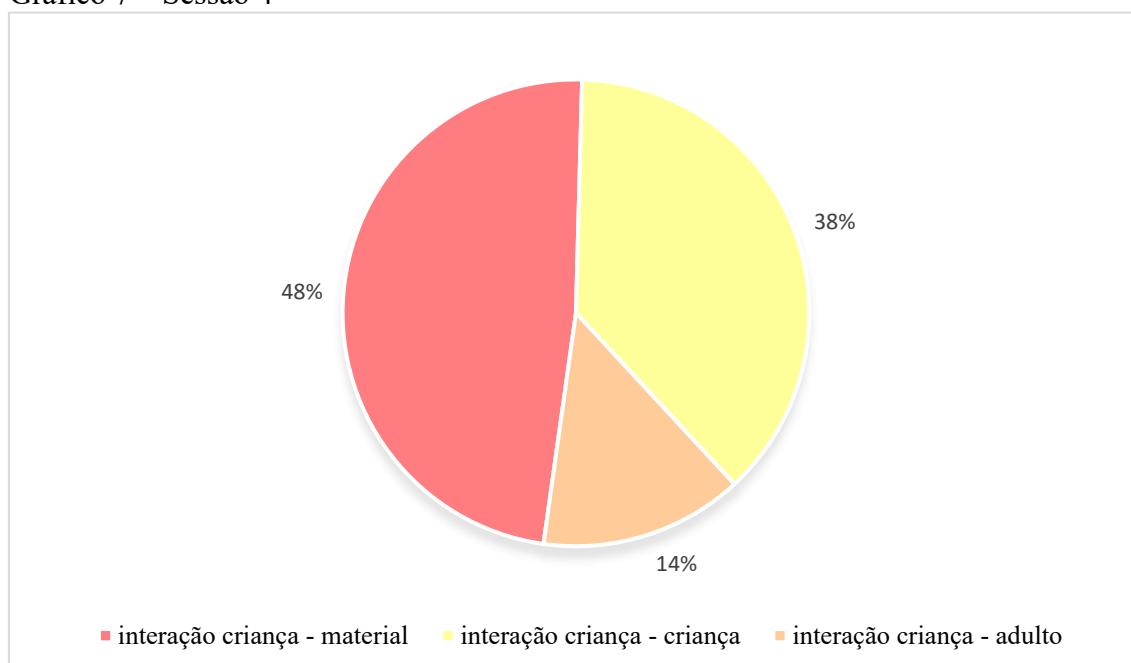


Gráfico 7 - Percentagem das interações da sessão 4

Gráfico 8 – Sessão 5

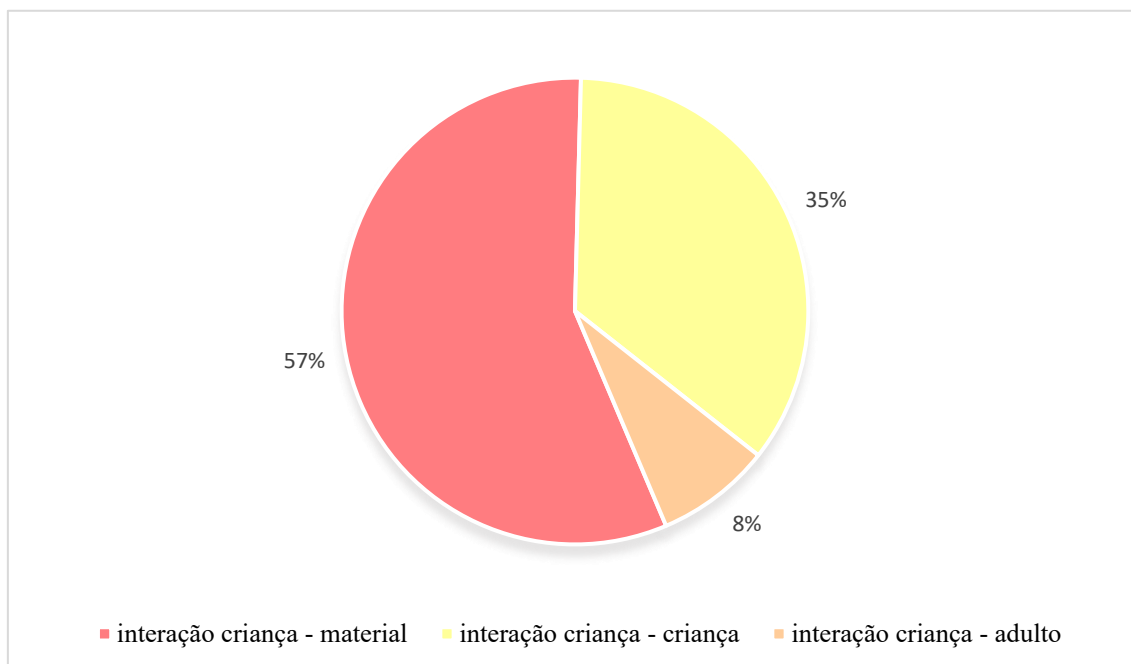


Gráfico 8 - Percentagem das interações da sessão 5

APÊNDICE 11 – GRÁFICO CIRCULAR QUE ANALISA AS INTERAÇÕES DE CADA CRIANÇA EM CADA SESSÃO

Gráfico 9 – Sessão 1

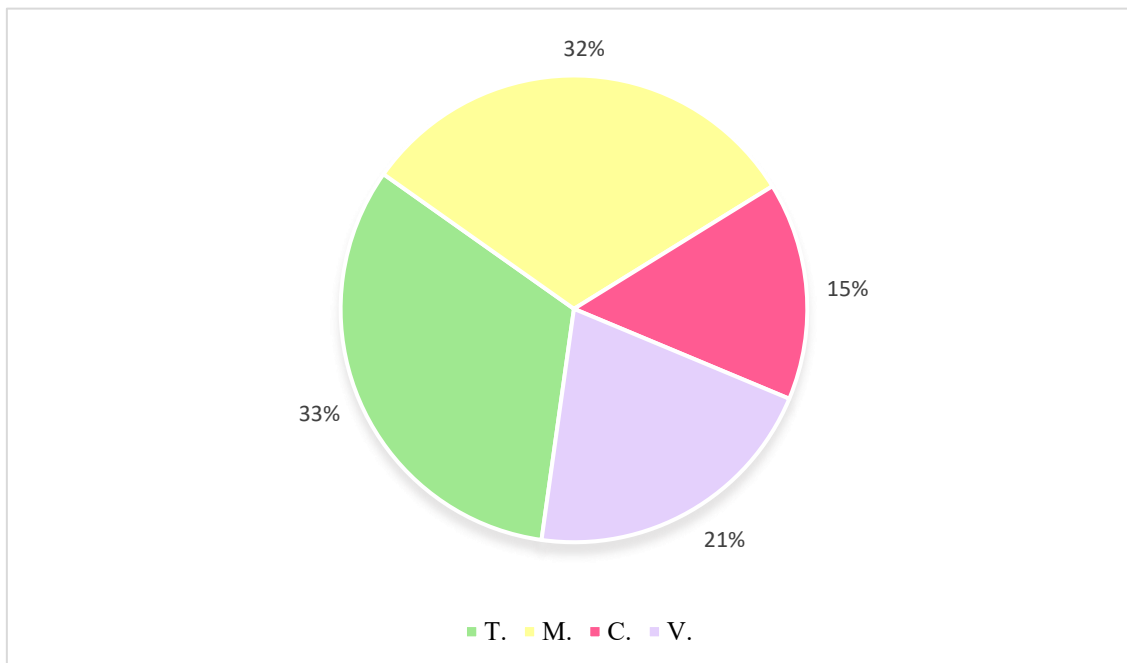


Gráfico 9 - Percentagem de interações das crianças na sessão 1

Gráfico 10 – Sessão 2

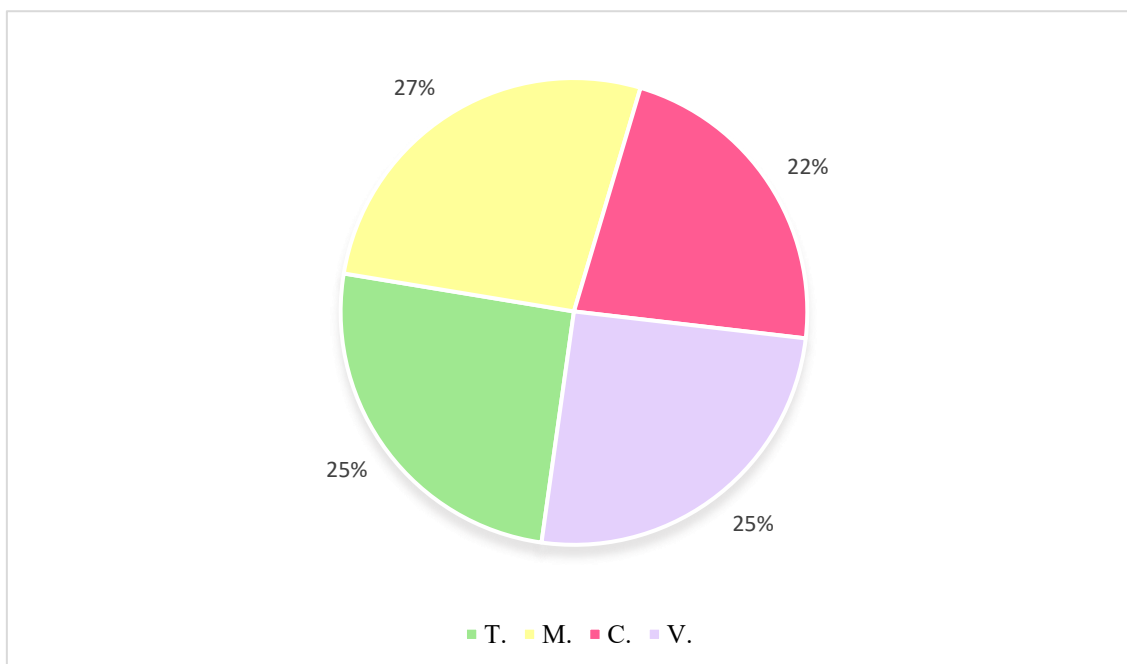


Gráfico 10 - Percentagem de interações das crianças na sessão 2

Gráfico 11 – Sessão 3

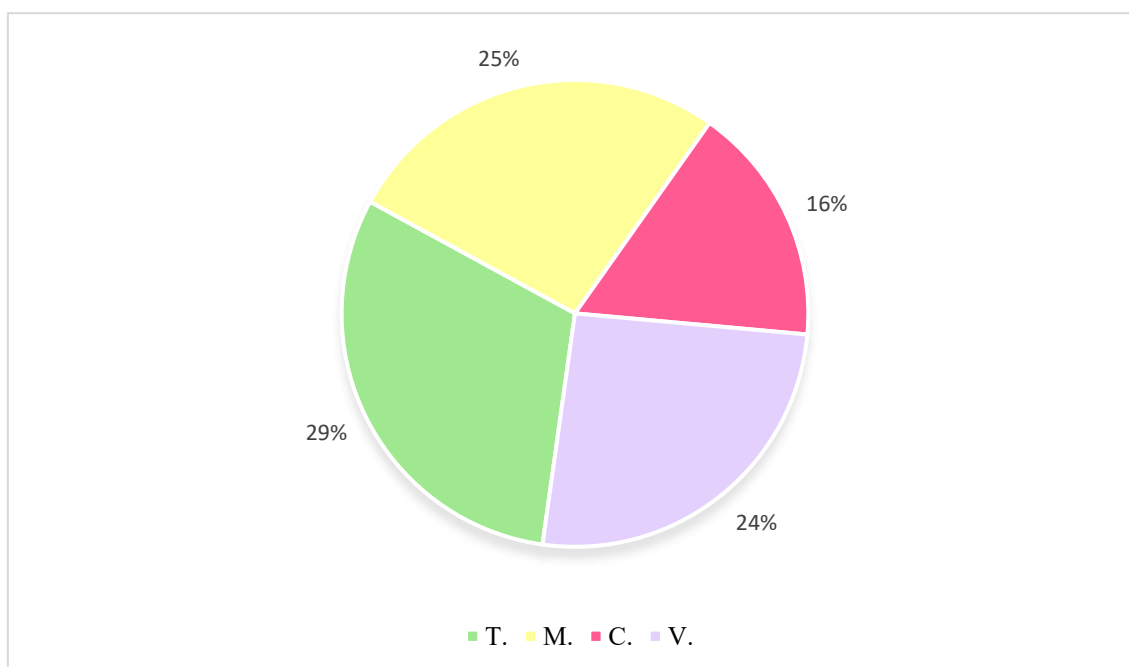


Gráfico 11 - Percentagem de interações das crianças na sessão 3

Gráfico 12 – Sessão 4

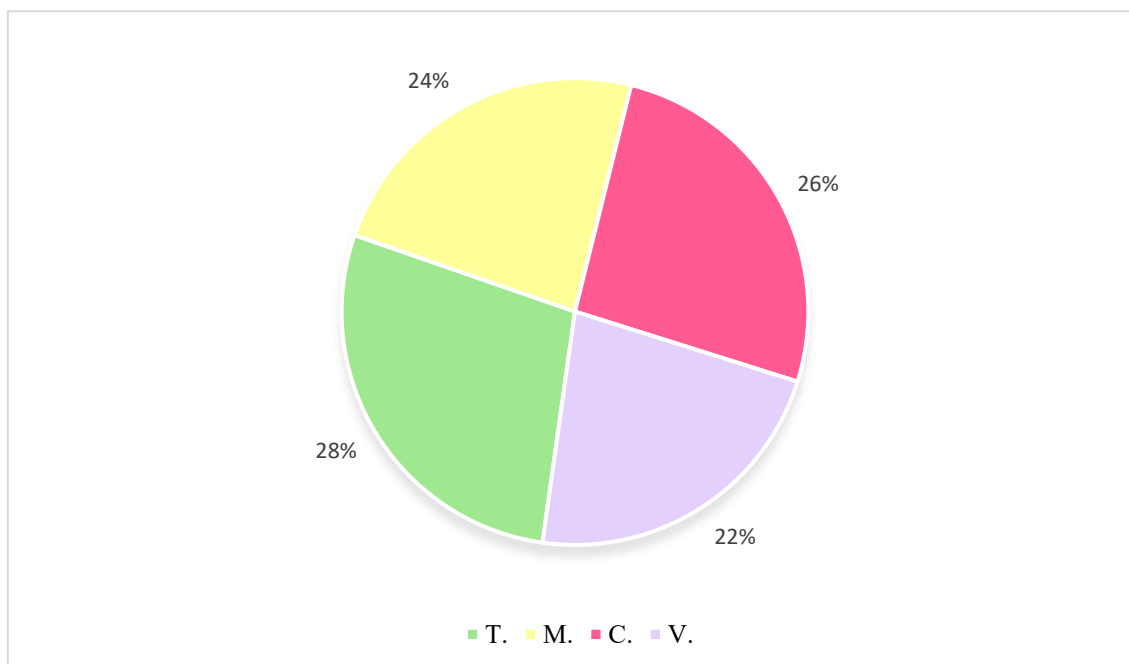


Gráfico 12 - Percentagem de interações das crianças na sessão 4

Gráfico 13 – Sessão 5

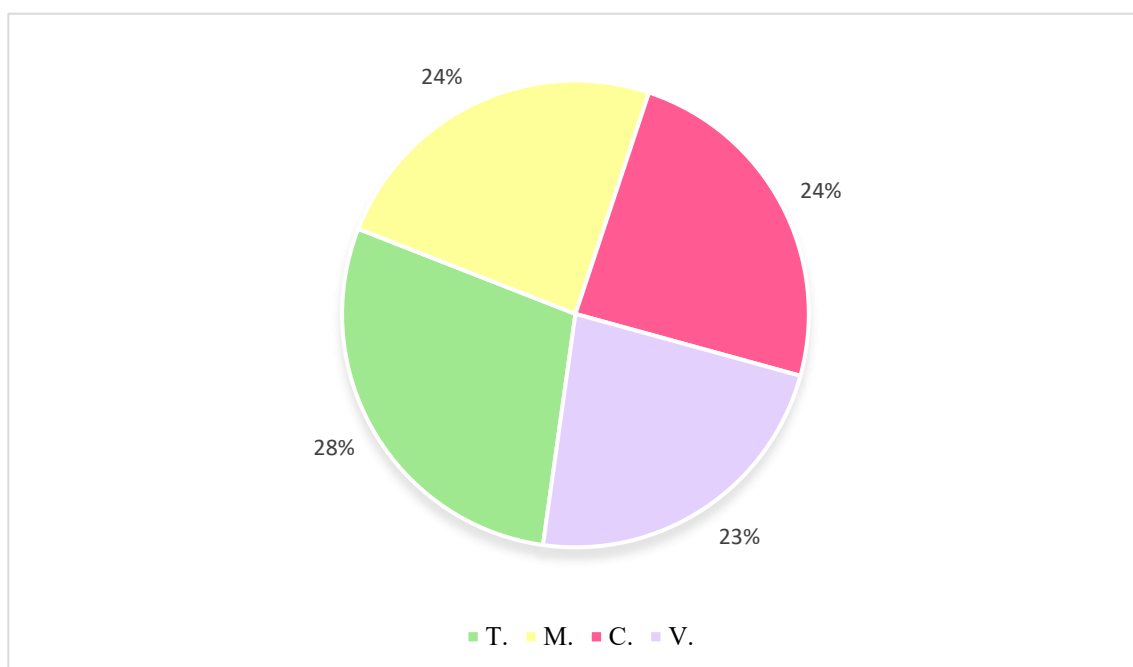


Gráfico 13 - Percentagem de interações das crianças na sessão 5