

(Re)Conhecer a voz das crianças na Prática Pedagógica: o
brincar como linguagem de participação, bem-estar e
aprendizagem na Educação de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Daniela Filipa Martins Barbas Crespo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Professora Doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias

Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, Setembro, 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PES

**Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche e
JI I | 1.º ano | 1.º semestre | 2.º semestre**

- Professora Doutora Maria Isabel Pinto Simões Dias

**Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – JI II |
2.º ano | 1.º semestre**

- Professora Doutora Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro que a elaboração deste relatório foi conduzida com absoluto rigor académico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. Asseguro que não recorri a qualquer forma de plágio, apropriação indevida de ideias ou falsificação de dados, garantindo a veracidade e autenticidade das informações e resultados aqui apresentados. No decorrer da elaboração deste trabalho recorri a ferramentas de Inteligência Artificial, nomeadamente o ChatGPT, como apoio em tarefas de pesquisa, organização de ideias e correção de texto. O uso destas ferramentas teve sempre carácter complementar e instrumental, não substituindo a minha reflexão crítica, análise pessoal nem a produção original de conteúdo.

Adicionalmente, afirmo que respeitei integralmente o código de conduta ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, assegurando a observância dos princípios de confidencialidade e respeito pelos intervenientes no estudo. Para salvaguardar a identidade das crianças, educadoras e auxiliares envolvidos no contexto da investigação, foram usadas letras para representar anonimamente cada um ao longo do relatório.

Assumo, assim, total responsabilidade pelo conteúdo deste trabalho, reafirmando o compromisso com os padrões de excelência académica e científica que norteiam a instituição.

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas, meus espelhos e sentido, que estiveram ao meu colo e me ensinaram que o caos pode ser amoroso e que o colo que damos é também o que recebemos. À pequena Alice, que embalava os meus parágrafos, e à doce Diana, que dançava e cantava ao meu lado, celebrando a vida. Vocês são o meu propósito e o meu futuro.

Ao meu marido, por ser casa, paciência e apoio, mesmo nos dias difíceis.

Aos meus pais, meu porto seguro, pelo apoio incondicional, pelas mãos que seguraram as minhas e por acreditarem quando eu já duvidava.

Ao meu irmão, motor de força constante.

À minha avó, exemplo de força e superação.

Ao meu tio, pelo seu cuidado e amor genuíno.

Aos meus sogros, que seguraram o barco quando precisei de estudar.

À família próxima, pela fé e suporte.

À minha estrela guia, que nunca me abandonou.

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Joana Freitas Luís, e ao Prof. Doutor Luís Miguel Oliveira, pela orientação e incentivo.

Ao educador Manel, por me mostrar que educar é acolher e caminhar com as crianças.

Às Crianças que cruzaram o meu caminho, pela alegria e curiosidade de cada dia, e por me lembrarem sempre da importância de as Escutar.

À minha colega da Prática de Ensino Supervisionada e ao meu grupo de amigas pela força e companheirismo.

E a mim mesma, porque caraças...consegui.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria. Este integra uma dimensão reflexiva e uma dimensão investigativa. A dimensão reflexiva centra-se no processo formativo da mestranda e nas experiências da Prática Pedagógica em contextos de Creche e Jardim de Infância. A dimensão investigativa apresenta um estudo realizado em contexto de Prática Pedagógica em Jardim de infância. Procura-se promover uma articulação entre as vivências formativas, a investigação e o desenvolvimento profissional. Na investigação realizada o brincar é entendido enquanto eixo central da ação pedagógica e do desenvolvimento da criança. Partindo da pergunta “De que forma o brincar é percebido e vivido por um grupo de crianças de um jardim de infância público do distrito de Leiria?”, procura-se compreender os significados atribuídos pelas próprias crianças ao brincar. A investigação desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, valorizando a escuta das crianças, a observação participante e a recolha de entrevistas individuais. O quadro teórico sustenta-se em contributos de autores como Piaget, Vygotsky, Martorell, Sarmento, Inácio, Oliveira-Formosinho, entre outros, abordando perspetivas sobre o brincar, modalidades do jogo e o papel do adulto na construção de contextos de participação e bem-estar.

Os resultados obtidos permitem identificar diferentes sentidos atribuídos ao brincar: como forma de diversão, de ligação aos outros, de expressão simbólica e de exploração do mundo. As crianças demonstram preferência por espaços e contextos que favorecem a liberdade e a imaginação, bem como as relações com os pares no processo de brincar. Foram identificadas várias modalidades de brincar – funcional, simbólica, construtiva, com regras -, em linha com a proposta de Smilansky e os critérios de Laevers sobre implicação e bem-estar.

As conclusões reforçam a centralidade do brincar enquanto direito e linguagem da infância e a necessidade do educador assumir um papel atento, escutante e co-construtor do currículo, capaz de reconhecer a criança como protagonista ativa do seu processo de aprendizagem. O brincar surge, assim, como espaço de expressão, construção de sentido e desenvolvimento global, sendo urgente garantir-lhe tempo, espaço e valor em contextos educativos.

Palavras-chave

bem-estar, brincar, currículo, infância, participação, educação de infância

ABSTRACT

This research report is part of the Master's Degree in Early Childhood Education and focuses on play as a central axis of pedagogical action and child development. Based on the guiding question “How is play perceived and experienced by a group of children in a kindergarten in the district of Leiria?”, the study aimed to understand the meanings that children themselves attribute to the act of playing. The research followed a qualitative approach, inspired by ethnographic methods, valuing children's voices, participant observation, and individual interviews. The theoretical framework draws on contributions from authors such as Piaget, Vygotsky, Martorell, Sarmiento, Inácio, Oliveira-Formosinho, among others, addressing perspectives on play, modalities of games, and the educator's role in creating contexts of participation and well-being. In addition to the investigative dimension, the report includes a critical reflection on practical experience and the training process, promoting a connection between research and professional development.

The data obtained revealed various meanings attributed to play: as a form of enjoyment, connection with others, symbolic expression, and exploration of the world. The children expressed a preference for environments that promote freedom and imagination, as well as the importance of peer relationships in the play process. Several types of play were identified - functional, symbolic, constructive, and rule-based - in line with Smilansky's framework and Laevers' indicators of involvement and well-being.

The conclusions highlight the centrality of play as a right and a language of childhood, and the need for the educator to take on a reflective and attentive role, co-constructing the curriculum and recognising the child as an active protagonist in their own learning journey. Play thus emerges as a space of expression, meaning-making, and holistic development, and must be ensured time, space, and value within educational contexts.

Keywords

Well-being, play, curriculum, childhood, participation, early childhood education

ÍNDICE GERAL

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PES	II
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE TABELAS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA: VIVÊNCIAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (PRIMEIRO CONTEXTO)	2
CAPÍTULO I - VIVÊNCIAS EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA I	2
1.1 Educação em Creche – Experiências e aprendizagens no percurso pessoal	2
1.1.1. A Prática de Ensino Supervisionada – Contextualização do grupo e do espaço – Sentimentos iniciais	2
1.1.2. Contextualização da Educação em Creche.....	4
1.1.3. A abordagem High/Scope para a planificação dos momentos diários.....	5
1.1.4. O papel do educador e a aprendizagem das crianças.....	9
Capítulo II - À descoberta do Jardim de Infância I - Reflexão sobre aprendizagens e experiências vividas	18
2.2.1. Contexto de Jardim de Infância	18
2.2.2. A Sala- contextualização do espaço	19
2.2.3. Contextualização do grupo de crianças	21
2.2.4. Interações com o grupo de crianças- O papel do Educador de Infância	23
2.2.5. Planificar no Jardim de Infância – abordagens/modelos curriculares e metodologia de trabalho por projeto	25
2.2.6. Ser Educadora de Infância no Jardim de Infância	29
PARTE II– DIMENSÃO INVESTIGATIVA E REFLEXIVA: VIVÊNCIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II (SEGUNDO CONTEXTO)	32
CAPÍTULO III.	32
3.1. Vivências em Jardim de Infância II – Reflexão sobre a Prática Pedagógica num jardim de infância Público	32
3.1.1 Contexto Educativo	32
3.1.2 Organização – o espaço e o tempo na Sala 2.....	33

3.1.3 Crescer em conjunto: o educador e a criança no coração da prática	35
3.1.4 Da escuta à ação: a pedagogia em participação como prática transformadora	39
3.1.5 Reflexões finais sobre a prática de ensino supervisionada	40
CAPÍTULO IV - DIMENSÃO INVESTIGATIVA: REAFIRMAR O BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: OS DIZERES DE UM	
GRUPO DE CRIANÇAS	42
4.1. Perspetivas sobre o brincar	42
4.2. O papel do adulto e o papel da criança numa abordagem participativa e respeitosa da	
infância 46	
4.3. Modalidades do brincar	49
4.4 Contextualização do estudo	51
4.4.1. Questão de investigação	52
4.4.2. Opções metodológicas	52
4.4.3. Contexto e participantes	53
4.4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	54
4.4.5. Procedimentos inerentes à recolha de dados	55
4.4.6- Procedimentos de análise dos dados recolhidos	58
4.4.7. Técnica de análise de dados	59
4.5. Análise dos dados e Apresentação dos resultados.....	63
4.5.1 O Brincar em Palavras: Narrativas e Significados.....	63
NARRATIVA 1 – “A SOPA MAIS DELICIOSA DE SEMPRE: IMAGINAÇÃO E COOPERAÇÃO NA COZINHA SIMBÓLICA”	65
NARRATIVA 2 – “DAS ESCONDIDAS AO POLÍCIA E LADRÃO: MOVIMENTO, IMAGINAÇÃO E RELAÇÕES NO EXTERIOR”	66
NARRATIVA 3 – “CORES, NÚMEROS E MOVIMENTO: A PARTICIPAÇÃO ATIVA NUM JOGO COLETIVO”	68
NARRATIVA 4 – “CONSTRUÇÃO A DOIS: CRIATIVIDADE E COOPERAÇÃO COM LEGOS”	69
NARRATIVA 5 – “DO CARRO À PISTA: UM PERCURSO ENTRE APROXIMAÇÃO E AFASTAMENTO”	70
NARRATIVA 6 – “DO MACACO AO CAPITÃO CUECAS: IMAGINAÇÃO E HUMOR NO EXTERIOR”	71
4.5.1.1. Sistematizando.....	72
4.5.2 As entrevistas às crianças: vozes e significados do brincar.....	73
4.5.2.1. Sistematizando.....	75
4.5.3 Triangulação dos dados: olhares convergentes sobre o Brincar.....	76
4.6. Conclusões do estudo	78
4.6.1. Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações	79
CONCLUSÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS.....	89
ANEXO 1- REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA RELATIVA À SEMANA DE 28 DE MARÇO DE 2022 A 30 DE MARÇO DE 2022 ...	90
ANEXO 2- REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA RELATIVA À SEMANA DE 28 DE MARÇO DE 2022 A 30 DE MARÇO DE 2022 ...	97
ANEXO 3- PLANIFICAÇÃO SEMANAL RELATIVA À SEMANA DE 6 E 7 DE DEZEMBRO DE 2021	101
ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL RELATIVA À SEMANA DE 21 A 23 DE NOVEMBRO DE 2022.....	114

ANEXO 5- GUIÃO DA ENTREVISTA	123
ANEXO 6- TABELA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS – COM RESPOSTAS TRANSCRITAS NA TOTALIDADE.....	124
ANEXO 7– TABELA DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....	126

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - QUADRO REPRESENTATIVO DE UMA EXPERIÊNCIA ORIENTADA PLANIFICADA.....	13
TABELA 2 - PRIMEIRA ORGANIZAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS	56
TABELA 3 - REORGANIZAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS.....	59
TABELA 4 - CATEGORIAS E INDICADORES PARA A ANÁLISE DOS DADOS	61
TABELA 5 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE, DEFINIÇÃO OPERACIONAL E EXEMPLOS	62

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - CARTAZ RELATIVO AO QUE AS CRIANÇAS JÁ SABEM ACERCA DA PRIMAVERA	27
FIGURA 2 - FOTOGRAFIA ALUSIVA AO JOGO DA CAÇA ÀS IMAGENS DA PRIMAVERA	28
FIGURA 3 - SÍNTESE DAS NARRATIVAS SEGUNDO O NÍVEL DO BRINCAR, IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR EMOCIONAL	73
FIGURA 4 - MAPA CONCEPTUAL DAS DIMENSÕES DO BRINCAR – PESSOAIS E RELACIONAIS/APRENDIZAGEM- EMERGENTES DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS.....	76

INTRODUÇÃO

Este relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado entre os anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023 e tem como objetivo aprofundar a compreensão do brincar a partir da perspectiva das próprias crianças. Parte da questão: “*De que forma o brincar é percebido e vivido por um grupo de crianças de um jardim de infância público localizado no distrito de Leiria?*” e procura escutar as vozes que, muitas vezes, são silenciadas na construção dos discursos pedagógicos: as das crianças.

O documento estrutura-se em duas grandes dimensões interligadas: a dimensão reflexiva, que apresenta uma análise crítica e pessoal do processo vivido durante a prática pedagógica, permitindo compreender como as experiências, desafios e decisões tomadas em contexto real influenciaram o desenvolvimento profissional; e a dimensão investigativa, desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, que privilegia a recolha e análise de dados obtidos através de observação participante e entrevistas. Estas dimensões distribuem-se ao longo do relatório segundo uma lógica cronológica, acompanhando a sequência dos acontecimentos vividos e registados em contexto, o que permite compreender a evolução natural do processo e manter a coerência entre a experiência e a sua análise.

O presente documento organiza-se em duas partes e quatro capítulos principais. Após a contextualização teórica em torno das perspetivas sobre o brincar, das suas modalidades e do papel do adulto e da criança numa pedagogia participativa, segue-se o capítulo metodológico, que descreve as opções e técnicas adotadas para a recolha e análise dos dados. O terceiro capítulo expõe os resultados obtidos e promove a sua discussão, culminando nas conclusões que apontam para o brincar como um direito, um espaço de construção de identidade e um motor de desenvolvimento e bem-estar.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA: VIVÊNCIAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (PRIMEIRO CONTEXTO)

A primeira parte deste relatório corresponde à dimensão reflexiva e incide sobre o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em dois contextos educativos distintos, mas integrados na mesma instituição: Creche (ano letivo de 2021/2022- Primeiro Semestre) e Pré-Escolar (ano letivo de 2021/2022- Segundo Semestre).

CAPÍTULO I - VIVÊNCIAS EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA I

1.1 EDUCAÇÃO EM CRECHE – EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS NO PERCURSO PESSOAL

1.1.1. A Prática de Ensino Supervisionada – Contextualização do grupo e do espaço – Sentimentos iniciais

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância – Creche, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (1.º ano, 1.º semestre), foi proposta a realização de uma reflexão final de semestre, individual, centrada em toda a prática de ensino supervisionada que decorreu no primeiro semestre, com a duração de quinze semanas.

A minha prática foi realizada em contexto de creche, na Sala das Surpresas, com um grupo composto por onze crianças, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. O grupo era composto por cinco crianças do sexo masculino e por seis crianças do sexo feminino.

A instituição que me acolheu é uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS) e fica situada na periferia da cidade de Leiria.

Uma vez que possuo experiência profissional no contexto de creche, tinha expectativas concretas e realistas sobre o trabalho a desenvolver, conquanto as dinâmicas pudessem ser completamente diferentes.

As minhas preocupações iniciais centravam-se nos imponderáveis que iria encontrar, relacionados, em particular, com o grupo de crianças e com a gestão eficiente do tempo.

No entanto, tive sempre presente o facto de que o saber-fazer adquirido na minha experiência profissional me iria permitir superar as dificuldades com alguma destreza e engenho. Estes sentimentos foram mencionados na primeira reflexão semanal:

Sinto, por outro lado, alguma preocupação, relativamente à gestão eficiente do tempo, pois, por mais estruturada que esteja a planificação, existem sempre imponderáveis, mais ainda em idades tão novas. Esses imponderáveis podem estar relacionados, por exemplo, com questões tão prosaicas como a pré-disposição do grupo, naquele dia, para a atividade a desenvolver. Não obstante, acredito que as dificuldades irão ser sempre superadas, respaldada por um “saber de experiência feito” que me permitirá abordar, com destreza, a imprevisibilidade inerente às práticas didáticas e pedagógicas. (1.ª Reflexão Individual – Semana de 20 a 22 de setembro/ Semana de 27 a 29 de setembro)

As preocupações desapareceram no final da primeira semana, depois de me reunir com a educadora cooperante e depois de conhecer efetivamente o grupo de crianças e as restantes colaboradoras da instituição. Todas manifestaram grande receptividade para conosco e essa predisposição foi muito importante para apaziguar os meus receios e inquietações. Apesar de deter este conhecimento sobre o trabalho em creche e sobre a faixa etária onde estava inserida, beneficiei do privilégio de contactar com uma intervenção educativa diferente, no que diz respeito ao trabalho da Educadora de Infância, dentro e fora da sala de atividades.

Relembrando os meus primeiros dias de prática de ensino supervisionada, denoto uma evolução no meu trabalho e na minha forma de ver e compreender o que me rodeia e refletir sobre isso. Foi um desafio muito grande distanciar-me do *know-how* que trazia comigo e que, até então, considerava ser o mais correto. Durante as reuniões semanais, a professora Isabel Dias procurou sempre instigar a reflexão crítica e o questionamento: o que era observado por nós (“por que razão é desta forma e não de outra”), qual o posicionamento em relação ao observado e o que poderia ser feito de diferente. Esta abordagem foi particularmente útil na configuração de estratégias enquadradas e fundamentadas de trabalho.

1.1.2. Contextualização da Educação em Creche

Para melhor compreender o papel do educador na creche, é necessário procurar respostas sobre o que é verdadeiramente a creche e qual a função social e educativa da mesma. Na visão de Dias (2014, p.164),

em Portugal, as crianças até aos 3 anos de idade têm acesso à Creche (resposta social nacional que visa cuidar e educar as crianças em parceria com os pais) e a educadores infantis com formação própria que sustentam a sua ação educativa em modelos pedagógicos cientificamente testados.

Esta resposta social procura ir ao encontro das necessidades das famílias, no que concerne, designadamente, à conciliação da vida familiar e da vida profissional. Vasconcelos e Folque (2020, p.2) mencionam que “talvez possamos afirmar que a creche é ainda vista socialmente como uma resposta, quando não há outras alternativas, privilegiando-se, para os três primeiros anos, a possibilidade de ficar em casa com um familiar”.

A creche é uma resposta social criada pelo estado e tutelada pela Segurança Social e obedece a diretrizes e procedimentos específicos. Oliveira-Formosinho (2018) salienta o exame temático da OCDE a que Portugal foi sujeito em 2000, que veio chamar à atenção para a ausência de prioridades de política educativa no apoio aos primeiros anos de vida da criança, devido, sobretudo, a valores culturais presentes na sociedade portuguesa. No que tange a essa lacuna, o Ministério da Educação iniciou, em 2014, um processo que nunca chegou a ser concluído, relativamente à criação de orientações pedagógicas para a resposta social da creche (Formosinho, 2018) creche (Formosinho,2018).

Uma das dificuldades por mim sentida foi exatamente a falta de orientações pedagógicas de natureza institucional relativas à creche e aos primeiros anos de vida. Assumindo que as diretrizes pedagógicas servem para orientar a construção e gestão do currículo, bem como facilitar a reflexão do Educador de Infância (EI) nas estratégias a implementar, de acordo com as necessidades de cada criança, a ausência de um referencial comum de qualidade pedagógica pode não garantir a consistência e a excelência no desenvolvimento educativo das crianças. Esta qualidade no serviço da resposta social da creche prende-se, sobretudo, com a não continuidade da educação entre os 0-3 anos e entre os 3-6 anos de

idade. Ao nível do trabalho do EI, esta escassez de orientações, advindas da não inclusão da educação dos 0-3 anos na Lei de Bases do Sistema Educativo, pode originar a estagnação do desenvolvimento da educação em creche. Um quadro de referência facilitaria a reflexão e a adaptação das práticas educativas às necessidades específicas de cada criança, pelo que, na falta desse quadro, os educadores poderão sentir dificuldades em alinhar as suas estratégias e métodos, resultando em abordagens ineficazes e até pouco inovadoras

É então imperativo construir uma boa observação do grupo de crianças, procurar refletir e saber mais sobre a fase de desenvolvimento em que se encontravam, bem como sobre os gostos e interesses das mesmas. Isso foi descrito por mim na primeira reflexão, onde referi que, “é imprescindível conhecer o grupo e as suas rotinas, para melhor adequar as atividades planificadas, de acordo com as necessidades das crianças e com os cuidados de que as mesmas necessitam” (1.^a Reflexão Individual – Semana de 20 a 22 de setembro/ Semana de 27 a 29 de setembro).

O facto de a instituição seguir o modelo pedagógico High/Scope forçou-me, naturalmente, a procurar informações sobre essa abordagem, no sentido de melhor planificar e interagir com o grupo.

1.1.3. A abordagem High/Scope para a planificação dos momentos diários

A abordagem High/Scope surgiu da necessidade de formação dos profissionais de educação. Hohmann e Post (2011, p.2), indicam “Dolores Lambie e David Weikart”, como fundadores do Projeto de Educação de Bebés Yipsilanti-Carnegie, iniciando a investigação da educação de crianças até aos 3 anos- 1968-1971. “Para esta direção, tornou-se essencial construir uma abordagem pedagógica que, alicerçada nos profissionais no terreno, conseguisse, da melhor forma, garantir que a educação de bebés e crianças fosse realizada de forma fundamentada e correta (Araújo, 2018, p.72). Amy Powel (1991, citada por Post & Hohmann, 2011) refere que este princípio “tem como base as teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento” (p.1). A grande aposta desta abordagem é centrada na aprendizagem ativa, tanto de crianças em idade de creche, como em idade pré-escolar, tendo presente que, como refere a mesma autora, “a amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está

em constante mudança e expande-se como resultado das suas interações do dia-a-dia” (Powel, 1991, citada por Post & Hohmann, 2011, p.1).

Para Post e Hohmann (2011), a aprendizagem ativa em bebês e crianças é feita, essencialmente,

através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. (p.11)

Ao encontro deste pensamento, Dias e Correia (2012) afirmam que

a criança enquanto ser ativo, experimenta através do seu corpo, construindo o seu conhecimento. Aprende fazendo, coordenando os sentidos, ações e sentimentos. Observa, alcança, agarra, leva à boca, cheira, manipula, imita... pessoas e/ou objetos que lhe despertem a atenção. É nesta constante interação com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo. (pp.2-3)

Uma vez que, durante a realização da Prática Pedagógica, as limitações existentes relativas à pandemia por COVID-19 ainda se faziam sentir, a sala de atividades do grupo não apresentava materiais didáticos ao alcance das crianças, no sentido de promover as suas oportunidades de escolha e autonomia. Assim, os materiais eram escolhidos e disponibilizados pelo adulto, o que limitou, em larga escala, a autonomia e o poder de decisão das crianças. Ao chegar à sala de atividades, as crianças tinham de aguardar que os materiais fossem retirados das gavetas pelo adulto. Este contexto pôs, de algum modo, em causa o que o currículo High/Scope estabelece como *ambiente ideal* para a promoção de aprendizagens autónomas e ativas nas crianças dos zero aos três anos de idade.

Como ainda não havia tido a oportunidade de trabalhar num contexto onde fosse utilizada a abordagem High/Scope, foi-me possível observar uma forma de estar diferente com as crianças e de dar liberdade às mesmas. Esta liberdade acabou por fomentar a agência das crianças, tornando-as ativas na sua aprendizagem e, conseqüentemente, fomentando o ímpeto exploratório das mesmas.

Pude constatar, no entanto, que este ambiente facilitador da experiénciação por parte da criança, existia, em certa medida, no espaço do *Bosque* e no espaço do *Pomar*. Estes dois terrenos são para uso das crianças e contam com a promoção do contacto com a natureza, ainda que, de alguma forma, o acesso aos espaços esteja condicionado pelo adulto. Assim, ainda que o espaço seja tão enriquecedor e cheio de gatilhos exploratórios, a sua utilização está condicionada também ao planeamento do educador, na vertente de deslocação até aos locais e controlo de condicionantes externos.

Outro apontamento relevante está relacionado com o aspeto acolhedor da sala e da instituição, no geral, fomentado pela tipologia de cores utilizada para pintar as paredes (cores suaves), a limpeza dos espaços e a existência de abundante luz natural. Ao entrar na sala de atividades, à esquerda, existe uma porta que normalmente está aberta e que dá acesso à área de higiene pessoal, de fácil acesso às crianças. Ao fundo da sala, existe uma porta que dá acesso direto para o espaço exterior, também utilizado pelas crianças para brincadeiras livres. Esta porta quando fechada, serve para fornecer luz natural à sala de atividades (porta envidraçada).

Kruse (2005, citado por Araújo, 2018, p.79) define as interações adulto-criança como interações “de natureza positiva e recíproca, que perspetivam a presença de um adulto de confiança enquanto condição para a aprendizagem ativa”. No contexto da PP, foi possível observar o quanto o adulto e a relação com o mesmo significam para as crianças do grupo, observável através da procura das crianças relativamente ao adulto para mostrar o que estavam a fazer, reivindicando encorajamento (algumas vezes) ou empatia e, ainda, conforto e ajuda na resolução de pequenos conflitos. Post, Hohmann e Epstein (2011, citados por Araújo, 2018) afirmam que

é reconhecida a importância dos processos de vinculação que, ao propiciarem à criança uma base de segurança e conforto, promovem a exploração e o desenvolvimento da curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, sentido de si-própria e o sentimento de pertença a uma comunidade social amigável. (p.82)

Na reflexão número oito, relativa aos dias 13, 14 e 15 de dezembro, senti necessidade de refletir sobre este mesmo assunto, uma vez que, durante a minha observação, notei esta preocupação da parte dos adultos na sala de atividades para com o grupo,

a promoção de autonomia nas crianças, fomentar a resolução de conflitos nas crianças, interação entre pares e com os adultos, estimular a expressão de necessidades das crianças e, não menos importante, o fortalecimento da confiança nos adultos da sala e por sua vez, da sensação securizante que passamos a cada criança. (8.^a Reflexão Individual – Semana de 13 a 15 de dezembro, p.3)

Na mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2020) menciona que

o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. (...) É este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento. (p.89)

Outro dos princípios indicados pelo currículo High/Scope diz respeito às rotinas e horários. Foi possível observar que os horários e rotinas estavam estruturados e eram previsíveis todos os momentos do dia, para as crianças do grupo de PP. Neste sentido, as planificações tinham uma estrutura-base onde os momentos aconteciam sempre na mesma sequência, todos os dias, de forma que as crianças pudessem antecipar o que iria acontecer. Para Post e Hohmann (2011, p.195) “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e crianças se sintam seguros e confiantes.” Ao encontro desta linha de pensamento, Araújo (2018, p.84) salienta que

a organização de um horário diário previsível e de rotinas geridas de forma tranquila e não apressada apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos.

Para Oliveira-Formosinho (2020) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.87). A autora (2020) refere ainda que apesar da gestão do tempo ter de ser refletida e planificada pelo adulto, é suposto que as crianças participem na planificação do mesmo de forma progressiva. “Assim, estabelece-se um fluir para o tempo diário, que tendo

flexibilidade, é estável, (...) [a criança] torna-se, portanto, autónoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias” (Oliveira-Formosinho2020, p.87) (Oliveira-Formosinho 2020, p.87).

Como referido, o currículo é coconstruído entre o educador de infância e as crianças, o que exige que o educador compreenda com clareza o seu papel no processo educativo - não apenas enquanto orientador das aprendizagens, mas também como parceiro ativo e sensível às necessidades, interesses e ritmos do grupo.

1.1.4. O papel do educador e a aprendizagem das crianças

O Educador tem um papel preponderante para o grupo de crianças. A atenção prestada às necessidades e gostos da criança e, acima de tudo, o respeito pela criança, são pilares fundamentais. A respeito disto, Dias e Correia (2012, p.4) referem que “para que a criança se sinta feliz e queira aprender, solicita-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações”.

Durante a minha Prática Pedagógica, observei amiúde o respeito da educadora pelo grupo de crianças e pela individualidade de cada criança, quando a criança, por exemplo, manifestava desconforto em determinada atividade, sendo que a EI não forçava a realização desta. Observei outrossim a adequação do tempo de que cada criança precisava para uma atividade e o espaço ideal para a fazer. Assim, por exemplo, durante a pintura de um desenho livre, onde as crianças foram convidadas a pintar numa mesa colocada na rua, a criança R (1 ano) apenas fez um risco, esbracejando, em seguida, para ir brincar, ao que a EI atendeu, deixando-a abandonar o local.

Pude constatar também que houve sempre cuidado da parte da educadora e da auxiliar de ação educativa na criação de vínculos com as crianças. Senti necessidade de refletir sobre este tema na minha nona reflexão:

através da minha experiência profissional, atento que muitas vezes as educadoras descutam um pouco a calma, a criação de vínculos com as crianças e principalmente, a estratégia de se colocarem ao nível das crianças. Pude analisar muitas educadoras que se sentavam em cadeiras

para falar com as crianças que estavam sentadas no chão, o que para mim não faz sentido. (9.^a Reflexão Individual- Semana de 10 a 12 dezembro, p.3)

Conforme o ponto de vista de Portugal (2009, citado por Dias & Correia, 2012, p.4), “deseja-se um educador responsivo, apoiante, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha.” No mesmo sentido, Correia (2021) ressalva que “o papel do profissional é o de observador atento e de apoiante de experiências “(p.96). Desde modo, emerge a importância de o Educador realizar a observação para depois refletir, planejar e avaliar as crianças. Para Portugal (2009),

se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas atuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às atuais capacidades e necessidades das crianças (p.64).

Considero que o processo de observação colocou desafios, no que diz respeito, especificamente, aos registos. Nem sempre é fácil, durante o dia e durante a realização de uma proposta educativa, proceder ao registo do que é observado, mas verifiquei que é algo que se vai tornando mais simples com a experiência. Neste sentido, sinto que evolui durante a minha prática, no que concerne à observação e consequente registo atento e consciente das crianças.

Conforme referido na minha primeira reflexão, “é imprescindível conhecer o grupo e as suas rotinas, para melhor adequar as atividades planejadas, de acordo com as necessidades das crianças e com os cuidados de que as mesmas necessitam” (1.^a Reflexão, p.2).

Para que esta observação seja bem-sucedida, na opinião de Gonçalves, (2020, p. 30),

basta estarmos atentos aos sinais que as crianças nos dão (com toda a sua inventividade, imaginação, autenticidade, originalidade, novidade), que

abramos espaços para que elas possam anunciá-los e nos indiquem os caminhos possíveis para a construção de um espaço de creche que respeite os seus direitos, sentimentos, desejos, marcas dos seus jeitos de ver, olhar, pensar, sentir, cheirar, tocar, perceber o mundo.

No que concerne ao momento das refeições, observei que existia ainda a necessidade inicial de ajuda do adulto a algumas crianças, nomeadamente o D que, à data, tinha 12 meses e o R que, à data, tinha 13 meses. A criança D comia na cadeira alta de bebé e não pegava na colher para comer; tinha acabado de entrar para a creche e encontrava-se, ainda, no período de adaptação. A criança R ainda levava ao prato da sopa as mãos, mostrando, no entanto, saber usar a colher. Contudo, algumas das crianças, por exemplo a criança B (16 meses), apesar de evidenciarem saber usar a colher e comer sozinhas, ainda precisavam da nossa ajuda. As orientações transmitidas eram no sentido de, no momento de apoiar as crianças à refeição, podermos fazê-lo, mas sem lhes retirar a colher das mãos. Desta forma, pretendia-se que a criança continuasse a tentar comer pela própria mão. Já no final da Prática Pedagógica, a criança D (16m) comia com o grupo na mesa e sozinha. A criança R (17m) já comia sozinha, sem necessitar de ajuda.

Ao nível das explorações pedagógicas realizadas na sala de atividades, através de momentos planejados por mim, destaco primeiramente a exploração de espigas de milho que decorreu no dia 19 de outubro, de manhã. Procurei, numa fase inicial, mostrar a espiga às crianças, as quais demonstraram interesse imediato, esticando as mãos para tentar tocar, sorrindo e fazendo interjeições, como “uau”. Mostrei a espiga, descamisei a mesma, mexi nas barbas do milho e mencionei que o milho poderia ser dado a comer a ovelhas. Depois, convidei as crianças a mexer e explorar o material. A criança Mr, à data com 19 meses, ao mexer na espiga olhou para mim e disse “mééé” e fingiu comer a mesma, o que significou claramente que percebeu ser um alimento para dar às ovelhas. Por sua vez, a criança Mi, à data com 22 meses, não mostrava interesse em explorações com materiais desconhecidos. No entanto, demonstrou logo vontade de mexer na espiga o que, para mim, foi bastante significativo. Esta criança explorou a espiga durante todo o tempo de realização da exploração e não queria, no final, terminar e arrumar o material. Esta observação mostrou-me que era este tipo de experiências e explorações que deveria levar até ao grupo, pois o interesse era visível.

Outra experiência que destaco foi a pintura com rolhas de cortiça, em folha branca de papel, realizada no dia 9 de novembro, de manhã. Destaco a observação que fiz de duas crianças: C que, à data, tinha 20 meses e Mi que, à data, tinha 23 meses. A criança C mostrou bastante entusiasmo e surpresa ao ver o resultado da carimbagem na folha, sorrindo e fazendo expressões de admiração. Após carimbar algumas vezes, C decidiu que queria pintar a sua mão, levando o pincel que estava na tinta até à mão ou colocando a mesma sobre a tinta já existente na folha. :C, com a mão pintada, fez várias vezes a impressão da mão na folha, o que, para mim, tornou claro que sabia que tanto a rolha deixava marca na folha, como a sua mão. A criança Mi, por sua vez, teve a preocupação de carimbar toda a folha com a rolha, não deixando espaços em branco, sendo que era ela que, com o pincel, colocava tinta na rolha. Estas foram as duas crianças em que observei comportamentos diferenciados (todas as outras crianças realizaram apenas a carimbagem da rolha na folha, com ajuda na colocação da tinta) do restante grupo. Era clara a diferença relativa à noção de espaço de cada criança e na forma de organização da carimbagem. Cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, sendo por isso singular na forma de aprendizagem, à qual o EI tem de estar atento, adaptando as propostas ao nível de desenvolvimento de cada criança do grupo e observando, registando e avaliando nesse sentido.

Quanto às observações relativas à interação criança-criança e criança-adulto, considero que nas mesmas também se operaram grandes mudanças proporcionadas por alterações na sala, nomeadamente com a mudança de Educadora de Infância. Iniciámos, assim, a nossa prática com uma Educadora (entrou em licença de maternidade), a qual viria a ser substituída por outra, em outubro. A nossa presença, nas primeiras semanas, suscitou bastante curiosidade nas crianças, de um modo geral, que começaram a interagir connosco, procurando mostrar-nos os seus brinquedos e brincadeiras. Neste período, tive a preocupação de respeitar o tempo e espaço de cada criança, aproveitando, assim, para observar interesses e rotinas, pois estes dados iriam ajudar-me, futuramente, a refletir e a procurar informações relativas ao seu desenvolvimento. Acerca desta observação – respeito e conhecimento das crianças – refleti na minha primeira reflexão:

Durante esta semana, o grupo de trabalho teve o primeiro contacto com a Educadora de Infância, a Auxiliar de Ação Educativa, o grupo de crianças e restante ambiente educativo. Foi possível observar que as crianças mudaram o seu comportamento ao ver a nossa presença, manifestando

interesse em envolver-nos nas suas brincadeiras e criando, desde o primeiro momento, laços afetivos connosco. (...) Esta primeira semana com as crianças foi, portanto, fundamental para estabelecer uma ligação com elas e compreender de que maneira podia capitalizar sobre a interação pedagógica através dessa ligação. (1ª Reflexão semanal – 1ª e 2ª semanas)

À data da chegada da nova Educadora, as crianças passaram por um novo período de adaptação, apesar de esta já ser conhecida pela grande maioria.

No que concerne à minha evolução e aprendizagens, foco a preocupação na realização da planificação, as explorações e experiências dinamizadas. Pretendi ir sempre ao encontro dos gostos e necessidades de cada criança, tendo como foco a sua fase de desenvolvimento, mas não querendo impor algo às crianças que as deixasse desconfortáveis. Em seguida, apresenta-se um quadro representativo de uma experiência orientada planificada, que realizada na sala de atividades no dia 6 de dezembro de 2021:

Tabela 1-Quadro representativo de uma experiência orientada planificada

Experiência Orientada	Intencionalidade Educativa	Recursos
9h30- Experiência Orientada- as Crianças exploram neve artificial	<ul style="list-style-type: none"> -Promover a interação social; -Desenvolver o pensamento abstrato; -Desenvolver capacidades criativas; -Promover a exploração ativa através dos sentidos; -Promover a exploração através da manipulação de objetos; -Promover o aumento de vocabulário; -Mostrar o que acontece quando se misturam os dois ingredientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neve artificial (condicionador de cabelo; farinha maizena); -Colheres; - Colheres de medição; -Formas de bolachas; -Caixa de plástico transparente.
	<p>Descrição: A mestranda atuante organiza as crianças na sala, vestindo os bibes de plástico para as atividades plásticas. De seguida convida as crianças a encaminharem-se para o refeitório onde irá acontecer a exploração. As crianças irão ficar sentadas em duas mesas que serão juntas para facilitar a exploração em grupo. Os ingredientes já estarão previamente preparados e a sua junção será feita apenas pela mestranda atuante. No final da preparação da neve artificial a mestranda atuante convida as crianças a</p>	

	<p>realizar a exploração, exemplificando previamente como poderão explorar com as mãos e colheres.</p> <p>Descrição na voz da criança: Acabámos de marcar as presenças no nosso mapa. A Daniela conta-nos que vamos ter uma surpresa. Fico ansioso por saber o que é e bato palmas, sorrindo para os meus amigos. Vejo que os adultos têm bibes na mão e começam a vestir-nos com eles. No final estamos tão ansiosos que já há amigos a correr pela sala e outros a fazer sons de impaciência. A Daniela finalmente diz que vamos para o refeitório, saímos da sala em êxtase. Quando chegamos ao refeitório vemos que estão as mesas do almoço juntas...ficamos baralhados e esperamos que nos ajudem a sentar. A Daniela traz para o centro da mesa uma caixa grande de plástico, vejo que lá dentro está uma coisa branca, mas não sei o que é. Tenho de esperar para que me expliquem. A Daniela mostra que é um pó e junta-lhe um creme, começo a ficar em pulgas para lhe poder mexer! A Daniela mostra como podemos mexer, mas eu só quero mesmo que ela me diga que posso mexer. Quando finalmente meto as minhas mãos sinto fresquinho, a Daniela chama-lhe neve, é tão divertido... cheiro a neve, tem um cheiro bom, o toque é suave, quando vou para meter na boca dizem-me que não o faça, acho que faz mal, pelo menos foi o que os adultos me disseram. Gosto muito de mexer em coisas diferentes. Estamos muito felizes.</p>
--	--

(Planificação semanal -6/7 dezembro, 2021, p.7)

Do mesmo modo, as planificações sofreram várias alterações na sua construção, no que diz respeito à junção de momentos de rotina, com a planificação dos momentos orientados em seguida, com os três dias de prática num só documento. Desta forma as planificações, na minha opinião, ficaram mais claras e menos extensas (Primeira Planificação Semanal 11 outubro/ 10 Planificação Semanal – 2,3 novembro).

Os registos de observação e, por sua vez, a avaliação, constituíram para mim, um grande desafio. Inicialmente, achava necessário observar e analisar para avaliar todos as crianças num certo momento do dia. Após alguns dias de PP, percebi ser mais benéfico para mim, no sentido de ter uma melhor orientação e foco, realizar a minha observação com duas ou três crianças, em um ou dois momentos do dia e analisar as suas aprendizagens. A avaliação era feita através da observação e posterior registo em tabelas previamente feitas, com diretrizes/questões orientadoras da observação a realizar. Algumas perguntas eram de resposta fechada, sendo que havia um campo de observações para complementar as respostas necessárias. Esta preocupação foi mitigada ao longo das semanas, apesar de ter

consciência de que preciso de aprender mais e refletir mais sobre os registos e avaliação das crianças.

De acordo com Carvalho e Portugal (2017, p.23),

A avaliação faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações importantes para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação, e utilizar essa informação para melhor apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Alinhando-me com a citação anterior, considero que realizar a recolha de informação e avaliação é uma excelente forma de também nós, enquanto educadores, nos avaliarmos. Durante a minha prática percebi que, no final do dia, ou mesmo no final dos momentos orientados, era importante refletir sobre o que tinha acontecido, no sentido de melhorar, modificar, superar desafios, tendo em conta as finalidades educativas que definia para o grupo. Para estas reflexões, as reuniões semanais com a professora supervisora também foram cruciais, na medida em que me tornei mais vigilante em relação a pormenores que, por vezes, são mais fáceis de captar por quem está de fora, como por exemplo, as palavras utilizadas ou o meu posicionamento físico para o grupo, nomeadamente enquanto realizava explorações individuais. Afigurava-se importante não perder de vista o comportamento do grupo e estar mais sensibilizada para a necessidade de refletir sobre o porquê de algo acontecer e para o desafio de concretizar os momentos do dia de maneira diferente.

Percebi ser ainda necessário melhorar a minha recolha de registos de observação, no sentido de fundamentar o que observava e contextualizar melhor os momentos de explorações ou de rotina, pois ainda careciam de alguma falta de informação.

É também importante relevar que a Prática de Ensino Supervisionada foi muito importante para a observação e partilha de experiências, com o intuito de construir a minha identidade docente. A apropriação de saberes que nos parecem adequados e que vão ao encontro do que queremos para as nossas crianças é de extrema importância. Ser professor não se reduz à aplicação mecânica de técnicas ou à reprodução de modelos

preexistentes. Pelo contrário, a profissionalidade docente edifica-se num processo contínuo de elaboração crítica e pessoal do conhecimento, onde a teoria se transforma em práxis e onde as experiências – observadas, partilhadas, vividas – são interiorizadas, reinterpretadas e traduzidas em modos próprios de estar e de agir na docência. Neste contexto, a apropriação de saberes não deve ser entendida como mera incorporação acrítica de estratégias ou conceitos, mas como uma operação intelectual e ética, em que o futuro docente seleciona, adapta e ressignifica práticas e referenciais, à luz das suas convicções, da sua sensibilidade pedagógica e do projeto educativo que deseja construir com e para os seus alunos.

É, pois, através desta apropriação – pessoal, situada e dialogante – que o docente em formação vai delineando a sua voz pedagógica, integrando conhecimentos profissionais com valores educativos, afinando o seu julgamento e construindo um ethos próprio, coerente e comprometido com a complexidade da missão educativa. A identidade docente não se herda – constrói-se, num movimento de constante negociação entre o que se observa, o que se aprende e o que, por fim, se escolhe ser.

Tal como mencionei na minha nona reflexão semanal, “tive ainda oportunidade, tal como já havia mencionado, de observar a educadora Rita a intervir junto das crianças. Obtive, através desta observação, alguns dados que me permitem entender onde posso melhorar e o que posso continuar a praticar” (9ª Reflexão Semanal – Dias 10,11 e 12 de janeiro).

Em jeito de conclusão, considero que a prática em contexto de creche é de extrema importância. O facto desta resposta social não ser tutelada ainda pelo Ministério da Educação, traz, na minha opinião, atrasos na promoção de diversificação, desenvolvimento, atualização e continuidade para o ensino pré-escolar. Para mim, a formação de trabalhadores neste contexto torna-se crucial para saber dar resposta às faixas etárias que compõem a creche. Esta formação visa promover o tipo de respostas e de métodos que os profissionais irão utilizar dentro das suas salas de atividades. Do nascimento até aos três anos de idade, a criança molda a sua personalidade, tem os seus primeiros contactos com o mundo e com o que o compõe. A criança deixa a sua mãe, aquando da primeira separação, para frequentar a creche, e necessita de cuidados, carinho e atenção. No entanto, a par desta atenção, é possível verificar que a criança consegue fazer as suas próprias escolhas e ser agente na sua aprendizagem, pelo que os profissionais respeitar essa agência e desenvolver ferramentas e competências que os possam auxiliar

neste mundo tão bonito que é a creche. Por todas estas razões e, em conjunto com a professora supervisora, ficou decidido que iria realizar o meu trabalho investigativo em creche. Para este trabalho, o tema a investigar, com duas crianças do meu grupo, seria a matemática, um assunto ainda pouco abordado, estudado e desenvolvido em creche.

É na idade de creche que as mais belas aprendizagens são feitas e que o contacto com o mundo se inicia. É necessário dar à creche a importância que ela deve ter e, dizer aos educadores, tal como destaca Fochi (2021, p.154) “o que for que façamos, que seja inteiro, com curiosidade e com aquela esperança que sempre perdura no olhar das crianças.”

CAPÍTULO II - À DESCOBERTA DO JARDIM DE INFÂNCIA I - REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

2.2.1. Contexto de Jardim de Infância

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no segundo semestre do ano letivo 2021/2022, aconteceu na mesma instituição da PES do contexto de Creche. Desta forma, os dados relativos à instituição permanecem iguais aos apresentados na reflexão em contexto de creche, com a exceção dos espaços exteriores utilizados pela creche e pela educação pré-escolar. O espaço designado para as salas de educação pré-escolar contava com dois baloiços, um escorrega, dois baloiços de mola e uma estrutura em forma de lagarta/túnel, plástica. Com a chegada de tempo quente, havia 2 piscinas insufláveis e um aspersor para as crianças brincarem.

Estabeleci algumas expectativas para os primeiros dias, nomeadamente, a criação de relações com as crianças, através da comunicação com as mesmas, observação e conhecimento das suas brincadeiras preferidas e de pares de brincadeiras mais frequentes. Do mesmo modo, pretendia aperceber-me das rotinas do grupo, conhecer os novos espaços, para que, de alguma forma, me integrasse e adaptasse da melhor forma possível.

Infelizmente, por problemas de saúde, apenas estive presente no primeiro dia de observação, regressando, depois, já na fase da intervenção educativa em grupo de pares. As minhas expectativas, mencionadas acima, transformaram-se em objetivos claros do que iria ter de trabalhar no meu regresso, nomeadamente, o conhecimento do grupo e interações com o mesmo, aumentando assim, de certa forma, os meus receios quanto à minha adaptação ao grupo e a adaptação das crianças a mim. Foi crucial a ajuda da minha colega de PES, pois, no final de cada dia, falávamos e ela transmitia-me todas as observações que fizera, o que me permitiu criar uma perceção do grupo. Durante a nossa intervenção em grupo, percebi que já possuía um certo conhecimento sobre a dinâmica do grupo de crianças, nomeadamente no que respeita aos interesses das crianças e às interações que estabeleciam entre si. Identifiquei, por exemplo, que havia um grupo que se reunia com regularidade para jogar futebol; que a área do jogo dramático e a oficina da escrita eram especialmente procuradas; e que as crianças revelavam um notório entusiasmo e uma curiosidade espontânea, expressa no elevado número de perguntas que formulavam para aprofundar os seus conhecimentos sobre os temas que as motivavam. O

desafio tornou-se, então, conhecer a rotina do grupo, tentando absorver todas as indicações que a educadora de infância alvitrava, no sentido de promover a minha integração no grupo e dar-me a conhecer ao mesmo. Outro dos receios que senti estava relacionado com a gestão do grupo, nomeadamente, como referem Machado e Simões (2015, p.201),

é necessário ponderar um conjunto de situações que se interligam e se influenciam mutuamente. É necessário pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo, na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças.

Desta forma, a minha preocupação era relativa à qualidade da resposta educativa que prestava ao grupo de crianças e, a cada criança, na sua individualidade.

Neste contexto, foi possível aprofundar alguns aspetos que se tornaram importantes para a minha identidade enquanto futura educadora de infância, bem como para o percurso em questão: i) pude experienciar o papel do educador de infância e o papel da auxiliar de ação educativa, enquanto elementos da equipa de uma sala de jardim de infância; ii) pude trabalhar através da metodologia de trabalho por projeto, seguindo os interesses e as curiosidades demonstrados pelas crianças, promovendo, assim, a sua participação ativa no seu percurso de aprendizagens e experiências. De forma a melhorar a organização das várias temáticas, procederei, em seguida, à contextualização da sala de atividades, espaço exterior e grupo de crianças.

2.2.2. A Sala- contextualização do espaço

A *Sala da Criatividade* fica ao fundo do corredor principal da instituição, junto ao refeitório e à sala polivalente. Ao entrar na sala, do lado direito, era possível observar a mascote da sala *Fofinha*, um porquinho-da-índia que as crianças ajudavam a cuidar e pelo qual nutriam um grande sentimento de responsabilidade e carinho.

A sala estava dividida por áreas: jogo dramático, oficina das construções, oficina da matemática, área do conhecimento do mundo, biblioteca e oficina da escrita. Todos estes locais estavam assinalados com o respetivo nome da área, num cartão colocado por cima

da mesma. Para cada área, havia objetos relacionados com as mesmas e estantes/móveis para os arrumar. O espaço educativo estava, portanto, organizado segundo o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

A área do jogo dramático continha uma estante com caixas onde eram arrumados os bonecos, roupas, utensílios de cozinha, perucas entre outros artefactos. Na mesma área, estava uma cozinha de madeira e, ao lado, uma loja, onde as crianças podiam jogar ao faz de conta. A área das construções estava no local onde se encontrava a mascote da sala, pelo que era uma área que não era utilizada pelas crianças para o fim pretendido. A oficina da matemática contava com duas mesas e algumas cadeiras, que podiam ser utilizadas pelas crianças que assim o pretendessem. A área do conhecimento do mundo ficava junto à área do jogo dramático e continha um móvel. Na prateleira do topo, havia um pote de observação de insetos que as crianças usavam com regularidade. Este pote tinha, na maioria das vezes, abelhas ou bichos-de-conta, coletados pelas próprias crianças da sala. A área da biblioteca era composta por uma estante móvel de prateleiras, com vários livros, que as crianças podiam observar livremente. Este espaço continha ainda almofadas grandes e largas no chão, para que as crianças se pudessem sentar. Por fim, a oficina da escrita ficava perto do espaço do lavatório. Continha um móvel com cavalete e caixas com folhas. No móvel do lavatório, ficavam todos os materiais de escrita e pintura, ao nível das crianças. Neste espaço, havia uma mesa e cadeiras.

As mesas e cadeiras existentes na sala eram destinadas não só às áreas adjacentes às mesmas, como também às propostas educativas, brincadeiras livres e elaboração de desenhos.

A *Sala da Criatividade* tinha três grandes janelas/portas que davam muita luminosidade à sala, favorecendo a luz natural, ao invés da luz artificial. Nas paredes da sala, era possível observar os vários mapas existentes: mapa do tempo, mapa das emoções, mapa dos anos, mapa dos aniversários, mapa das tarefas e mapa das presenças, também estes utilizados no modelo curricular MEM.

Para arrumação dos restantes materiais, a sala continha dois grandes móveis, do teto ao chão, com prateleiras e gavetas onde a equipa educativa da sala e as crianças podiam arrumar os pertences e materiais (cada criança detinha metade de uma gaveta para arrumar os seus pertences).

2.2.3. Contextualização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual a PES foi desenvolvida era composto por vinte e cinco crianças, das quais doze eram do sexo feminino e treze eram do sexo masculino. O grupo era heterogêneo relativamente às idades, sendo que, no início da PES, quatro crianças tinham cinco anos de idade, onze crianças tinham quatro anos de idade e dez crianças tinham três anos de idade.

Ao observar o grupo de crianças, era possível perceber os vários interesses que as moviam nas várias áreas da sala e ainda no parque exterior. Na sala de atividades, as crianças brincavam na área do jogo dramático, normalmente a pares, recriando situações do dia-a-dia. Na reflexão de grupo número 1 das semanas de 7 a 16 de março, há menção a estes momentos, quando as mestrandas referem que,

As crianças escolhem livremente com o que querem brincar e essas brincadeiras normalmente são a pares, como por exemplo a criança Í (3anos) que estava com um carrinho de compras e uma mala a tiracolo e a criança P (3 anos) que estava atrás do “balcão” da loja a receber o dinheiro imaginário. (p.4)

Ainda dentro da sala de atividades, as crianças demonstravam interesse pela área da oficina da escrita. Nesta área, as crianças escolhiam de forma livre o que queriam fazer, nomeadamente, desenho livre ou desenhos de união de pontos. No desenho livre, foi possível observar, por exemplo,

a criança M.R (5 anos) a desenhar os pais e a irmã, a criança J.F (4 anos) a desenhar uma flor, onde a criança C (5 anos) a confrontava por ter as pétalas demasiado grandes e assim o “pé” da flor não iria suportar o peso das mesmas. (1ª Reflexão de Grupo - 7 a 16 de março, p. 4)

No espaço exterior, as crianças brincavam em grupos ou a pares. Utilizavam, na sua grande maioria, os triciclos existentes, brincavam no escorrega ou andavam de baloiço. Havia ainda a possibilidade de jogar futebol, caso alguma das crianças levasse uma bola, o que acontecia algumas vezes, com um grupo de quatro rapazes com idades entre os 4 e os 5 anos. Como mencionado na reflexão individual número dois,

criança D (5 anos) que brinca sempre com as crianças V (5 anos), N (4 anos), J (4 anos), ocasionalmente a criança T (3 anos), como procura muitas vezes brincar com alguns elementos do grupo, no caso a criança D e a criança V mencionadas acima, vai até ao grupo para brincar com as crianças. É possível observar também que as crianças MR (5 anos), AAz (4 anos) e C (5 anos) também brincam na maioria do tempo em conjunto. (2022, p.2)

Foi visível a preferência das crianças nas brincadeiras do espaço exterior, como referido na primeira reflexão de grupo: “em dias em que não se podia sair para a rua, eles questionavam o porquê e referiam que preferiam ir para a rua a ficar na sala de atividades” (Reflexão de grupo I, 2022, p.4).

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, nem todas as crianças se exprimiam de forma perceptível. Quatro crianças do grupo frequentavam a terapia da fala, sendo que duas delas apresentavam um discurso pouco claro e, por esse motivo, era difícil entender as mesmas. Há que salientar, no entanto, que uma das crianças, T (3 anos à data de começo da PES), nasceu prematura às 25 semanas de gestação, pelo que se encontrava na fase exploratória, a conhecer os pares e a começar a interagir com os mesmos. A grande maioria das crianças tinha facilidade em verbalizar situações ocorridas, sendo isso visível, por exemplo, aquando do questionamento relativo ao fim de semana, feito no início da semana.

Ao nível do desenvolvimento motor, as crianças corriam e saltavam a dois pés (motricidade grossa). No que diz respeito à motricidade fina, as crianças, na sua maioria, já manuseavam o lápis de forma adequada. Havia ainda alguma dificuldade em manipular e cortar com a tesoura, mais visível na faixa etária dos três e quatro anos, sendo que as crianças de cinco anos já utilizavam o material sem dificuldade.

Quanto ao desenvolvimento social, havia alguma dificuldade na negociação e partilha de objetos. As crianças aceitavam as regras estabelecidas, ainda que, por vezes, em momentos de jogo em grande grupo, o cumprimento das regras se mostrasse mais difícil. Algumas crianças demonstraram dificuldade na gestão de sentimentos, nomeadamente, ao perder um jogo (por exemplo, nos momentos de educação física, a criança F.A (4 anos) não conseguia gerir o facto de perder o jogo e ter de sair do mesmo, para aguardar que

este acabasse). As crianças eram autónomas no que diz respeito à higiene, necessitando de ajuda para atar atacadores ou limpar, após defecar.

Ao recolher todas estas informações, observando e escutando as crianças, foi-me possível adaptar as planificações de acordo com os interesses e curiosidades das mesmas, tendo sempre a preocupação de envolver as crianças em todo o processo. Para isso recorri aos fundamentos e princípios educativos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), designadamente “desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis, criança como sujeito do processo educativo, resposta a todas as crianças e construção articulada do saber” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.7). Durante todo este processo, é possível observar um ciclo (observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar) presente durante todos os momentos do dia-a-dia de um educador de infância com o seu grupo. Sobre esta forma de encarar o processo, refira-se que me identifico “nesta perspetiva de dar agência à criança, não sabotando as suas curiosidades e pensamentos e não impondo as minhas conceções do que eu acho que vai ser interessante para a mesma, realizando, assim, uma pedagogia transmissiva” (1ª Reflexão Individual, p. 2).

2.2.4. Interações com o grupo de crianças - O papel do Educador de Infância

Uma pedagogia-em-participação pressupõe uma reflexão à priori por parte do Educador de Infância. Rinaldi (2012, citado por Fochi, 2021) dá o exemplar mote para a reflexão que se impõe: “como podemos ajudar as crianças a encontrar o sentido do que fazem e do que experimentam?”. A esta questão, Fochi cita Mackay (2021, 2019), revelam uma possível questão/resposta à pergunta colocada: “e se os educadores considerassem todas as crianças criativas, cheias de imaginação e fascínio, e se sentissem com capacidade e responsabilidade para nutrir essas características?” (p.151).

Enquanto conhecia o grupo de crianças, observando os seus comportamentos, interesses e curiosidades percebi, claramente, o quão descontraídas estavam para participar e decidir em conjunto toda a sua aprendizagem. Durante o nosso período de observação, foi clara a preocupação da educadora na escuta ativa das crianças, propondo que as mesmas participassem na definição de projetos cujo objetivo seria sempre a promoção de respostas às perguntas que as crianças levantavam. Fochi (2021) afirma que “a curiosidade é a primeira condição para que a aprendizagem aconteça” (p.152), o que se tornou o meu

lema durante toda a PES. Assim, a grande questão inicial que se impõe à educação de infância, é para mim: “qual a diferença do ponto de vista de quem educa e de quem inculca?” (L’Ecuyer, 2017, p.54). Obrigatoriamente, um educador de infância terá de, inicialmente, refletir sobre esta questão, procurando perceber que tipo de educador quer ser, se o educador que “acolhe” ou o que “impõe”, como refere a mesma autora.

Desta forma, para as minhas planificações e após reflexão, procurava sempre saber “*O que querem as crianças saber? Quais as questões levantadas esta semana?*”, procurando os momentos de grande grupo ou mesmo conversas de pares, para encontrar respostas às questões. Como referi na quarta reflexão de PES-Jardim de Infância I, cabe-me a mim,

enquanto futura educadora de infância, proporcionar momentos em que as crianças me indiquem o que desejam aprender e se sintam confortáveis para demonstrar curiosidades e interesses. Assim, as aprendizagens terão mais implicação e potenciarão o aumento do bem-estar. (4ª Reflexão, 2022, p.2)

Para que este levantamento de curiosidades se concretize, é fundamental que o educador de infância estabeleça uma relação próxima com as crianças, privilegiando interações significativas ao longo dos diversos momentos do dia, de modo a recolher o máximo de informação possível sobre os seus interesses e motivações.

As relações estabelecidas com cada criança foram fatores cruciais para a evolução e perceção da melhor forma de comunicar e chegar até ao grupo. Estas relações foram estabelecidas, na minha opinião, por influência do envolvimento proporcionado às crianças durante os vários momentos do dia. (4ª Reflexão, 2022, p.3)

Como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “a agência do professor como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, à aprendizagem experiencial participativa” (pp.30-31).

Esta perspetiva sublinha que cabe ao educador assumir uma postura crítica e intencional, capaz de repensar a sua prática e transformar o contexto de modo a ampliar a participação das crianças. Assim, reconheço que a minha ação, enquanto futura educadora, deve

assentar não apenas na observação e escuta, mas também na responsabilidade de criar condições para que cada criança exerça a sua agência e se envolva ativamente no seu processo de aprendizagem.

2.2.5. Planificar no Jardim de Infância – abordagens/modelos curriculares e metodologia de trabalho por projeto.

Depois da escuta ativa das crianças, observação e registo de informações, o educador de infância parte para a fase seguinte, a planificação. O grupo de crianças da *Sala da Criatividade* estava bastante habituado à metodologia de trabalho por projeto, sendo-lhes fácil (quase que de forma automática) o questionamento. Partilhando da opinião de Fochi (2021), considero importante “a ideia de transformar a escola num oásis da pergunta, como uma alternativa para a construção de um ambiente em que a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico são focos de atenção” (p.153).

A educadora de infância baseava a sua ação em três abordagens/modelos, sendo estes o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), a abordagem pedagógica Reggio Emilia e o Modelo Curricular High/Scope. Conforme indicado na segunda reflexão da PES, “as evidências da utilização do MEM pela educadora de infância encontram-se, por exemplo, nos mapas da sala, mapa do tempo, mapa de presenças, ou ainda, o mapa de tarefas.” (2ª Reflexão Individual, de 28 de março de 2022 a 30 de março de 2022, p.4) Outra das evidências, mencionadas na mesma reflexão, “passa pela organização da sala, nomeadamente as áreas de trabalho fixas, como a oficina de construções, oficina da escrita ou a biblioteca.” (2ª Reflexão Individual, de 28 de março de 2022 a 30 de março de 2022, p.5) Outra das evidências relativas ao MEM é a realização da reunião de conselho efetuada todas as sextas-feiras, no período da tarde onde, conforme descrito na mesma reflexão, “se fazem comunicações, avaliação em grande grupo (...) em projetos ou outros momentos no futuro”. (2ª Reflexão Individual, de 28 de março de 2022 a 30 de março de 2022, p.5).

Relativamente à abordagem Reggio Emilia,

de acordo com a minha observação ao longo dos dias de prática, pude constatar que a criança é vista e tratada como competente e ativa, sendo a principal decisora de projetos e temáticas a abordar na sala de

atividades. (...) Há ainda uma outra evidência da utilização da abordagem Reggio Emilia, nomeadamente, na pedagogia da escuta, utilizada na sala de atividades. Durante o momento da manhã, por exemplo, onde as crianças estão reunidas em grande grupo juntamente com a educadora de infância, percebe-se, claramente, que esta dá valor às opiniões da criança, incentivando-as a participar nas discussões e nas comunicações, dando-lhes espaço e agência, na construção da sua aprendizagem. (2ª Reflexão, de 28 a 30 março, pp. 5-6)

A observação das abordagens pedagógicas participativas adotadas pela educadora de infância permitiu-me compreender, com maior clareza, quais os modelos com que mais me identifico enquanto futura profissional. Perceber de que forma o meu modo de intervir influencia o grupo – nas aprendizagens, nos questionamentos, na construção da segurança e da confiança – levou-me a refletir mais profundamente sobre o meu papel enquanto educadora. Esta constatação despertou em mim o desejo de aprofundar o conhecimento sobre essas abordagens e de consolidar a minha intencionalidade pedagógica. Concluí que pretendo adotar, na minha prática diária com as crianças, uma pedagogia simultaneamente explícita e compreensiva. Ao optar por um determinado modelo pedagógico, reconheço que estarei a assumir um compromisso com a formação contínua, indispensável ao meu crescimento e desenvolvimento profissional (Formosinho, 2020), desenvolvendo a perceção que tenho da minha identidade enquanto profissional na área da educação de infância.

No que diz respeito à planificação de projetos, seguindo as fases de um *Trabalho de Projeto*¹, as crianças da sala já estavam bastante acostumadas e seguras de todo o processo. Durante a PES, foi-nos possível iniciar e terminar um projeto passando por todas as fases que compõem o mesmo. Este projeto surgiu depois de uma história lida pela educadora de infância, onde, num momento de partilha, as crianças colocaram questões sobre as abelhas e as flores. Após este momento, a educadora de infância aproveitou para questionar sobre o início da primavera, pelo que a criança N (de 4 anos)

¹ Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P.F., Mil-Homens, P., Fernandes, S.R. & Alves, S. (2012) *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Direção-Geral da Educação.

respondeu que era no dia 21, segunda-feira. Após este momento, as crianças partilharam algumas questões acerca da estação do ano que gostariam de pesquisar. Tal como indica Gambôa (2021), “o eixo nuclear da sua estrutura [trabalho por projeto] epistemológica, enraíza aqui: começar por um problema e não por um tema” (p.56). Assim, iniciámos a primeira fase do método de projetos que Vasconcelos (2012) intitula como definição do problema: “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p.14). Nesta fase, as crianças partilharam ainda com os pares os saberes que já tinham sobre a primavera, sendo que as partilhas foram escritas pela educadora de infância, num cartaz:

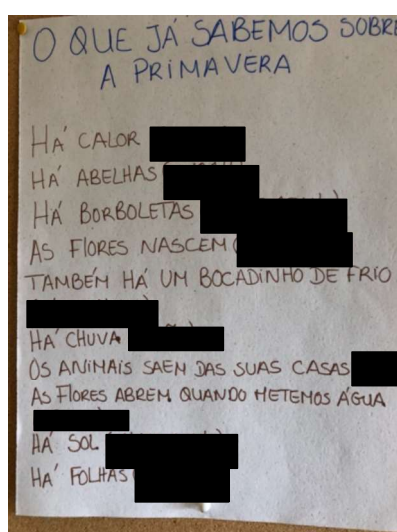


Figura 1- Cartaz relativo ao que as crianças já sabem acerca da Primavera

No dia seguinte, o projeto entrou na segunda fase, que Vasconcelos (2012) denomina como “planificação e desenvolvimento do trabalho” (p.15). A educadora de infância convidou as crianças a definirem como poderiam ser feitas as pesquisas, sendo que as mesmas indicaram logo os livros e computador como fontes de informação. As crianças propuseram, ainda, locais a visitar, como o jardim zoológico ou o oceanário. Definiu-se, assim, que se iria começar com pesquisas nos livros e computador, com a possibilidade de fazer deslocações ao exterior para procurar mais informações.

Os dias que se seguiram fazem parte da terceira fase do trabalho por projetos, que a autora referida anteriormente nomeia como “Execução”.

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem

construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. (Vasconcelos, 2012, p.15)

As crianças realizaram as pesquisas e foram apontando as informações recolhidas num cartaz, através de imagens e legendas das mesmas. Houve ainda oportunidade para jogos de caça às imagens e foi planificada uma saída ao exterior, para procurar evidências da primavera- flores, insetos, meteorologia:

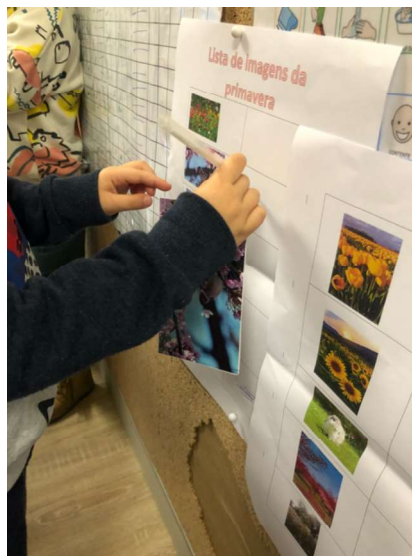


Figura 2-Fotografia alusiva ao jogo da caça às imagens da Primavera

A quarta fase, que marca o fim do trabalho por projeto, designa-se por “Divulgação/avaliação” (Vasconcelos, 2012, p.17). A mesma autora explana que, nesta fase, existe a

socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1.º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. Uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto. (p.17)

A educadora de infância do grupo realizava a divulgação do projeto através de vídeos e as crianças, em grupos, apresentavam os cartazes criados, partilhando o que haviam aprendido com o projeto e revelando, desse modo, os seus conhecimentos. Após a filmagem, a educadora de infância descarregava os vídeos num grupo criado com os pais, na rede social *Facebook*. Decidimos manter esta forma de divulgação, pois era a que permitia chegar mais facilmente aos pais, uma vez que ainda havia restrições devido à pandemia de COVID-19. A avaliação do projeto foi feita aquando da filmagem das crianças, percebendo os conhecimentos que partilhavam e os comentários que iam fazendo sobre o projeto. Em todo este processo de avaliação, considerei igualmente pertinente refletir sobre a forma como o projeto se desenrolou, o modo como contribuí para o seu desenvolvimento e em que medida promovi a participação ativa das crianças, conferindo-lhes agência e sentido de pertença. Avaliei, ainda, se as minhas intervenções estimularam a curiosidade das crianças, suscitando questionamentos sem, contudo, anular o seu interesse pela descoberta autónoma das respostas. Estas questões revelam-se fundamentais para projetos futuros, pois ajudam-me a compreender de que forma posso integrar-me no processo, sem assumir uma postura impositiva. Pretendo, antes, oferecer às crianças ferramentas que favoreçam a sua autonomia, recorrer ao questionamento e à negociação e privilegiar o ato de ver e ouvir, em detrimento de uma intervenção excessivamente centrada linguagem oral.

2.2.6. Ser Educadora de Infância no Jardim de Infância

A missão que corresponde ao educador é a de permitir que a criança desenvolva o seu próprio modo de ser e ainda, encorajá-la a que se acostume a agir por iniciativa própria. (Guardini, 2019, p.13)

No Jardim de Infância, ainda há magia, mas esta magia só acontece, ou deverá acontecer, com as crianças no leme. Compete ao educador de infância não apenas proporcionar às crianças o acesso a materiais e experiências diversificadas, mas também criar condições para que sejam elas próprias a escolher o que desejam explorar, qual a “magia” que anseiam desvendar, quais as curiosidades que as movem. Neste processo, o educador assume o papel de facilitador da descoberta – um mediador atento que, ao disponibilizar contextos ricos e intencionais, promove a construção de saberes a partir da iniciativa e do interesse genuíno da criança.

As crianças são curiosas, são intuitivas, gostam de explorar a natureza e tudo o que as envolve. Utilizam todos os sentidos e nunca se cansam, querem sempre mais e mais. Como refere L'Ecuyer (2017), “a sua criatividade é maior do que a de um adulto” (p.59). Então, porque temos tanta dificuldade em deixar que a criatividade das crianças flua e que sejam elas a definir o que querem aprender? Os momentos de brincadeiras são ricos em informações para o educador. Nestes momentos, as crianças são autênticas, livres da influência de adultos, levadas apenas pelo seu gosto, pelos seus interesses, pela sua curiosidade inata.

Durante a PES, dei por mim muitas vezes a questionar tudo o que tinha observado até então. Questionei muitas vezes os limites que alguns educadores de infância colocaram à curiosidade dos seus grupos de crianças. Será que essas crianças irão saber questionar mais tarde? Serão capazes de tomar as suas próprias decisões ou precisarão sempre de um adulto que as guie?

O método de trabalho por projeto promove a tomada de decisões por parte das crianças, possibilita o questionamento, a partilha de conhecimentos e favorece as relações, tanto entre pares, como com a educadora de infância e a auxiliar. Pude observar que a educadora de infância não se questionava sobre o que iria fazer naquela semana. Dizia: “não tenho ideias sobre o que vou planificar”. Fazia-o com as crianças e para as crianças daquele grupo. Esta foi sem dúvida uma experiência rica, que me fez refletir muito sobre a minha prática e sobre a forma como “olho” para as crianças. Percebi que era imperativo continuar a refletir sobre a minha “conceção de criança” e sobre a conceção de aprendizagem. O que querem as crianças aprender e como o querem fazer? Tal como refere Araújo (2021), “muito se escuta e se diz sobre a crença na competência da criança (...) declarações que revelam a imagem de uma criança competente, criativa, investigativa, ativa no seu percurso aprendiz” (p.111), mas nem sempre as práticas educativas acompanham esse discurso, revelando por vezes uma desvalorização da autonomia das crianças e uma excessiva condução adulta dos processos de aprendizagem. A mesma autora salienta ainda “[que se deverá ter em atenção a prática de] uma educação que proporcione contextos e ambientes que favoreçam o exercício da curiosidade do mundo tão presente na criança” (p.112).

Enquanto as crianças investigam, enquanto gerem a sua aprendizagem, enquanto desenvolvem o seu pensamento e os seus conhecimentos, encontram “novas linguagens

para representar seus pensamentos e a forma como compreendem o mundo” (Araújo, 2021, p.113).

Irei, com certeza, manter esta atitude reflexiva, até porque a caminhada de um educador de infância é também uma caminhada de autodescoberta e de introspeção. Aprendemos todos os dias, seja a partir de leituras, seja com os nossos pares ou, naturalmente, com os grupos de crianças. As crianças da *Sala da Criatividade* marcaram-me. Todos os dias as observava, capazes, livres, curiosas, felizes. E isso basta para se saber que a nossa passagem pelas suas vidas faz a diferença.

PARTE II– DIMENSÃO INVESTIGATIVA E REFLEXIVA: VIVÊNCIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II (SEGUNDO CONTEXTO)

A segunda parte deste relatório incide sobre o percurso realizado num contexto de Educação Pré-Escolar, integrado numa escola de 1º Ciclo pública, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2022/2023. Esta secção articula a dimensão investigativa, centrada no estudo sobre o brincar a partir da perspectiva das próprias crianças, com a dimensão reflexiva, que acompanha e analisa criticamente a prática pedagógica desenvolvida neste contexto. A organização segue a lógica cronológica dos acontecimentos, integrando observações, registos e interpretações que evidenciam a evolução do trabalho e as aprendizagens profissionais emergentes.

CAPÍTULO III.

3.1. VIVÊNCIAS EM JARDIM DE INFÂNCIA II – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUM JARDIM DE INFÂNCIA PÚBLICO

3.1.1 Contexto Educativo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no primeiro semestre do ano letivo 2022/2023, foi realizada numa sala de educação pré-escolar, com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos de idade. Esta prática desenrolou-se entre o mês de setembro de 2022 e o mês de janeiro de janeiro de 2023, num Jardim de Infância – doravante JI – localizado nas imediações da cidade de Leiria. O JI está inserido no mesmo edifício e espaço exterior que a Escola Básica, tendo o mesmo capacidade para 50 crianças, estando naquele momento com a capacidade máxima lotada. O JI tem duas salas pertencentes ao piso 0 do edifício principal, estando cada uma com um Educador de Infância (EI) e duas Auxiliares de Ação Educativa (AAC) para as duas salas. A casa de banho é comum às duas salas do JI. Assim, a sala na qual se realizou a PES acolhia um grupo de 26 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Deste grupo salienta-se uma criança com Trissomia 21, uma criança com Transtorno do Espectro Autista e uma criança proveniente da Ucrânia que não falava nem entendia de forma clara a língua portuguesa.

3.1.2 Organização – o espaço e o tempo na Sala 2

A Sala 2 está situada na ala esquerda do edifício, no piso 0. Na entrada estão os cabides de cada criança com respetivo nome por cima. Ao entrar na sala, no lado esquerdo está um móvel onde, na parte superior estão as garrafas de água de cada criança e na parte inferior está um espaço destinado à arrumação dos brinquedos ou materiais que as crianças trazem de casa. Logo após, está na parede afixado um quadro de ardósia e por baixo fica a garagem e caixa de Legos de grandes dimensões. Seguidamente fica a cozinha e a mesa de refeições pertencente ao mesmo espaço, seguindo-se uma mesa com uma casa de brincar. Em seguida está um móvel com os Legos de pequenas dimensões e vários livros de histórias e enciclopédias. De seguida está um outro móvel, onde era possível ter acesso aos materiais de fim aberto e, imediatamente ao lado, a porta que dava acesso ao corredor das casas de banho e saída para o parque exterior traseiro. Ao lado da porta está o móvel e bancada com lavatório, onde são preparados os pratos com comida para o almoço e são arrumados materiais diversos de apoio a atividades. Seguidamente, está um móvel com materiais riscadores, tesouras, colas, papéis autocolantes, folhas, bem como um computador e colunas de som. Em seguida está a porta que dá acesso à sala de pré-escolar 1, bem como o local onde são arrumados os triciclos e trotinetes que as crianças utilizam para brincar no exterior (comuns às duas salas de pré-escolar). Logo após, está outro móvel de grandes dimensões com puzzles, encaixes e vários jogos. Por fim, já perto da porta de saída da sala está uma caixa grande com chapéus que podem ser utilizados no exterior pelas crianças e caixas de Legos que podem ser levados para o exterior.

A preparação do ambiente físico da sala é planeada, organizada e executada com e para as crianças, sendo que, no início do ano letivo, ainda é possível ver uma parte do projeto realizado no ano letivo anterior *Floresta Encantada*, com restos de “vegetação” e parte de uma gruta. Ao falar com o EI sobre a existência destas partes do projeto anterior, o mesmo diz que faz sentido dar continuidade à decoração para os anos letivos posteriores, mantendo sempre um fio condutor, bem como a alegria e cor na sala.

Conforme mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), a organização do ambiente educativo deve ser tida como elemento essencial para o desenvolvimento curricular e, por isso, deverá ser estruturado de forma a proporcionar um contexto culturalmente rico e estimulante. Ainda sobre este tema, as

autoras referem que, quando as crianças se apropriam desse espaço, fortalecem a sua independência e, a sua participação nas decisões relativas à organização do ambiente contribui para o desenvolvimento da autonomia (OCEPE, 2016).

Também a organização do tempo na Educação Pré-Escolar é um elemento essencial para garantir o equilíbrio entre diferentes experiências de aprendizagem e o bem-estar das crianças. A rotina diária deve ser estruturada, proporcionando estabilidade e previsibilidade, mas também flexível o suficiente para respeitar os ritmos individuais das crianças e responder às dinâmicas do grupo.

Na sala dois, as rotinas organizam-se em torno de momentos-chave, como o pequeno-almoço, o almoço e a hora de saída. No entanto, a restante rotina mantém-se flexível, permitindo ajustamentos diários de acordo com as necessidades e dinâmicas do grupo.

A organização do tempo inclui momentos de acolhimento, como a chegada das crianças pela manhã 8h30min/9h00min, atividades de grande e pequeno grupo que acontecem normalmente após o reforço alimentar da manhã 10h00min, tempo dedicado ao brincar livre 10h30min, momentos de refeição (almoço – 12h00min) e higiene. Este planeamento tem como objetivo criar um ambiente onde as crianças possam explorar, experimentar e interagir de forma significativa. Segundo as OCEPE (2016), a flexibilidade na gestão do tempo é fundamental, permitindo ajustamentos conforme os interesses das crianças e as oportunidades de aprendizagem que surgem espontaneamente.

A alternância entre momentos estruturados e não estruturados favorece o desenvolvimento da autonomia, da concentração e da capacidade de decisão das crianças. Além disso, a forma como o tempo é estruturado no quotidiano educativo tem um impacto direto na qualidade das interações estabelecidas entre as crianças e entre estas e os adultos. (OCEPE, 2016). Uma gestão equilibrada e intencional do tempo permite que as relações se desenvolvam de modo mais sereno, favorecendo a escuta mútua, a cooperação e a construção partilhada de significados. Quando o tempo é vivido sem pressas excessivas nem rotinas demasiado rígidas, abre-se espaço para interações mais autênticas, profundas e significativas, o que contribui para um ambiente educativo simultaneamente harmonioso, acolhedor e intelectualmente estimulante. (OCEPE,2016)

3.1.3 Crescer em conjunto: o educador e a criança no coração da prática

A organização do espaço e do tempo não apenas favorece o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais, mas também fortalece a agência da criança. Ao permitir que as crianças participem ativamente na organização e na escolha de atividades/temáticas, o ambiente educativo torna-se um espaço de empoderamento, onde as crianças têm a oportunidade de exercer a sua voz, tomar decisões e se responsabilizar pelas suas ações. Como referido na reflexão individual número 1 (Semana de 19 de setembro a 28 de setembro, 2022)

“todas as crianças se sentem motivadas para partilhar assuntos na sala, muito pelos diálogos que o educador de infância procura estabelecer durante o primeiro momento da manhã (9h30) e no período da tarde (15h00). As crianças são questionadas e participam de forma ativa durante estes diálogos, sendo que acontecem partilhas ricas em conhecimentos entre as crianças e entre o educador de infância e as mesmas.”

A autonomia, nesse sentido, não se limita à capacidade de agir de forma independente, mas também à habilidade de influenciar e modelar o seu próprio processo de aprendizagem. Outra das observações feitas, conforme a mesma reflexão (Reflexão número 1 - Semana de 19 de setembro a 28 de setembro, 2022), “foi a calma com que os diálogos são conduzidos, não manifestando qualquer pressa no cumprimento de horários. Existe uma rotina geral da sala, mas não existem horários fixos para brincar, para dialogar ou para realizar atividades e explorações.” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 15) afirmam que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem”. Na 8ª reflexão da PP (semana de 3 de janeiro a 4 de janeiro, 2023) foi referido um momento inesperado, mas muito interessante resultante da conversa inicial com as crianças, acerca do Natal e do Pai Natal,

Falaram das prendas de Natal, da visita do Pai Natal, ao que a criança Lu (5 anos) afirmou ter percebido que era falso, pois teria sido alguém a vestir-se de Pai Natal, “*O Pai Natal não existe!! Eu sei!! Alguém saiu da sala e*

se vestiu de Pai Natal, só pode!”. Entre o diálogo das crianças, percebi que algumas diziam que existia mesmo e que acreditavam no Pai Natal e, outras, começaram a questionar se a criança Lu teria razão. Foi então que dissemos à criança Lu que esta não tinha visto bem e que era mesmo o Pai Natal. Explicámos que, com a pressa, o Pai Natal não fica muito tempo em casa das crianças, sendo que tinha saído de casa dele e ido a casa de outras crianças da sala. Para tornar a situação mais credível, disse ao Lu que o Pai Natal tinha passado na minha casa e que eu lhe havia deixado leite e bolachas, juntamente com uma folha de alface para o Rodolfo. Visivelmente confuso e de boca aberta, percebi que o Lu começava a duvidar do que tinha visto, começando a acreditar na existência do Pai Natal. O que eu não estava à espera foi da “discussão” que se iniciou... *“Não, não!!! O Pai Natal não vai a casa dos adultos, só a casa das crianças! Tu és crescida, ele não foi a tua casa!!”*. Ainda tentei explicar que ele havia ido a minha casa e que, inclusive, teria deixado um chocolate para comer, mas sem sucesso, pois continuavam a afirmar que, por ser adulta, o Pai Natal não ia a minha casa. (pp.1-2)

Este momento foi possível graças à observação das necessidades do grupo, dando espaço e sobrepondo os seus interesses à planificação e ideias das mestrandas e do Educador de Infância. Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) argumentam que dentro de uma pedagogia transformadora da infância, deve propor-se uma planificação educativa que veja a criança como um sujeito ativo e não como alguém passivo à espera de se tornar pessoa, um ser, enfim, que interprete e compreenda o mundo, construa conhecimentos e cultura e participe de forma plena na vida da família, da escola e da sociedade como indivíduo e cidadão (p.32). Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), a ideia de agência da criança é um conceito fundamental, que destaca a criança como o centro do seu processo de aprendizagem. A agência refere-se à capacidade da criança de tomar decisões, interagir com o seu ambiente e influenciar o seu próprio percurso de desenvolvimento, estando intimamente associada à autonomia, à participação ativa e ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais. No mesmo texto, é possível perceber que as OCEPE enfatizam que a criança não deve ser vista como uma figura passiva, recetora de informações, mas como um ser ativo e dinâmico, com a capacidade de explorar, questionar e criar o seu próprio conhecimento. Ao longo deste

processo, a criança é incentivada a expressar as suas ideias, tomar decisões e participar em atividades que despertem a sua curiosidade e estimulem a sua criatividade.

Além disso, a agência da criança para as autoras das OCEPE (2016) está vinculada à criação de um ambiente educativo que favoreça a autonomia da criança, com o educador desempenhando o papel de facilitador, permitindo que as crianças se tornem responsáveis pelas suas escolhas e ações.

O papel do educador assume, assim, uma dimensão fundamental no quotidiano pedagógico, não apenas enquanto facilitador das aprendizagens, mas como observador atento e mediador das experiências vividas pelas crianças. Como indica Correia (2021) “é crucial que as educadoras de infância estabeleçam interações empáticas, afetuosas, de modo a valorizarem o que as crianças pensam, sentem, desejam e envolvê-las em experiências positivas, diversificadas e adequadas ao seu pleno desenvolvimento” (p.86). Cabe então ao educador planear intencionalmente os momentos do dia, articulando os tempos estruturados com os tempos mais livres, de forma a proporcionar oportunidades ricas de descoberta, exploração e interação. Esta organização cuidadosa do tempo reflete um olhar profissional que reconhece a criança como um sujeito ativo, competente e capaz de construir os seus próprios saberes, tal como defendem as OCEPE (2016). Ao respeitar o ritmo e interesses do grupo, o educador potencia contextos educativos mais inclusivos, onde cada criança encontra espaço para se expressar, agir com autonomia e participar nas decisões do dia a dia.

O papel do educador é essencial na promoção da autonomia e da agência da criança, assumindo uma postura atenta, sensível e mediadora do processo educativo. No contexto do meu estágio, observei um profissional que, através da sua atitude serena e da escuta ativa, criava espaço para que cada criança se expressasse livremente, manifestando as suas opiniões e participando nas decisões do quotidiano da sala. A sua postura revelava uma escuta genuína e uma abertura ao inesperado, ajustando as rotinas às necessidades e interesses do grupo. Este educador não impunha, mas negociava, questionava e convidava à participação, promovendo um ambiente onde a curiosidade natural da criança era valorizada e transformada em oportunidades de aprendizagem. Conforme a minha 1ª Reflexão, das semanas 19 de setembro de 2022 a 28 setembro de 2022,

Na mesma linha de pensamento, o questionamento terá também a intenção de criar na criança o “*habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. O(a) educador(a) cria *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33). (p.3)

Esta abordagem participativa reforça a ideia de que todas as crianças são competentes e ativas na construção dos seus próprios saberes (OCEPE, 2016; Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021), sendo o educador o adulto que sustenta e alimenta essa construção, respeitando ritmos, vontades e curiosidades.

Para além do papel fundamental do educador na sala, ficou evidente, ao longo da PP, a importância do trabalho colaborativo com as famílias. A relação estabelecida entre o educador e os pais revelava-se de grande proximidade e respeito mútuo. Era visível o esforço contínuo para envolver as famílias no quotidiano educativo, valorizando o seu contributo e criando oportunidades de verdadeira participação. Tal como referi na 1ª Reflexão, das semanas 19 de setembro de 2022 a 28 setembro de 2022,

Os pais são convidados a participar nas atividades das crianças, sendo que, por vezes, são promovidos encontros para que se estabeleçam relações, não só com o educador de infância e restante equipa, mas também entre os próprios pais. Há liberdade para que os pais entrem na sala de atividades, dando-lhes o mote necessário para que se sintam parte integrante do grupo. (p. 3)

O educador, ao promover encontros e momentos de partilha entre famílias, criava também espaço para relações mais sólidas entre os próprios pais, reforçando o sentimento de pertença. Esta relação de proximidade contribuía para uma prática mais coerente e ajustada às realidades e necessidades das crianças, promovendo um verdadeiro trabalho de parceria.

Assim, a relação de proximidade e colaboração com as famílias revelou-se essencial para a construção de um ambiente educativo coeso, seguro e significativo para cada criança.

Ao promover a participação ativa dos pais e encarregados de educação no quotidiano do grupo, reforça-se o sentimento de pertença e confiança mútua, contribuindo para a continuidade das experiências vividas entre o contexto familiar e o educativo. Este trabalho colaborativo permite, ainda, um conhecimento mais profundo das crianças e das suas vivências, o que possibilita ao educador ajustar práticas e estratégias pedagógicas, respeitando a individualidade de cada uma. Em suma, a parceria com as famílias não só enriquece o processo educativo, como também fortalece a rede de suporte afetivo e social indispensável ao desenvolvimento harmonioso das crianças.

3.1.4 Da escuta à ação: a pedagogia em participação como prática transformadora

A prática pedagógica observada evidenciou uma clara orientação para a metodologia de trabalho por projeto, inserida no quadro mais amplo da pedagogia em participação. Esta abordagem assume-se como uma forma de respeitar os interesses, as curiosidades e as necessidades das crianças, permitindo-lhes serem coautoras do seu processo de aprendizagem. Assim, o planeamento educativo não parte de um currículo rígido e pré-definido, mas sim da escuta ativa das crianças, das suas perguntas, descobertas e propostas. Conforme indicam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) “[a pedagogia participativa] consiste, essencialmente, na criação de ambientes pedagógicos nos quais interações e relações sustentam, no quotidiano, atividades e projetos conjuntos, o que permite que a criança e o grupo coconstruam sua própria aprendizagem e celebrem suas conquistas” (p.29). Os mesmos autores mencionam Dewey (1939) que afirma que “a democracia é mais do que um modo de governo. É antes de tudo uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e compartilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana” (p.29). Os autores mencionados anteriormente defendem que, “a democracia está no âmago das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque enfatiza a promoção de equidade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (p.29).

Neste contexto, os projetos emergem da observação e do diálogo constante com o grupo, sendo construídos progressivamente, com base na participação ativa das crianças, das suas famílias e da equipa educativa. A Pedagogia-em-Participação, enquanto orientação de base, sustenta a ideia de que o conhecimento não é transmitido, mas construído através

da interação entre os sujeitos e o mundo. A escuta torna-se, neste sentido, uma ferramenta essencial para o educador, que deve ser sensível às manifestações das crianças, atento ao que revelam através do corpo, da linguagem, do brincar e da interação com os outros. Desta forma, os projetos desenvolvidos não são apenas atividades pontuais, mas sim percursos de investigação vivenciados pelas crianças, onde exploram materiais, formulam hipóteses, experimentam, refletem e documentam os seus processos.

Esta metodologia, tal como foi experienciada no contexto da prática pedagógica, mostrou-se particularmente eficaz na promoção da autonomia, da responsabilidade e do sentimento de pertença das crianças, refletindo-se em aprendizagens mais profundas e duradouras. Assim, a pedagogia em participação não se esgota num conjunto de estratégias, mas representa uma visão educativa comprometida com a dignidade e o potencial de cada criança enquanto sujeito de direitos dotada de voz própria.

3.1.5 Reflexões finais sobre a prática de ensino supervisionada

Esta prática representou uma experiência marcante e transformadora no meu percurso enquanto futura educadora de infância. Pude testemunhar, na prática, a importância do educador como mediador dos interesses das crianças, capaz de promover a sua agência e autonomia no ambiente que valoriza o diálogo, o questionamento e a participação ativa. A abertura genuína às famílias, a confiança nas capacidades das crianças e a flexibilidade na organização do tempo e do espaço revelaram-se pilares essenciais para um trabalho educativo rico e significativo.

A convivência diária com este grupo permitiu-me perceber que as crianças são verdadeiros sujeitos competentes, protagonistas da sua aprendizagem, cuja curiosidade e capacidade crítica alimentam projetos e conversas que dão vida à sala, tal como o projeto desenvolvido “O Sotão”. Esta perspetiva renovada desafiou-me a desconstruir ideias pré-concebidas, a abandonar o medo de me afastar do planeamento rígido, abraçando uma postura mais aberta, atenta e sensível às necessidades e interesses reais das crianças.

Enquanto futura profissional, reconheço que a prática em contexto reforçou a minha convicção de que o educador deve ser sobretudo um facilitador e um ouvinte atento, que valoriza a participação da criança e das famílias, promovendo uma comunicação transparente e colaborativa. Senti-me parte integrante da equipa e encontrei um espaço

para crescer, aprender e experimentar, confirmando que a pedagogia-em-participação e o trabalho por projetos são metodologias essenciais para uma educação eficaz e humanizadora, pois promovem aprendizagens significativas, contextualizadas e integradoras, permitindo às crianças assumirem um papel ativo na construção do conhecimento, articulando saberes, experiências e emoções, num ambiente que valoriza a cooperação, a escuta e o respeito mútuo.

Por fim, esta experiência constituiu, acima de tudo, um percurso de aprendizagem contínua e profundamente transformadora. Cada desafio superado, cada conquista compartilhada e cada momento de reflexão contribuíram para a construção da profissional que desejo tornar-me: uma educadora consciente do seu papel, atenta e observadora das singularidades de cada criança, empática na escuta e no acolhimento e plenamente comprometida com os direitos da infância. Aspiro a cultivar uma prática educativa enraizada no respeito mútuo, no afeto genuíno e numa postura ética que valorize o potencial único de cada criança, abraçando o seu mundo com sensibilidade, abertura e responsabilidade.

CAPÍTULO IV - DIMENSÃO INVESTIGATIVA: REAFIRMAR O BRINCAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: OS DIZERES DE UM GRUPO DE CRIANÇAS

4.1. PERSPETIVAS SOBRE O BRINCAR

As crianças, durante o seu momento de brincar, não estão só a brincar. Brincar, conforme indica Inácio (2021) “é um processo construtivo e permite a multiplicidade de interação, de caminhos a seguir. São caminhos que se iniciam e que nunca se sabe onde terminam” (p.57). Brincar é, para os humanos, normal e natural, sendo que esta atividade faz parte das variadas formas de jogo: “jogo exploratório, de ação, espontâneo e livre” (Neto, 2020, p.37), sendo que através desta atividade é possível criar vínculos através de um momento lúdico e com muito divertimento (Neto, 2020).

Como afirma Silva (2003, citado por Silva, 2017) as crianças, “estão sempre prontas para qualquer tipo de brincadeira, qualquer tipo de confabulação lúdica, estão sempre preparadas para inventar e reinventar a roda do mundo, a vida quotidiana” (p.27). Esta atividade é inata e, por isso, natural nas crianças. Rosa (1998, citado por Silva e Sarmiento, 2017) explica que é “importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p.40). Na visão de Gomes (2010) “o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança (...) a criança desenvolve-se, exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras” (p.45).

Inácio (2021) afirma que

brincar revela-se no interior de cada um como uma ferramenta excepcional de aprendizagem, em que se reconhecem as suas intenções, como um modo de interagir consigo e com os outros, que lhes permite explorar o corpo e dar um sentido às suas aprendizagens e às suas tentativas (p.57).

Para este autor (2021) ao analisar e refletir relativamente às brincadeiras das crianças, a informação recolhida permite-nos ficar maravilhados e surpreendidos com o que a criança faz, aprende, transmite e constrói enquanto realiza a ação.

Segundo a leitura de Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), tanto Piaget como Vygotsky destacam o brincar como uma forma essencial para a aprendizagem das

crianças, onde o desenvolvimento cognitivo e social está em constante evolução. Para Piaget, o período dos 2 aos 7 anos de idade como o estágio pré-operatório, em que a criança

é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das contínuas brincadeiras de faz de conta, do amigo invisível, da crença irrefutável no Pai Natal, nos príncipes, princesas, fadas e gnomos e noutro sem-número de personagens e fantasias. (p.52)

Apesar de todas as investigações e atualização de informação relativa ao brincar, ainda se verificam casos onde o brincar não é valorizado como era suposto, promovendo-se trabalhos e atividades onde o principal foco não é dar liberdade à criança. No entanto, conforme indica Gomes (2010) paralelamente ao descrito anteriormente, “verifica-se uma maior preocupação com a formação das crianças, em que pais e educadores procuram o melhor modo de contribuir para o seu desenvolvimento” (p.45).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reconhecem que o brincar é uma atividade importante e natural da criança, “que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). As mesmas autoras (2016), referem ainda que é importante

diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (p.10-11)

Assim, de acordo com as OCEPE, o brincar assume-se também como um meio privilegiado para a promoção de relações significativas entre crianças e adultos, contribuindo para a aquisição de competências sociais e comunicacionais, bem como para o enriquecimento do domínio da expressão oral. Todas as áreas do seu crescimento integral são mobilizadas enquanto a criança brinca, transformando-se essa vivência numa aprendizagem simultaneamente lúdica, significativa e prazerosa.

Na perspectiva de Brown (2017, citado por Neto, 2020),

Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade. (p.15)

Na mesma linha de pensamento, Neto (2020) atesta que “brincar é a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real (...) quando a criança brinca de forma livre, o corpo em movimento ou em escuta ganha significado acrescido em todas as dimensões do desenvolvimento humano” (p.15). Para o mesmo autor (2020) o brincar utiliza o tempo e o espaço em diferentes formas dependendo do contexto e das interações.

No que concerne aos diferentes modelos curriculares e abordagens pedagógicas, também estes têm especial atenção e respeito pelo brincar. Na pedagogia-em-participação os espaços pedagógicos têm em consideração as diferentes situações que podem decorrer no dia a dia, como por exemplo, “intenções de jogo, intenções para a ação, estados emocionais ou de saúde das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2020, p.17). sendo que este mesmo espaço deverá “acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2020, p.17). Assim, este espaço pretende ser caracterizado, conforme afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 28) “pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens”, com o objetivo de “desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 28) Neste sentido, os autores mencionados (2011) enfatizam os materiais pedagógicos como tendo uma função crucial na promoção do jogo e do brincar, bem como na promoção do aprender com bem-estar.

Na abordagem High/Scope a aprendizagem ativa é defendida e colocada em prática em bebês e crianças, onde estas “observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção” Post & Hohmann, 2011, p.11). tendo estas ações como objetivo a escolha de “objetos e pessoas para brincar e explorar” (Post & Hohmann,

2011, p.11). Hohmann, Weikart e Epstein (2008, citados por Araújo, 2018, p.80) destacam que

As crianças mais novas aprendem conceitos, formam ideias e criam os seus próprios símbolos ou abstrações, através da atividade autoiniciada, movendo-se, ouvindo, procurando, sentindo, manipulando. Esta atividade, desenvolvida num contexto social em que um adulto alerta e sensível é um participante-observador, torna possível à criança o envolvimento em experiências que lhe interessam intrinsecamente, as quais poderão produzir conclusão contraditórias e uma conseqüente reorganização da compreensão da criança acerca do seu mundo (p.80).

Também esta abordagem, conforme descrito anteriormente, se encaixa numa pedagogia participativa onde se valoriza a participação da criança, promovendo a sua ação e favorecendo a sua aprendizagem e bem-estar: “a educação de infância apoia a criança na entrada no Mundo – no seu mundo – permite-lhe experienciá-lo e comunicá-lo; permite-lhe, assim, as suas primeiras análises, colocada de vários ângulos, através de muitos e diferentes jogos; permite-lhe um mundo de experiências significativas” (p.85).

Ainda que os modelos e abordagens pedagógicas estejam assentes numa visão de criança competente, ativa e curiosa, é necessário que a equipa pedagógica tenha em consideração a conceção de adulto e de criança para um caminho respeitador da infância.

As dimensões de bem-estar e envolvimento definidas por Laevers (1994) oferecem um contributo relevante para compreender a qualidade das experiências de brincar vividas pelas crianças. Ao observar sinais como a concentração, criatividade, expressão emocional, persistência e alegria, o educador pode avaliar o impacto real dos momentos de jogo e exploração no desenvolvimento das crianças. Estas dimensões são particularmente úteis para refletir sobre o papel do brincar na aprendizagem ativa e significativa em contexto de educação pré-escolar.

4.2. O PAPEL DO ADULTO E O PAPEL DA CRIANÇA NUMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA E RESPEITOSA DA INFÂNCIA

Como constrói o bebé/criança o seu conhecimento desde que nasce? Importa refletir sobre o caminho de aprendizagem das crianças, nomeadamente no papel e conceção do adulto que a criança encontra durante este caminho. Mackay (2019, citado por Fochi, 2021, p.151) lança o mote “e se os educadores considerassem todas as crianças criativas, cheias de imaginação e fascínio, e se sentissem com capacidade e responsabilidade para nutrir essas características?”. Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) destacam que

cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sem explicitadas e debatidas (p.9).

É através desta estimulação, escuta e interação que o educador reconhece a capacidade de a criança construir e tomar decisões relativas à sua aprendizagem e desenvolvimento, encarando-a assim como sujeito e agente durante todo o processo educativo (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Segundo Cardona, Lopes da Silva, Marques e Rodrigues (2021) “promover o brincar no jardim de infância (...) não significa que o/a educador/a se limite a deixar as crianças brincarem, tendo um papel ativo na criação de condições que estimulem e alarguem as suas iniciativas e interações” (p.63). Os mesmos autores (2021) referem que uma perspetiva de currículo aberto visa articular, de forma dinâmica e contínua, as iniciativas do/a educador/a com as das crianças, através de processos permanentes de interação e negociação. Esta abordagem implica transformações significativas no papel atribuído tanto ao educador como à criança, enquanto co-construtores do currículo e participantes ativos no seu desenvolvimento.

O papel do educador de infância passa por criar condições para que as crianças se desenvolvam a partir do ponto em que estão e favorecer as interações entre crianças e o educador, bem como entre as próprias crianças, que também aprendem entre elas (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2021, p.27). Lopes da Silva (2016, citada por Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2021) afirma que as práticas pedagógicas que estão

implícitas nas OCEPE (2016) estão enquadradas nos modelos de Weikart (1972) designados como “abertos”, sendo que a autora sustenta que os mesmos modelos

assentam na concepção de que as crianças têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem, mas que o/a educador/a desempenha também um papel ativo, proporcionando as experiências adequadas a cada criança e mediando a construção de significados dessas experiências, o que se traduz na importância atribuída à iniciativa das crianças, mas também do/a educador/a. (p.27).

Sendo que o papel dos educadores de infância passa por mediar o currículo entre os conteúdos e os interesses e necessidades das crianças, Sacristán (2000, citado por citada por Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2021) alega que

a ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o docente como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no envolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos. (p.28)

Se a criança faz parte da mediação do currículo, importa que o seu papel seja visto como fundamental no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Desde que nascem, os bebés e as crianças aprendem de forma ativa, estabelecem relações, exploram o mundo, observam atentamente o que as rodeia, ficando assim a conhecer as pessoas mais próximas, como os seus cuidadores (Post & Hohmann, 2011). Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) defendem que

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 que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p.9)

Brofenbrenner (1996, citado por Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021) destaca também “o papel ativo das crianças na sua relação com o meio social,

considerando que o potencial de aprendizagem na educação pré-escolar decorre de atividades que têm sentido para as crianças, as quais têm a possibilidade de introduzir as suas propostas” (p.62). Assume-se, portanto que “o desenvolvimento cognitivo do sujeito está diretamente relacionado com o seu desempenho na sociedade e no modo como este interage e comunica com ela (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2021, p.27). Costa (2007, citado por Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2021) ressalva que “a aprendizagem acontece primeiro em sociedade e só depois tem impacto ao nível dos processos cognitivos do indivíduo” (p.27).

A participação ativa da criança na sua aprendizagem está profundamente ligada ao reconhecimento dos seus direitos de cidadania, tal como definidos na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Entre estes direitos destacam-se: o direito à opinião – que garante à criança a possibilidade de se expressar livremente sobre assuntos que lhe dizem respeito – e o direito à liberdade de expressão – que lhe permite comunicar ideias, pontos de vista e informações de forma livre.

Ao garantir o exercício destes direitos, reconhece-se a criança como protagonista do seu percurso educativo: alguém que tem voz nas decisões que lhe dizem respeito, que contribui para a construção do conhecimento e que orienta, em parte, o seu próprio processo de aprendizagem. Como afirmam Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), este reconhecimento implica confiar na capacidade da criança para se envolver, participar e influenciar positivamente a aprendizagem dos outros (p. 9).

Um exemplo concreto desta co-construção do currículo pode observar-se quando uma criança manifesta interesse por determinado tema – como, por exemplo, os insetos – e o educador acolhe essa proposta, transformando-a num projeto de investigação coletiva. Através da escuta atenta e da mediação, o educador articula esse interesse com as áreas de conteúdo, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Esta abordagem evidencia o respeito pelo saber da criança, pelo seu tempo e pelo seu percurso individual e coletivo.

Neste quadro, torna-se imprescindível reconhecer as crianças como sujeitos ativos, com voz e agência no seu processo educativo. Corsaro (2005) propõe a ideia de culturas de pares como espaços onde as crianças constroem significados próprios, colaborando e negociando com os outros. Esta perspetiva é complementada por Clark e Moss (2001),

que defendem a escuta ativa das crianças, valorizando os seus pontos de vista como fundamentais para a construção de ambientes educativos mais respeitadores, participativos e inclusivos.

Na aceção de Inácio (2021),

enquanto Profissionais de Educação tornamos as palavras respeito e igualdade de oportunidades uma máxima, em que se assentam os passos dados, baseados nas oportunidades criadas de forma individual, com o intuito claro de permitir a vivência do Direito de ser criança de forma plena, o direito ao brincar. (p.57)

Assim, a perspetiva destes autores converge para uma pedagogia que não apenas reconhece o direito da criança ao brincar, mas que também o assume como pilar da participação e da cidadania desde a infância. Neste sentido, o papel do educador não se limita à mediação, mas amplia-se a construção de contextos educativos que respeitam a voz das crianças e potenciam aprendizagens com significado.

4.3. MODALIDADES DO BRINCAR

O brincar, enquanto fenómeno central no desenvolvimento da criança, apresenta múltiplas expressões e modalidades que se interligam com o crescimento emocional, cognitivo, social e físico. Diversos autores destacam a importância de criar contextos ricos e intencionalmente organizados que permitam à criança envolver-se em diferentes tipos de brincadeira.

Segundo Kishimoto (1999, citado por Cordazzo & Vieira, 2008), brincar é uma atividade espontânea, geradora de prazer, na qual as crianças exercem controlo sobre a ação e têm liberdade para experimentar novas ideias e comportamentos. Esta visão é partilhada por Vygotsky (1991, citado por Cordazzo & Vieira, 2008), para quem o brincar assume o papel de espaço imaginário no qual a criança projeta desejos e vivências simbólicas que transcendem a sua realidade concreta.

Neste sentido, o brincar simbólico – ou jogo dramático – assume especial relevância na fase pré-escolar. Piaget, através do conceito de função simbólica, descreve a capacidade da criança em utilizar representações mentais, como palavras ou imagens, para evocar

realidades ausentes (Martorell, 2014). Através do faz-de-conta, a criança recria o mundo social, assume papéis e compreende melhor as dinâmicas da vida em sociedade.

Com o passar do tempo, surgem brincadeiras cada vez mais próximas da realidade concreta e também os jogos com regras, que exigem maior autocontrole, cooperação e compreensão dos outros (Cordazzo & Vieira, 2008; Martorell, 2014). Esta evolução é descrita por Smilansky (1968, citada por Martorell, 2014), que propôs quatro níveis de brincar: *funcional*, *construtivo*, *dramático* e *jogos formais*. A autora sublinha que estas modalidades não são estanques, mas complementares, podendo coexistir numa mesma experiência de jogo.

Bjorklund e Pellegrini (2002, citados por Martorell, 2014) definem o brincar *funcional* como a prática repetida de movimentos motores amplos (ex: empurrar uma bola) e o brincar *construtivo* como a manipulação de objetos para criar algo novo (ex: construir com blocos ou desenhar). Já o brincar *dramático* remete para a encenação de papéis sociais e uso da imaginação, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e das competências sociais. Por fim, os *jogos formais* implicam a interiorização de regras partilhadas, favorecendo a cooperação e o pensamento estratégico.

Para além das dimensões estruturais do brincar, Laevers (1994) propõe que a qualidade da experiência educativa deve ser observada através dos níveis de implicação e bem-estar da criança. Estas duas dimensões, amplamente reconhecidas no âmbito da educação de infância, permitem aferir o grau de envolvimento emocional, cognitivo e relacional da criança durante a brincadeira. Assim, as diferentes modalidades do brincar podem ser também analisadas com base nestes indicadores, revelando o impacto que têm na motivação, concentração e satisfação da criança.

Ferland (2006) reforça que a brincadeira livre, quando não é dirigida pelo adulto, potencia a imaginação e criatividade, promovendo maior envolvimento e satisfação. A liberdade para decidir como e com o que brincar estimula a autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Martorell (2014) acrescenta que o brincar é um espaço de desenvolvimento integral: através dele, as crianças exploram os sentidos, desenvolvem a coordenação, tomam decisões, experimentam regras sociais e constroem saberes essenciais.

Para além das modalidades definidas, importa considerar que o brincar também é influenciado pelo contexto social e cultural onde a criança está inserida. Como refere

Sarmento (2004), as crianças constroem culturas de infância, onde recriam, reinventam e partilham formas próprias de brincar. Estas culturas são constituídas por saberes, práticas e linguagens que circulam entre pares, sendo moldadas por vivências familiares, ambientes educativos e referências sociais. Assim, o brincar é não só uma atividade individual, mas também um fenómeno coletivo com profundo significado simbólico.

Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) reconhecem o brincar como “uma atividade natural da criança”, fundamental para a construção da identidade, a relação com os outros e o envolvimento no mundo. As OCEPE sublinham a necessidade de garantir tempo e espaço para o brincar livre, reconhecendo-o como forma de expressão, comunicação, investigação e aprendizagem.

Assim, o papel do educador é o de observador atento e mediador reflexivo, capaz de criar condições para que diferentes modalidades de brincar emerjam espontaneamente, garantindo a intencionalidade pedagógica sem interferir na essência do jogo.

Como destaca Wood (2013), o papel do educador é o de encontrar um equilíbrio entre a liberdade do brincar espontâneo e a intencionalidade educativa. Esta articulação é fundamental para criar oportunidades de aprendizagem significativas, sem comprometer a essência lúdica da infância. Nesse sentido, Moyles (2015) defende que o brincar deve ser entendido como uma estratégia pedagógica poderosa, que exige observação atenta, escuta ativa e conhecimento profundo das dinâmicas do grupo de crianças.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo propõe-se a dar voz às crianças, no que diz respeito ao brincar. O educador de infância do contexto onde o investigador está inserido, demonstra e incentiva a dar importância ao brincar, pelo que é pertinente observar e registar as brincadeiras de algumas crianças do grupo tendo como propósito compreender as experiências, perceções e significados que as crianças atribuem ao brincar, bem como analisar as modalidades e dinâmicas do brincar no contexto educativo em que estão inseridas.

4.4.1. Questão de investigação

Com este estudo, pretende-se responder à seguinte questão: De que forma o brincar é percebido e vivido por um grupo de crianças, de um jardim de infância público localizado no distrito de Leiria?

Para encontrar respostas, foram delineados alguns objetivos de investigação:

- i) Compreender que significado as crianças atribuem ao brincar;
- ii) Compreender que brincar emerge em determinados momentos do dia;
- iii) Refletir sobre o conteúdo do brincar das crianças;
- iv) Compreender as perspetivas das crianças sobre o seu próprio brincar.

4.4.2. Opções metodológicas

Esta investigação tem um carácter qualitativo, que se traduz, como indicam Carmo e Ferreira (2008, p.198), na procura de “compreender as perspetivas daqueles que estão a estudar (...)”. Segundo os mesmos autores, “o investigador deverá “abandonar”, “deixar de lado” as suas próprias perspetivas e convicções” (p.198).

Assente na premissa da investigação qualitativa, esta investigação tem um carácter descritivo, na medida em que se irá dar conta do que vai acontecer no contexto, de acordo com o que os intervenientes têm a dizer sobre o brincar. Na análise e interpretação direta do que vai ser recolhido e observado pelo investigador, este deverá respeitar a forma de registo e a transcrição do que irá ser observado (Carmo & Ferreira, 2008, p.198), conferindo-lhe rigor. Conforme referem Bogdan e Biklen (1994), a descrição detalhada do que é observado pelo investigador torna-se crucial para que nenhum pormenor fique de fora da análise. Esta investigação aproxima-se de um estudo do tipo exploratório, na medida em que este aceita as premissas de Theodorson e Theodorson (1970, citados por Piovesan & Temporini, 1995) quando afirmam que

The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and

to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas of resistance (p.319).

Importa sublinhar a relevância da postura reflexiva assumida pelo investigador, orientada para a consecução dos objetivos definidos e para a resposta à questão de investigação. Esta atitude reflexiva revela-se essencial, na medida em que o estudo procura manter-se fiel às expressões, vivências e experiências das crianças observadas ao longo do processo investigativo, assegurando-se o respeito pela sua voz e pela autenticidade das suas ações no contexto analisado.

4.4.3. Contexto e participantes

Este estudo decorreu na sala de Jardim de Infância, onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES), situada numa escola pública da periferia de Leiria. Esta escola está localizada num ambiente rural e a zona circundante é de cariz industrial. A zona onde a escola se insere tem bastantes zonas verdes de campo, onde o grupo fazia visitas regularmente.

O grupo de crianças era heterogéneo e constituído por vinte e seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. As crianças deste grupo demonstraram ter muita curiosidade e interesse na exploração do mundo que as rodeia, sendo por isso muito participativas, ativas, com um grande poder de imaginação e sentido de entajuda. O estudo, porém, abrangeu somente um grupo de seis crianças, sendo duas do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A par de todas as idiossincrasias já mencionadas, estas crianças estavam com o educador de infância há mais de um ano, não sendo, por isso, a sua primeira vez a frequentar o Jardim de Infância (JI).

Para este estudo, previu-se a participação ativa das crianças. Estas participaram em entrevistas e os seus momentos do brincar foram observados e registados em diversos momentos do dia. Tudo foi organizado e calendarizado de forma a otimizar a gestão da investigação. Concluída a recolha de dados, as entrevistas foram analisadas, sendo as respostas examinadas e posteriormente categorizadas, conforme descrito na secção 4.5.1.

4.4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta à problemática da investigação, optou-se pela técnica da observação não participante, do tipo naturalista e não estruturada. Enquanto observador total, o investigador, “não se comunica com as pessoas e ambientes que está estudando e nem se envolve com a vida dos seus interlocutores” (Minayo & Costa, 2018, p. 146), mantendo uma distância que lhe permite observar sem interferir no que o sujeito está a fazer (Bitencourt et al., 2018). Conforme refere Coutinho (2013), “a técnica da observação está centrada na perspetiva do investigador, em que este observa, em direto e presencialmente, o fenómeno em estudo” (p. 317).

Para a recolha de dados, um dos instrumentos utilizados foi o registo videográfico, como estratégia de apoio à observação, de modo a facilitar a posterior análise dos dados recolhidos e a repetição do que é pretendido observar. Este instrumento possibilitou ainda o registo permanente dos dados recolhidos (Sousa, 2009).

O registo fotográfico revela-se igualmente um recurso facilitador na documentação contínua das observações realizadas. Quando associado à construção de mini-histórias – desenvolvidas mais adiante – este tipo de registo enriquece significativamente a narrativa descritiva, permitindo representar, de forma mais vivida e autêntica, a ação das crianças. Além de facilitar a documentação do quotidiano pedagógico, as imagens captadas refletem, de modo sensível, o sentimento de pertença das crianças ao espaço que habitam e constroem (Gonçalves, 2021).

O registo escrito foi utilizado para documentar informações pertinentes que surgissem durante o processo de observação, para facilitar a posterior análise dos dados. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o registo escrito pode conter anotações de campo, notas retiradas e informações sobre os participantes da pesquisa.

No que concerne à entrevista, Amado e Ferreira (2013) referem que esta se trata de “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos” (p.207). Existem várias estruturas que podem ser aplicadas às entrevistas, sendo que para este estudo a tipologia escolhida foi a de entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Sobre a estrutura deste tipo de entrevistas, Amado e Ferreira (2013) indicam que “as questões derivam de um plano

prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p.208). Atendendo a que as entrevistas neste estudo visavam trazer para a investigação a voz das crianças, através de algumas questões guia, para um diálogo informal, foram, então, definidas as seguintes questões para as entrevistas (Anexo 1).

As questões definidas e que se seguem, adaptadas através do Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Oliveira-Formosinho, 2009), foram:

1. *O que é para ti brincar?*
2. *Onde gostas de brincar?*
3. *Com quem mais gostas de brincar?*
4. *Com o que mais gostas de brincar?*
5. *O que sentes, quando brincas?*

As perguntas aqui apresentadas foram pistas para um diálogo mais informal e interativo, onde o objetivo foi retirar o máximo de informação possível para a investigação, tal como sugerem Bertram e Pascal (2009), ou seja, “usar as questões (...) como um guia a ser adaptado consoante as necessidades.” (p.114). As entrevistas individuais, um total de 6, foram realizadas às crianças participantes no mesmo dia, no espaço da sala de atividades e tiveram uma duração de 5 minutos cada uma. Cada entrevista foi contextualizada para que as crianças compreendessem o objetivo da sua participação, partindo-se da premissa de que toda a criança é competente e detentora de saberes e conhecimentos. Os mesmos autores referem que é fundamental explicar às crianças o propósito da entrevista, para que compreendam o motivo pelo qual estão a participar, sentindo-se assim à vontade para partilhar as suas ideias. É igualmente importante garantir que as crianças dão o seu consentimento para a participação, respeitando assim a sua autonomia e direitos.

4.4.5. Procedimentos inerentes à recolha de dados

Antes de iniciar a recolha de dados, foi solicitada a autorização aos respetivos encarregados de educação, ao educador de infância cooperante e ao coordenador da escola (ambos a mesma pessoa). A recolha de dados contemplou duas técnicas principais: a observação direta e a realização de entrevistas individuais.

Observações

A calendarização da recolha de dados, foi definida para um período de três semanas, compreendidas entre os dias 24 de novembro de 2022 e o dia 14 de dezembro de 2022 (cada semana dispunha de três dias de prática pedagógica disponíveis para a recolha de dados).

Foram ainda definidos os períodos do dia a observar e registar: período da manhã – momento de acolhimento; momento de recreio após o lanche da manhã (exterior/sala de atividades); momento de atividade antes do almoço / período da tarde – momento de recreio após o almoço; momento de atividade; momento de relaxamento antes do término do dia. Para melhor organização e calendarização das observações, foi elaborado o Quadro 1 apresentado abaixo.

Tabela 2-Primeira organização da recolha de dados

Semana	Dia da Semana	Momento do dia	Intervenientes
1	Segunda-feira	Acolhimento; Recreio (exterior/sala de atividades)	A; B
	Terça-feira		C; D
	Quarta-feira		E; F
2	Segunda-feira	Atividade antes de almoço; Recreio após o almoço (exterior/sala de atividades)	A; B
	Terça-feira		C; D
	Quarta-feira		E; F
3	Segunda-feira	Atividade; Relaxamento	A; B
	Terça-feira		C; D
	Quarta-feira		E; F

Cada criança foi observada 2 vezes por dia, de acordo com a tabela acima apresentada, durante 5 minutos por observação.

As observações decorreram na sala de atividades e no parque exterior, ambos espaços familiares para as crianças. A sala caracteriza-se por um espaço amplo, com 8 mesas dispostas em 4 quadrados, onde as crianças realizam as atividades, brincam, lancham e almoçam. Junto às paredes da sala, podemos observar os vários espaços destinados, por exemplo, à pista de carros, seguido da zona dos Legos, tendo em seguida a zona da cozinha, zona da biblioteca, bancada com lava-loiças, com armário em baixo e prateleiras por cima para colocar material, seguida de móveis para arrumo de materiais com computador e colunas, zona com um grande móvel onde se guardam os puzzles e móvel com materiais de fim aberto. Os espaços descritos dão, portanto, a volta a toda a sala, tendo no centro mesas e cadeiras.

O espaço exterior é composto por um jardim de oliveiras, à frente da escola, dois alpendres, um parque infantil, um campo de futebol e uma cozinha de lama. Estes espaços são usufruídos pelas crianças de toda a escola mediante uma tabela, disponível para consulta nas salas de atividades/salas de aula, construída para dar resposta às imposições levantadas pela pandemia por COVID-19. Desta forma, a observação no espaço exterior esteve condicionada à tabela supramencionada.

Após iniciar as observações, deparei-me com a dificuldade de efetuar, simultaneamente, o registo escrito e o registo videográfico. A ação das crianças nem sempre estava centrada no mesmo local e com os mesmos equipamentos e materiais, o que me levava a ter de movimentar constantemente a câmara fotográfica para poder gravar os momentos. Assim, nem todos os momentos de observação têm registos escritos completos, estando apenas registado de forma escrita o que eu considerava essencial para a futura análise dos dados recolhidos.

Entrevistas

As entrevistas foram realizadas ao longo do mesmo período da recolha de dados observacionais (registos em vídeo) em dias distintos, e algumas ocorreram após a data inicialmente prevista, devido à ausência das crianças nas sessões agendadas. As últimas entrevistas foram feitas nos dias 13 de dezembro de 2022, 4 de janeiro de 2023 e 10 de janeiro de 2023. Durante a realização das entrevistas, as crianças estavam sozinhas com

o investigador, dentro da sala de atividades, sentadas nas mesas e cadeiras existentes. As respostas dadas pelas crianças foram transcritas pelo investigador na sua totalidade, *ipsis verbis* e encontram-se no anexo 6 (Tabela de Análise das entrevistas – Com respostas transcritas na totalidade).

Consentimento informado das crianças

Para a participação das crianças no estudo, foi obtido o consentimento informado, garantindo que compreendiam, de forma adequada à sua idade, o que iria acontecer. As explicações foram dadas oralmente, em contexto de conversa informal, utilizando uma linguagem simples e exemplos próximos da sua realidade. Foi-lhes assegurado que a participação era voluntária e que poderiam deixar de participar a qualquer momento, sem qualquer consequência. Apenas foram incluídas no estudo as crianças que manifestaram concordância explícita em participar.

4.4.6- Procedimentos de análise dos dados recolhidos

Após concluída a recolha de dados, procedeu-se a uma análise preliminar dos registos videográficos, o que evidenciou a necessidade de rever os critérios de seleção inicialmente definidos. A recolha originou um conjunto alargado de vídeos, abrangendo vários momentos do dia e envolvendo seis crianças do grupo. Contudo, verificou-se que parte destes registos apresentava padrões repetidos, limitações técnicas (como enquadramento incompleto ou som impercetível) e situações com reduzida relevância para os objetivos centrais do estudo.

Perante esta constatação, procedeu-se à reorganização e filtragem do material, mantendo apenas os vídeos que reuniam qualidade técnica adequada e que documentavam episódios de brincadeira de acordo com as categorias de análise previamente estabelecidas (pp. 60-61).

Ao longo do período de recolha de dados, foram gravados 18 registos videográficos correspondentes a diferentes momentos do dia e contextos de brincar, sem que houvesse seleção prévia no momento da captação, o objetivo inicial era documentar de forma abrangente as interações e atividades do grupo. Após a triagem, realizou-se a escolha intencional de 6 vídeos que, em conjunto, fossem representativos da diversidade de

tempos de rotina (acolhimento, atividade livre, brincadeira no exterior, relaxamento), bem como da variedade de interações e formas de envolvimento observadas nas crianças. Esta seleção foi orientada pelos critérios definidos por Laevers (1994) — nível do brincar, implicação e bem-estar emocional, permitindo aprofundar a análise dos dados com maior foco e rigor, de acordo com os objetivos da investigação.

Os restantes 12 vídeos não integraram a análise aprofundada, mas foram visionados e utilizados como material de apoio para verificar a consistência dos padrões identificados nos 6 vídeos principais. Este cruzamento de informação permitiu confirmar se as interpretações obtidas se repetiam noutros contextos e momentos, reforçando assim a validade dos resultados. Esta decisão metodológica procurou garantir um equilíbrio entre a representatividade da amostra e a profundidade da análise, assegurando uma compreensão consistente e significativa sobre o modo como as crianças percebem e vivem o brincar no seu quotidiano.

Tabela 3- Reorganização da recolha de dados

Vídeo N°	Semana	Dia	Momento do dia	Local	Criança observada
1	1	Segunda	Acolhimento	Sala de atividades	A
2	1	Terça	Atividade livre	Pátio Exterior	C
3	2	Segunda	Recreio exterior	Pátio Exterior	E
4	2	Quarta	Relaxamento	Sala de atividades	B
5	3	Terça	Atividade livre	Sala de atividades	D
6	3	Quarta	Brincadeira no exterior	Pátio exterior	F

4.4.7. Técnica de análise de dados

A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994, citados por Amado, 2013, p. 299), consiste em “trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manipuláveis, sintetizá-los, procurar padrões e descobrir aspetos importantes”. No presente estudo, este

processo foi aplicado aos dados recolhidos, com o objetivo de os organizar e interpretar, de modo a identificar elementos relevantes e compreender os fenómenos observados.

A análise dos dados recolhidos na investigação passou por uma análise de conteúdo, explanada por Lima (2013) como uma procura de “sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para se chegar a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados” (p.7). A análise temática, uma das formas mais comuns da análise de conteúdo a ser utilizada na análise dos dados recolhidos, envolve a identificação de temas e categorias que emergem dos dados recolhidos (Bardin, 2016).

Este estudo enquadra-se num paradigma interpretativo, descrito por Erickson (1989) como “uma distinção analítica crucial para a pesquisa interpretativa” (p.10), consistindo “na distinção entre comportamento, ou seja, o ato físico, e ação, que é o comportamento físico mais as interpretações de significado do ato e aqueles com quem ele interage” (p.10). Este método baseia-se na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), que atestam a importância da criação de categorias de análise, sendo estas “um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu” (p. 221). Sobre o sistema de categorias, Bardin (1995, citado por Lima, 2013) afirma que “um bom sistema de categorias deve possuir objetividade e fiabilidade, ou seja, o mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias, deve ser codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises” (p.10). Bogdan e Biklen (1994) sublinham que algumas destas categorias podem surgir aquando da recolha de dados (à priori), devendo ser registadas para que, após a recolha estar concluída, possam ser organizadas e analisadas com base nos objetivos definidos.

Ainda que parte das categorias tenha sido delineada previamente, com base nos critérios de Laevers e nos objetivos do estudo, outras foram emergindo de forma progressiva, a partir de uma primeira análise dos dados obtidos nas observações e entrevistas. A construção final do sistema categorial obedeceu aos critérios definidos por Amado (2000), nomeadamente:

- **Exaustividade**, garantindo que todas as unidades de registo foram integradas em, pelo menos, uma categoria;
- **Exclusividade**, assegurando que cada unidade de análise foi classificada apenas numa categoria, evitando sobreposição;

- **Homogeneidade**, permitindo que os elementos dentro de cada categoria apresentassem traços comuns;
- **Pertinência**, assegurando a ligação direta entre as categorias e os objetivos do estudo;
- **Objetividade**, de forma que a categorização não dependesse apenas da subjetividade da investigadora, promovendo a sua replicabilidade;
- **Produtividade**, permitindo que o sistema de categorias favorecesse uma análise interpretativa significativa;
- **Conteúdos categorizáveis**, garantindo que os dados recolhidos fossem suficientemente claros e estruturados para serem classificados.

Relativamente aos vídeos, foram elaboradas, *a priori*, as seguintes categorias de análise:

- Nível do brincar
- Implicação
- Bem-estar emocional

Para cada uma destas categorias, foram definidos os seguintes indicadores:

Categoria	Indicadores
Nível do brincar	<ul style="list-style-type: none"> • Funcional • Construtivo • Dramático • Jogos formais
Implicação	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão verbal e corporal • Criatividade • Concentração e persistência
Bem-estar emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Alegria e tranquilidade • Flexibilidade • Relação com os pares

Tabela 4-Categorias e indicadores para a análise dos dados

A definição das categorias analíticas adotadas neste estudo obedeceu a uma lógica sequencial e intencionalmente estruturada. Em primeiro lugar, procedeu-se à identificação do nível de brincar, com base na modalidade lúdica em que a criança se encontrava envolvida num dado momento. Seguidamente, foram analisados os sinais de implicação da criança na brincadeira, procurando aferir o nível de implicação e a relevância subjetiva atribuída à atividade, enquanto indicador da sua centralidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por fim, considerou-se o bem-estar emocional da criança durante o ato de brincar, com o intuito de compreender em que medida a experiência lúdica estava associada a sentimentos de segurança, prazer e satisfação. Esta abordagem permitiu captar, de forma mais holística, o valor pedagógico do brincar no quotidiano educativo. Em última instância, pretendeu-se tornar visível o grau de significância que o brincar assumiu para a criança.

No que diz respeito às entrevistas, foram elaboradas, *à priori*, as seguintes categorias de análise:

- i. Conceito de brincar
- ii. Localização do brincar
- iii. Companhia para brincar
- iv. Modalidade do brincar
- v. Sentimentos associados ao brincar

Estas categorias de análise correspondem à tipificação do conteúdo das respostas às cinco questões colocadas às crianças participantes. Após uma leitura preliminar dos dados recolhidos, identificaram-se subcategorias definidas *à posteriori*, que emergiram de forma indutiva a partir da análise detalhada do material obtido nas observações e entrevistas. No caso das observações em vídeo, estas subcategorias incidiram sobre dimensões como o nível do brincar, a implicação, o bem-estar emocional, a configuração social, o papel do adulto, o contexto e a participação, permitindo uma análise mais fina e contextualizada de cada episódio. Já nas entrevistas, a categorização baseou-se nas cinco questões colocadas às crianças (conceito de brincar, localização, companhia, modalidade e sentimentos), constituindo assim um sistema categorial distinto, adequado à natureza verbal e subjetiva deste material.

Tabela 5-Categorias e subcategorias de análise, definição operacional e exemplos

Subcategoria	Definição operacional	Exemplo (Narrativa)
Nível do brincar-momentos transição/momentos estáveis	Episódios em que a modalidade de brincar evolui no próprio curso da interação (ex.: funcional; construtivo; simbólico; jogo com regras)	N5-De brincar com o carro (funcional) passa a construir pista em grupo (construtivo)
Implicação-origem da ação (agência)	Fonte de arranque do episódio: iniciada pela criança, co-construída com pares ou convite do adulto	N2-Arranque espontâneo-negociação com pares
Implicação-sustentação do jogo	Formas como a criança mantém o jogo: retoma após interrupção, manutenção de enredo ou correção de erro/autorregulação; ou por convite do adulto	N3-Corrige imediatamente o arco; N1-Retoma após saída de colega
Bem-estar-qualidade afetiva diferenciada	Expressões de afeto positivo, segurança relacional ou recuperação após frustração, expressões de alegria contínuas, demonstrações físicas de afeto	N6-Breve frustração-recuperação rápida; N3-Proximidade e abraço no arco
Configuração social do brincar	Número e tipo de participantes: individual, díade, pequeno grupo (3-4) ou grupo alargado (+5)	N4-Díade cooperativa; N3-Grupo alargado
Papel do adulto	Presença e tipo de intervenção: ausente/observador, mediador de regras, dinamizador ou parceiro de jogo	N3-Dinamizador/mediador; N2-Interação pontual com adulto
Contexto espacial/material	Espaço e materiais predominantes: sala (cozinha simbólica/Legos), exterior (campo/arcs/parque), materiais distintivos	N1-Cozinha simbólica; N3-Exterior com arcs
Acesso e participação	Forma como a criança acede e participa: livre, condicionado (espaço/regras/grupo) ou retirada voluntária	N5 -Participação condicionada-afastamento

Este sistema categorial permitiu organizar de forma rigorosa e consistente a informação recolhida, assegurando que todas as unidades de registo foram analisadas segundo critérios de exaustividade, exclusividade e pertinência (Amado, 2000). A definição das subcategorias *à posteriori* possibilitou captar nuances específicas do brincar e das interações observadas, conferindo maior profundidade interpretativa à análise. Esta abordagem favoreceu uma compreensão mais holística do fenómeno, articulando as dimensões de nível do brincar, implicação e bem-estar emocional com as vozes e significados expressos pelas crianças nas entrevistas.

4.5. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.5.1 O Brincar em Palavras: Narrativas e Significados

Nesta secção apresentam-se e discutem-se os resultados decorrentes da análise dos registos observacionais e videográficos, com o objetivo de compreender de que forma as crianças experienciam o brincar num contexto de jardim de infância e de clarificar os significados que lhe atribuem.

As seis narrativas que se seguem foram construídas a partir da triangulação entre os registos videográficos e as anotações efetuadas em contexto, de modo a preservar a autenticidade das interações e das expressões observadas. Cada narrativa foi organizada de forma descritiva, contextualizando o momento, o espaço, os materiais utilizados e os intervenientes.

Posteriormente, procedeu-se à análise de cada narrativa, tendo como referência os critérios definidos por Laevers (1994), nível do brincar, implicação e bem-estar emocional, complementados pelas categorias emergentes das entrevistas. Esta reflexão permitiu interpretar não apenas as ações visíveis, mas também as intenções, emoções e interações subjacentes, proporcionando uma leitura aprofundada da experiência de brincar no quotidiano das crianças.

Procura-se, com cada narrativa, primeiramente, dar visibilidade às experiências das crianças do jardim de infância, dando destaque às suas decisões, emoções, interações e modos próprios de brincar. Posteriormente, analisar o conteúdo de cada narrativa e atribuir-lhe um significado tendo presente as dimensões de análise delineadas.

NARRATIVA 1 – “A SOPA MAIS DELICIOSA DE SEMPRE: IMAGINAÇÃO E COOPERAÇÃO NA COZINHA SIMBÓLICA”

No dia 28 de novembro de 2022, no período da manhã, foi iniciada a recolha de dados a partir da observação de uma das crianças participantes do estudo. Eram 09h05, momento correspondente ao acolhimento das crianças. A criança L, com 5 anos de idade, encontrava-se no espaço da cozinha simbólica, acompanhada de outras crianças. De forma espontânea, informou a investigadora de que ia “fazer uma comida” para si.

Levantou-se e dirigiu-se à bancada da cozinha, começando a manipular os alimentos e utensílios de brincar. Durante esse momento, outra criança (não participante na investigação) aproximou-se e colaborou na brincadeira. A interação entre ambas revelou-se natural e respeitosa: a outra criança perguntou “O que é isto? Eu não sei o que é...”, ao que L respondeu, com firmeza e clareza: “Cebola. Agora vamos pôr o ovo”, pedindo, logo em seguida, que fosse buscar o açúcar. No entanto, a colega foi chamada pelo educador e saiu da brincadeira. L permaneceu focada, dando continuidade à sua atividade.

Após finalizar a confeção, L dirigiu-se à investigadora e, com entusiasmo, entregou-lhe um prato, afirmando que era “a sua sopa mais deliciosa de sempre”. À pergunta sobre os ingredientes da sopa, L respondeu com convicção: “Tem coisas saudáveis, só tem coisas saudáveis.” Quando questionada sobre o que se seguiria, respondeu: “Vou fazer uma pizza”, indicando que a investigadora devia “comer isso tudo porque preciso dessas coisas para meter na pizza.”

Durante a confeção da pizza, outras crianças voltaram a aproximar-se, entregando copos que, segundo elas, seriam “para os sumos”. L agradeceu, integrando de forma imediata os contributos das colegas. Finalizou a pizza, utilizando miniaturas de alimentos, que agitou sobre ela como se estivesse a condimentar. Terminou a brincadeira, colocando a pizza no forno.

Este episódio evidencia um brincar predominantemente dramático, no qual L simula ações do quotidiano com forte componente simbólica, atribuindo significados reais aos objetos de brincar. A criança demonstrou um elevado nível de implicação, mantendo-se concentrada e persistente ao longo de toda a atividade, mesmo perante a saída de parceiros ou mudanças no contexto. A sua criatividade é visível na invenção de receitas e na

adaptação às contribuições de outras crianças, integrando-as de forma imediata e mantendo a coerência da história que construiu.

O bem-estar emocional de L é patente nas expressões de alegria, na tranquilidade com que aceita interrupções e na cordialidade demonstrada nas interações com os pares. O contacto visual frequente, os sorrisos, o tom de voz entusiástico e o agradecimento pelos contributos recebidos são sinais claros de satisfação e segurança nas suas ações.

O facto de este episódio ocorrer no momento de acolhimento revela também a capacidade da criança para iniciar o dia de forma envolvida e criativa, utilizando o brincar simbólico como meio de expressão pessoal e de interação social. No conjunto, trata-se de um brincar imaginativo e social, no qual L manifesta autonomia, prazer e disponibilidade para se relacionar, vivenciando a atividade como um espaço significativo de criação, relação e expressão.

NARRATIVA 2 – “DAS ESCONDIDAS AO POLÍCIA E LADRÃO: MOVIMENTO, IMAGINAÇÃO E RELAÇÕES NO EXTERIOR”

Durante o período da manhã (10h41) de terça-feira, 29 de novembro de 2022, a criança C afirma com entusiasmo: “Estou jogando às escondidas”, sinalizando o envolvimento numa brincadeira de faz-de-conta com os colegas. Ao longo do vídeo, percorre o espaço exterior, correndo entre os amigos, interagindo com diferentes pares, ora aproximando-se, ora afastando-se, numa dinâmica de constante movimento. Em certos momentos, realiza movimentos corporais mais expressivos e divertidos, como piruetas e saltos, motivado pelo prazer da ação e pelo clima de partilha com os pares.

Com o desenrolar da brincadeira, transita espontaneamente para um novo enredo: o jogo do polícia e ladrão. Entra na lógica do jogo com naturalidade, simulando fugas, quedas e capturas. Num desses momentos, exclama para o educador: “Manel, estou fugindo dos policiais”.

Durante o jogo, interage com os colegas, alternando os papéis de polícia e ladrão de acordo com a negociação estabelecida no grupo. No final do vídeo, anuncia que quer procurar uma minhoca para oferecer ao educador e inicia uma conversa com ele.

Este episódio evidencia um brincar dramático e simbólico, no qual a criança C assume diferentes papéis, primeiro o de jogador de “escondidas” a participante no jogo de “polícia e ladrão”, articulando de forma fluida os enredos e enriquecendo-os com expressões verbais e corporais. A alternância entre os papéis e a integração de novos elementos, como a procura da minhoca, mostram versatilidade e capacidade de transitar entre os diferentes contextos lúdicos.

O nível de implicação é elevado, patente no movimento corporal intenso (corridas, fugas, quedas fingidas), na expressividade, na negociação com os pares e na persistência em manter a dinâmica do jogo. A criatividade emerge tanto na adaptação das regras como na introdução de ações não previstas (oferecer a minhoca), que alargam o sentido do brincar e o ligam a relações afetivas com o adulto.

No domínio do bem-estar emocional, a criança demonstra alegria, entusiasmo e segurança. A flexibilidade com que se adapta às mudanças de jogo e a forma espontânea e afetuosa de interagir com os colegas e com o educador indicam relações positivas e um sentimento de pertença ao grupo.

A observação de C evidencia um brincar ao ar livre marcado por forte envolvimento, imaginação e qualidade nas interações, reforçando a importância do espaço exterior como cenário privilegiado para a expressão corporal, a negociação social e a construção de vínculos.

NARRATIVA 3 – “CORES, NÚMEROS E MOVIMENTO: A PARTICIPAÇÃO ATIVA NUM JOGO COLETIVO”

No terceiro momento de observação, realizado no período da tarde do dia 6 de dezembro de 2022, pelas 14h00, no espaço exterior, a criança E participou num jogo coletivo dinamizado pelo educador de infância. A atividade consistia numa corrida livre pelo campo, intercalada por momentos em que o educador dava o comando “stop”, seguido da nomeação de uma cor, desafiando as crianças a deslocarem-se rapidamente para o arco correspondente.

Ao longo da atividade, a criança E acompanhou o grupo, correndo e parando de acordo com os comandos do educador. Não verbalizou durante o jogo, mas apresentou expressões faciais sorridentes e riu com frequência, realizando movimentos ágeis e mudanças rápidas de direção.

Num dos momentos, quando foi nomeada a cor “laranja”, deslocou-se inicialmente para o arco amarelo, corrigindo de imediato a trajetória ao aperceber-se do engano.

Na segunda fase do jogo, o educador substituiu as cores por números. Durante a explicação desta nova dinâmica, a criança manteve-se próxima do educador, olhando-o e ouvindo atentamente, enquanto executava pequenos saltos no mesmo lugar. Quando o número “1” foi anunciado, correspondente à cor vermelha, correu até ao arco indicado, onde já se encontravam várias crianças. Apesar do espaço reduzido, manteve-se no local, abraçando alguns colegas.

Este episódio enquadra-se no jogo formal, dado que a atividade seguia regras predefinidas e era conduzida por um adulto. A criança E revelou elevada implicação, patente na atenção contínua às instruções, na execução rápida das ações e na correção imediata de um erro inicial, demonstrando autorregulação e capacidade de adaptação às regras. A mudança para a fase com números exigiu maior atenção e memória, desafios que foram enfrentados com empenho, como se observa na postura corporal ativa e nos movimentos de antecipação durante a explicação.

O bem-estar emocional manifestou-se através do riso frequente, das expressões faciais de prazer e da interação física positiva com os colegas, visível no abraço e na permanência

no grupo apesar do espaço limitado. A flexibilidade para lidar com mudanças e a manutenção de relações harmoniosas reforçam o valor pedagógico de momentos de jogo estruturado no espaço exterior, que promovem simultaneamente competências motoras, sociais e emocionais.

NARRATIVA 4 – “CONSTRUÇÃO A DOIS: CRIATIVIDADE E COOPERAÇÃO COM LEGOS”

No dia 7 de dezembro de 2022, durante a tarde, pelas 14h30, numa atividade estruturada com Legos pequenos, a criança B sentou-se ao lado da criança C, ambos com uma caixa de peças de Lego sobre a mesa. Logo no início, B começou a encaixar peças de forma concentrada, mantendo o olhar fixo na construção e não dirigindo a palavra a ninguém. As mãos moviam-se rapidamente, escolhendo peças e ajustando-as até formar uma estrutura retangular.

Alguns minutos depois, B ergueu a construção e disse: “Isto é a garagem do nosso skate.” Segurando uma pequena peça alongada, explicou: “O skate pode fazer manobras com os dedos.” Continuou a acrescentar peças à garagem enquanto C construía ao lado.

Em determinado momento, C pediu: “Podes arranjar peças azuis?” B levantou-se, procurou na caixa e colocou várias peças azuis à frente de C, dizendo: “Isto vai ser a bola para o campo de basket.” Após entregar as peças, voltou à sua construção, ajustando-a para que ficasse encostada à de C.

Ao longo da atividade, os dois foram alternando momentos de trabalho individual e pequenas trocas de ideias, encaixando peças em conjunto em alguns momentos e continuando a construir separadamente noutros. B sorriu várias vezes quando C mostrava algo novo e inclinava-se para observar o que o colega fazia. Quando a estrutura ficou completa, colocou o skate sobre a garagem e movimentou-o com os dedos, simulando as manobras que tinha descrito.

O episódio enquadra-se num brincar construtivo com elementos simbólicos, dado que as construções em Lego foram associadas a significados imaginários (garagem, skate, bola, campo de basquete). A criança B apresentou elevada implicação, visível na concentração inicial, na persistência em desenvolver a sua construção e na atenção dada ao colega, especialmente quando este solicitou ajuda.

O bem-estar emocional manifesta-se na postura tranquila, nas expressões de agrado, no sorriso e na disponibilidade para colaborar. A relação com a criança C foi marcada por cooperação e flexibilidade, aceitando sugestões e integrando elementos que valorizavam o trabalho conjunto. A sequência de interações mostra que o brincar foi vivido como uma experiência segura, criativa e partilhada, reforçando tanto a dimensão construtiva como a simbólica da atividade.

NARRATIVA 5 – “DO CARRO À PISTA: UM PERCURSO ENTRE APROXIMAÇÃO E AFASTAMENTO”

No dia 13 de dezembro de 2022, pelas 11h00, durante um momento de exploração livre na sala, a criança D encontrava-se sentada no chão a brincar com um carro pequeno. Empurrava-o de um lado para o outro repetidamente, mantendo-se no mesmo lugar. Por várias vezes, olhou na direção da investigadora enquanto repetia o movimento.

Poucos minutos depois, outra criança entrou na sala transportando uma pista do Mickey. D levantou-se e aproximou-se, observando a pista de perto e dirigindo-se à criança que a trazia. Em seguida, posicionou-se junto à pista, enquanto outra criança se juntava à brincadeira.

Ao longo de alguns minutos, mais crianças foram chegando, até perfazer um grupo de quatro em torno da pista. D permaneceu próximo, mas, à medida que o grupo aumentava e o espaço à volta da pista diminuía, começou a afastar-se, caminhando em direção ao educador.

Nessa altura, D manteve-se junto do adulto, soprando com a boca e olhando na direção do grupo que permanecia junto à pista.

O episódio inicia-se com um brincar funcional, centrado na repetição de movimentos com o carro. A chegada da pista do Mickey desencadeia uma transição para um brincar mais construtivo e social, ao aproximar-se do colega que a trouxe e ao participar brevemente no grupo que se formou.

O nível de implicação é inicialmente moderado, com sinais de curiosidade e iniciativa ao deslocar-se até à pista e integrar-se na atividade. No entanto, à medida que o espaço físico se torna mais restrito e a participação menos acessível, o envolvimento diminui, levando a um afastamento.

Quanto ao bem-estar emocional, o início é marcado por interações positivas e interesse pelos pares. Na fase final, surgem sinais de frustração, como o sopro e a expressão corporal menos descontrainda, que indicam desconforto perante a redução da sua participação. Este episódio ilustra a influência do contexto físico e da dinâmica de grupo no envolvimento e na experiência emocional das crianças, evidenciando a importância de estratégias que promovam a inclusão no brincar coletivo.

NARRATIVA 6 – “DO MACACO AO CAPITÃO CUECAS: IMAGINAÇÃO E HUMOR NO EXTERIOR”

Durante o recreio no exterior, no dia 14 de dezembro de 2022, pelas 14h00, a criança F encontrava-se junto de outra criança, movendo-se de forma curvada e apoiando as mãos no chão. Emitia sons e fazia caretas, dizendo: “Eu sou um macaco!”, enquanto saltava e agitava os braços. A outra criança acompanhava a encenação, rindo-se e imitando alguns movimentos.

Em determinado momento, F parou, olhou na direção da investigadora e disse em tom de brincadeira: “Está ali uma meia chulé!”, provocando gargalhadas no colega. Seguiram-se novas corridas e saltos, alternando momentos de aproximação e afastamento.

Pouco depois, F pegou numa revista de cromos de futebol que estava no chão. Folheando-a rapidamente, apontou para uma imagem e disse: “Olha, o capitão cuecas!”, rindo-se e mostrando-a ao colega.

Quando tentou mostrar os cromos a um grupo de crianças mais velhas, estas não reagiram e continuaram a brincar entre si. F ficou parado por alguns segundos, olhando na direção delas, antes de se afastar e regressar ao colega inicial. Ambos voltaram a sentar-se no chão, abrindo a revista e comentando as imagens, trocando risos e observações divertidas.

Este episódio insere-se num brincar dramático, marcado pela criação e representação de papéis (macaco, capitão cuecas) e pela utilização de gestos, expressões e vocalizações para sustentar a narrativa. A criança F demonstra elevada implicação, visível na expressividade verbal e corporal, na criatividade ao associar elementos do ambiente a personagens inventadas e na persistência em manter o envolvimento, mesmo quando muda de cenário ou parceiro.

O bem-estar emocional é evidente na frequência do riso, no à-vontade para se deslocar entre diferentes grupos e na exploração autónoma do espaço. A flexibilidade surge quando, perante a falta de resposta de um grupo, F procura outra interação e retoma rapidamente a participação ativa, encontrando nova oportunidade de partilha positiva com o colega. O breve momento de frustração após a tentativa falhada de interação é rapidamente ultrapassado, demonstrando capacidade de autorregulação e de manutenção de um clima relacional positivo.

4.5.1.1. Sistematizando

Os momentos observados e analisados ao longo desta investigação revelaram uma grande diversidade de formas de brincar, desde jogos simbólicos, brincadeiras construtivas, momentos de movimento livre, até jogos formais promovidos pelo adulto. Em todos os casos, foi possível reconhecer níveis significativos de implicação e bem-estar, mesmo quando surgiam desafios ou mudanças inesperadas na dinâmica do grupo.

As crianças demonstraram, com espontaneidade, criatividade, sentido de humor, interesse pela interação com os pares, bem como estratégias próprias para resolver situações sociais ou reorganizar as suas ações em função do que iam experienciando. O brincar revelou-se, uma vez mais, um espaço de expressão autêntica, aprendizagem significativa e bem-estar emocional, dando corpo à visão da criança como sujeito ativo e competente.

Esta análise reforça, assim, a importância do olhar atento do educador, da escuta verdadeira e do registo reflexivo como ferramentas indispensáveis para compreender o universo simbólico e relacional das crianças e reafirma o brincar como direito, linguagem e território privilegiado de desenvolvimento na educação de infância.

De forma a condensar visualmente a informação apresentada, elaborou-se o diagrama seguinte, onde as narrativas observadas são agrupadas segundo nível de brincar e associadas aos principais indicadores de implicação e bem-estar emocional identificados em cada caso. Esta representação gráfica permite uma leitura mais imediata e integrada dos resultados, reforçando e complementando a análise descrita anteriormente.

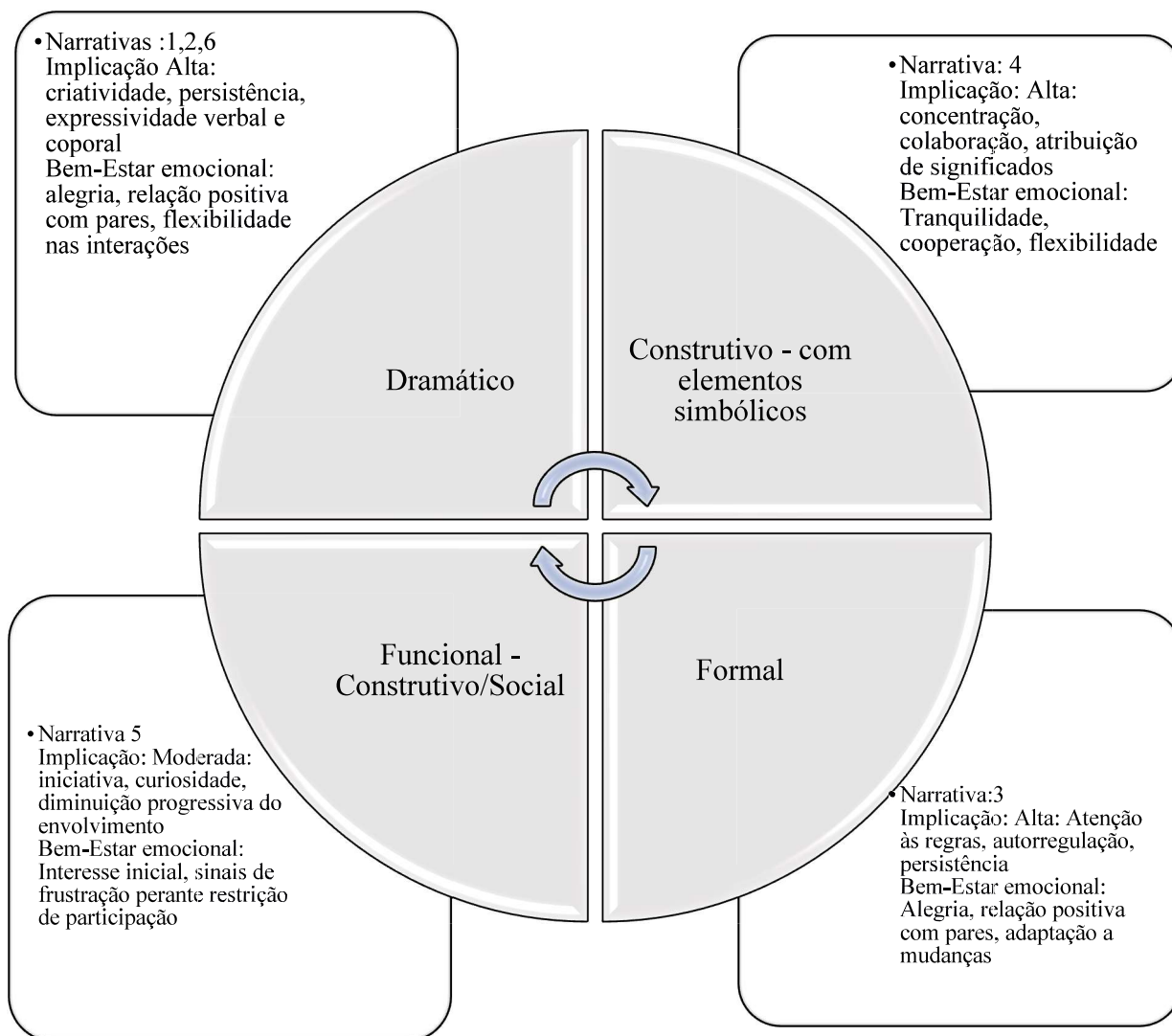


Figura 3- Síntese das narrativas segundo o nível do brincar, implicação e bem-estar emocional

A síntese visual apresentada confirma e reforça a leitura interpretativa dos resultados, evidenciando que, independentemente da tipologia de brincar, as crianças revelam capacidade de envolvimento, criatividade e bem-estar, sublinhando o brincar como um espaço central de desenvolvimento e expressão no contexto educativo.

4.5.2 As entrevistas às crianças: vozes e significados do brincar

As entrevistas realizadas às seis crianças do grupo em estudo permitiram aceder a uma perspetiva singular e autêntica sobre o brincar, trazendo à investigação os sentidos que as próprias crianças atribuem a esta experiência central na infância. As respostas obtidas foram organizadas em torno de cinco eixos temáticos: *o significado do brincar, os*

espaços onde preferem brincar, com quem brincam, o tipo de brincadeiras e as emoções associadas ao brincar.

Significado do brincar

No que concerne ao significado do brincar, as crianças associam-no maioritariamente a momentos de diversão, alegria e envolvimento lúdico. Expressões como “é quando eu estou feliz” ou “é quando brinco e rio” revelam um entendimento afetivo da atividade, o que remete para a definição de brincar enquanto experiência prazerosa e espontânea, tal como referem Kishimoto (1999, citado por Cordazzo & Vieira, 2008) e Ferland (2006). Outras respostas remetem para ações específicas – “montar Legos” ou “brincar com carrinhos” – o que evidencia a associação entre o brincar e a manipulação de objetos, sendo esta uma forma de exploração do mundo físico e simbólico.

Os espaços onde preferem brincar

Relativamente aos espaços de brincar, surgem referências tanto a espaços interiores estruturados como a locais exteriores e naturais. Para algumas crianças, o brincar acontece “aqui dentro”, “na sala do Pai Natal” ou em locais associados a experiências anteriores; para outras, há um destaque claro ao campo, às folhas e à rua. Esta dualidade reflete a diversidade de experiências e preferências das crianças, estando em linha com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), que reconhecem a importância da diversidade de contextos e ambientes educativos no desenvolvimento infantil.

Com quem brincam

Quanto ao *com quem* gostam de brincar, a maioria das crianças nomeia colegas ou amigos concretos, demonstrando laços afetivos estabelecidos. Esta tendência evidencia a importância do brincar como espaço de socialização e construção de vínculos, onde as relações interpessoais se tornam um elemento estruturante da experiência lúdica, conforme reforçado por Martorell (2014), ao apontar o brincar como momento privilegiado de negociação, cooperação e comunicação.

O tipo de brincadeiras preferidas

No eixo relativo ao tipo de brincadeiras preferidas, emergem várias modalidades descritas na literatura: brincar simbólico e dramático (por exemplo, brincar às casinhas ou simular combates com espadas), brincar funcional (ações corporais simples e repetitivas) e brincar construtivo (montagem de Legos). Esta diversidade de modalidades remete para a classificação de Smilansky (1968, citada por Martorell, 2014) e confirma a presença de várias dimensões do brincar no grupo em estudo, o que reforça a importância de proporcionar oportunidades de jogo variadas no quotidiano da criança.

Emoções associadas ao brincar

Por fim, no que diz respeito às emoções associadas ao brincar, predominam sentimentos positivos: de alegria, de entusiasmo e de amizade. Ainda assim, algumas crianças referem frustrações, como ficar triste quando não são incluídas numa brincadeira ou quando há conflitos com os pares. Estas respostas permitem refletir sobre o brincar enquanto espaço de bem-estar emocional, mas também de desafios sociais e oportunidades para o desenvolvimento da empatia, da resolução de conflitos e da regulação emocional. Tal perspetiva está alinhada com o modelo experiencial de Laevers (1994), que identifica o Bem-Estar Emocional e a Implicação como indicadores fundamentais da qualidade da experiência educativa, salientando a importância de os observar e promover de forma contínua na educação de infância.

4.5.2.1. Sistematizando

A análise das entrevistas evidencia que as crianças não apenas experienciam o brincar como um momento de liberdade e prazer, mas também o reconhecem como uma oportunidade de aprendizagem, interação social e expressão pessoal. Esta perspetiva reforça a centralidade do brincar no jardim de infância, não apenas como uma atividade natural da infância, mas como um direito e uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança.



Figura 4- Mapa conceitual das Dimensões do Brincar – Pessoais e relacionais/aprendizagem- emergentes da análise das entrevistas às crianças

O esquema apresentado sintetiza a forma como as crianças conceptualizam o brincar, articulando dimensões pessoais da experiência- liberdade, prazer e expressão- com dimensões relacionais e de aprendizagem- interação social e aprendizagem.

4.5.3 Triangulação dos dados: olhares convergentes sobre o Brincar

A triangulação de dados, realizada a partir da leitura cruzada dos registos observacionais, das entrevistas realizadas às crianças e do quadro teórico permite circunscrever com maior precisão os modos de brincar identificados no grupo e o seu significado pedagógico. Os episódios documentados na cozinha simbólica (brincar dramático/simbólico) e no exterior com arcos (brincar funcional e jogos com regras) revelam a coexistência dinâmica de modalidades, conforme a tipologia clássica de Smilansky - funcional, construtivo, dramático e jogos formais - entendidas como dimensões complementares que podem co-ocorrer no mesmo enredo (Smilansky, 1968, cit. em Martorell, 2014). Em paralelo, a análise da implicação e do bem-estar emocional associados a esses episódios, aferida pelos indicadores de Laevers, evidencia níveis

elevados de implicação, particularmente quando a ação é auto-iniciada, socialmente partilhada e mediada por materiais de fim aberto (Laevers, 1994). Esta leitura foi confirmada pelas observações. No episódio da cozinha simbólica, a continuidade do jogo foi assegurada pelas correções autorregulatórias das crianças e pela proximidade afetiva entre pares. No exterior, a negociação das regras para o uso dos arcos evidenciou processos de autorregulação e de coordenação intersubjetiva.

Os dados das entrevistas convergem com esta interpretação ao salientarem preferências por espaços que favorecem a imaginação, a exploração e a relação com os pares, corroborando que o brincar é, para as crianças, simultaneamente um lugar de prazer, de pertença e de descoberta (Bertram & Pascal, 2009; OCEPE, 2016).

A referência frequente a contextos de faz-de-conta e a atividades no exterior articula-se com a distinção feita por Bjorklund e Pellegrini entre brincar funcional (exercitação motora) e brincar construtivo (manipulação para criar algo), ambos observados no quotidiano do grupo e frequentemente encadeados com sequências dramáticas (Bjorklund & Pellegrini, 2002, cit. em Martorell, 2014). Do mesmo modo, as descrições espontâneas das crianças sobre com quem e onde gostam de brincar subentendem a centralidade das configurações sociais - díades cooperativas, pequenos grupos e grupos alargados - que as observações também tornaram evidentes, clarificando o papel das relações de pares na co-construção dos jogos e na negociação de significados (Corsaro, 2005; Clark & Moss, 2001).

A articulação com Piaget (1972) e Vygotsky (1978) é igualmente elucidativa: no plano piagetiano, a função simbólica sustenta o faz-de-conta como via privilegiada de assimilação e reconstrução do real; no plano sociocultural, as situações de mediação intencional e de jogo com regras ampliam a zona de desenvolvimento proximal, dado que a linguagem e a coordenação de papéis funcionam como andaimes para novas formas de participação (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Quando o adulto se posiciona como parceiro sensível e mediador de regras, observa-se intensificação da implicação e estabilização do clima emocional, em linha com as leituras de Laevers sobre a relação entre bem-estar e implicação.

Por fim, a triangulação realizada reafirma a inscrição das práticas pedagógicas do educador observadas no horizonte da pedagogia-em-participação (Oliveira-Formosinho,

2011), onde o ambiente educativo (materiais acessíveis, tempos alargados de jogo, espaços abertos para a iniciativa da criança) se constitui como condição de possibilidade para a emergência de diferentes modalidades de brincar. A convergência entre o que as crianças dizem que valorizam, o que efetivamente fazem nos contextos observados e o que a literatura sistematiza sobre modos de brincar (Smilansky; Bjorklund & Pellegrini; Cordazzo & Vieira; Laevers) sustenta a interpretação de que o grupo vive o brincar como linguagem de participação, prazer e aprendizagem.

4.6. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma o brincar é percebido e vivido por um grupo de crianças de um Jardim de infância público do distrito de Leiria. Para tal, foram recolhidos e analisados dados provenientes da observação de diferentes movimentos e modalidades de brincar, incluindo situações espontâneas e atividades dinamizadas pelo educador, bem como de entrevistas individuais às crianças participantes.

A análise dos dados revelou que o brincar é experienciado pelas crianças como uma atividade de grande significado emocional e relacional. As crianças demonstraram envolvimento, alegria, criatividade e uma capacidade expressiva notável no decorrer das suas brincadeiras. As entrevistas confirmaram que o brincar é, para este grupo, um espaço de liberdade, imaginação e expressão pessoal, sendo também uma oportunidade de construção de vínculos e partilhas com os pares.

Foram identificadas várias modalidades de brincar funcional, construtivo, simbólico, dramático, jogos formais, brincar social e momentos de transição entre modalidades, que ocorreram de forma espontânea e contextualizada, confirmando a diversidade de experiências proporcionadas no ambiente educativo em estudo. Esta diversidade reforça a importância de um ambiente educativo rico, flexível e aberto à agência da criança, onde as suas escolhas, preferências e necessidades são valorizadas.

As observações demonstraram ainda que o brincar é vivido de forma distinta por cada criança, sendo influenciado pelas interações, pelo espaço físico, pela liberdade de escolha e pelo papel do adulto. Verificou-se que o educador assume um papel facilitador, criando

condições para que o brincar aconteça de forma significativa, respeitando os tempos e os interesses de cada criança.

Este estudo permitiu concluir que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas sim um meio fundamental através do qual as crianças constroem conhecimento, desenvolvem competências sociais e emocionais e expressam a sua identidade. A percepção das crianças sobre o brincar revela consciência das suas intenções, preferências e sentimentos, mostrando-nos que as crianças são sujeitos ativos, competentes e com voz própria.

Dar voz às crianças sobre as suas vivências no brincar revelou-se, assim, um caminho essencial para uma prática educativa mais participativa, respeitadora da infância e promotora de aprendizagens significativas. Esta escuta ativa deve ser mantida e aprofundada, não apenas enquanto estratégia de investigação, mas como princípio ético e pedagógico central na ação educativa.

4.6.1. Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

Apesar da relevância dos dados obtidos e da riqueza das interpretações possíveis, este estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer.

Uma primeira limitação prende-se com o número reduzido de participantes e o tempo limitado para a recolha de dados. Embora tenha sido possível observar diferentes momentos de brincar e realizar entrevistas individuais, a curta duração da recolha e o número restrito de vídeos podem ter condicionado a profundidade da análise. Uma recolha mais extensa, ao longo de um período maior, permitiria observar com maior detalhe a evolução das interações, das preferências lúdicas e da implicação das crianças em diferentes contextos.

Outra limitação relaciona-se com o facto de a observação se ter concentrado num único grupo, de um único contexto educativo. Ainda que este contexto tenha proporcionado um ambiente rico e favorável ao brincar, os resultados não podem ser generalizados a outras realidades educativas, que poderão apresentar dinâmicas distintas.

Ao nível das entrevistas, importa também sublinhar que, embora a linguagem das crianças seja autêntica e significativa, algumas respostas foram mais breves ou menos desenvolvidas, o que pode ter influenciado a densidade dos dados. A subjetividade e a

presença do adulto entrevistador, mesmo com uma postura respeitadora, pode ter condicionado algumas das respostas e a própria reflexão sobre estas, sendo que um processo mais contínuo de escuta participada poderia trazer mais profundidade.

Para futuras investigações, sugere-se:

- A ampliação da amostra de crianças e contextos observados, incluindo diferentes territórios, faixas etárias ou realidades socioculturais;
- A integração de outras vozes, como a dos educadores e das famílias, para enriquecer a compreensão do brincar na perspectiva dos diferentes intervenientes;
- A realização de estudos longitudinais, que permitam acompanhar as transformações nas brincadeiras das crianças ao longo do tempo;
- A exploração de métodos visuais ou multimodais, como os desenhos das crianças ou o uso de fotografias tiradas por elas, como formas alternativas de expressar o significado do brincar.

Apesar das limitações, este estudo contribuiu para reforçar a importância de escutar as crianças também a partir das suas próprias ações e de valorizar o brincar como linguagem da infância. Convida também os profissionais da educação a (re)pensarem as suas práticas educativas, colocando o brincar no centro do projeto educativo e reconhecendo o papel ativo das crianças na construção das suas aprendizagens.

CONCLUSÕES FINAIS

O presente relatório, centrado na reafirmação do brincar na educação de infância, permitiu compreender a riqueza e complexidade desta atividade central no quotidiano das crianças e no processo de construção das suas aprendizagens. Através da observação direta e da escuta atenta, assim como, mediante a análise de entrevistas, tornou-se possível conhecer mais de perto o modo como um grupo de crianças percebe, vive e dá sentido ao ato de brincar no seu contexto educativo.

A pergunta de partida – “De que forma o brincar é percebido e vivido por um grupo de crianças de um jardim de infância público do distrito de Leiria?” – foi respondida através de evidências recolhidas que mostraram que o brincar é, para estas crianças, um espaço de prazer, descoberta, criação e relação. As crianças expressaram os seus interesses e afetos através das suas escolhas lúdicas, das suas interações com os pares e dos significados que atribuem aos seus jogos. As suas vozes revelaram que o brincar está ligado ao bem-estar, à criatividade, à socialização e à expressão emocional.

As observações realizadas permitiram identificar diferentes modalidades do brincar - funcional, simbólico, construtivo e jogos com regras, bem como, distintos níveis de implicação e de bem-estar emocional, conforme o modelo experiencial de Laevers (1994). Ficou clara a importância do ambiente educativo e da postura do adulto enquanto facilitador das experiências lúdicas. O educador, ao proporcionar tempo, espaço, materiais e escuta, cria as condições para que o brincar floresça como uma linguagem da infância, promotora de aprendizagens significativas.

As entrevistas reforçaram a importância de escutar as crianças sobre aquilo que fazem, sentem e pensam, confirmando que são sujeitos ativos e competentes na construção do seu mundo. Através dos seus relatos simples, mas profundamente reveladores, percebeu-se o papel central do brincar nas suas vidas e a relevância de preservar este tempo como essencial à infância.

Este relatório contribui, assim, para o reconhecimento do brincar não apenas como uma atividade espontânea, mas como uma expressão fundamental da criança enquanto ser humano pleno. Ao valorizar o brincar, valoriza-se também a infância como tempo de liberdade, criatividade e aprendizagem.

Para além da dimensão investigativa, este trabalho foi também um momento de grande aprendizagem pessoal e profissional. Ao observar e escutar as crianças com atenção, percebi que o brincar é muito mais do que aquilo que às vezes damos por garantido. Foi um exercício de parar, observar e confiar mais no que elas são capazes de criar e decidir sozinhas. Apercebi-me de que, muitas vezes, a minha intervenção é mais valiosa quando não interfere, mas quando cria as condições para que elas próprias explorem, inventem e resolvam os seus desafios.

Percebi também que o brincar é um reflexo da vida da criança: nele cabem alegrias, frustrações, conquistas e aprendizagens, sempre misturadas de forma única. Esta investigação reforçou a ideia de que o educador tem um papel essencial, não apenas para “organizar” o espaço e o tempo, mas para proteger o direito de brincar, garantindo que este não é apenas um momento do dia, mas um verdadeiro espaço de crescimento e expressão.

Levo daqui a certeza de que as vozes das crianças precisam de ser mais ouvidas e consideradas nas decisões sobre o seu quotidiano. E levo também a motivação para continuar a criar contextos educativos onde o brincar seja vivido com liberdade, entusiasmo e significado, porque, no fundo, é nele que a infância acontece em plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2000) *A técnica de análise de conteúdo*. Revista Referência. (5). pp. 53.63.
- Amado, J. (2013) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S.B. (2018) A abordagem Highscope para a educação e cuidados em creche. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B (Eds.) *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. (pp.71-92). Porto Editora.
- Araújo, R. (2021) Tornar visível o pensamento da criança: revelando a aprendizagem. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Eds.) *Diálogos sobre educação de infância: cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (pp. 111- 121). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Bardin, L. (2016) *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação. Direção Para a Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Biklen, S. K., & Bogdan, R. C. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borges, C., Santos, D., & Conte, E. (2019). *Mini-histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na educação infantil*. Revista Gestão Universitária. <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2>
- Cardona, M.J., Marques, L., Rodrigues, P., & Silva, I.L. (2021) *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008) *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

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

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Cordazzo, S.T.D., & Vieira, M.L. (2008) Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), pp. 365-373.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300004>

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Correia, S. & Dias, S. I. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-10.

Correia, I. M. T. (2021). Escutar o pensar, sentir e fazer: Educadoras de infância em creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 80–99). Associação de Profissionais de Educação de Infância; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Costa, A. P., & Minayo, M. C. S. (2018) Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40 (40), 139-153.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>.

Coutinho, C.M.G.F.P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.

Dias, S. I., (2014). De bebé a criança: características e interações. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 06(11), 158-172.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Paidós MEC. pp. 1-25.

Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. CLIMEPSI Editores.

Fochi, P.S. (2013) *Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de*

vida coletiva [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/70616>.

Fochi, P. (2021) Da escuta à agência da criança: ser sujeito, ator e autor no processo de aprendizagem. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Eds.) *Diálogos sobre educação de infância: cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (pp.149- 155). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Folque, A. & Vasconcelos, T., (2020). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 2-11.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva pedagógica da Associação Criança*. Porto Editora.

Formosinho, J. (2020) Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp.9-24). Porto editora.

Gambôa, R. (2011) Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Eds.) *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. (pp. 47-81). Porto Editora.

Gil, H., Baptista, C., Carvalho, I. & Marques, L. (2012) *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gonçalves, P. N., (2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (119), 25-31.

Gonçalves, N. (2021) O segredo da raposa: desocultar o invisível. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Eds.) *Diálogos sobre educação de infância: cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (pp.122-138). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Gomes, A.A., Gomes Al., Monteiro, S.M., Pereira, A.S., & Tavares, J. (2020) *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Gomes, B. (2010) *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância. (10).p.45.

Guardini, R. (2019) *Las etapas de la vida*. Biblioteca Palabra.

Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Inácio, R. (2021) Há tanto a aprender com a educação de infância. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Eds.) *Diálogos sobre educação de infância: cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (pp.48-61). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Laevers, F. (1994). *Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven University Press.

L'Ecuyer, C. (2017) *Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente*. Planeta.

Lima, J.A. (2013) Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*. 47(1), PP.7-25. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1.

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

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021) Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação de infância. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (Eds.) *Diálogos sobre educação de infância: cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (pp.19-47). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Machado, S., & Simões, A. A educação de infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, PP. 197-204. <http://hdl.handle.net/10400.21/4576>

Magalhães, D (2003). *O brinquedo e o brincar*. Cadernos de Educação de Infância, (68) pp. 22-24.

Martorell, G. (2014) *O desenvolvimento da criança – do nascimento à adolescência*. McGraw Hill.

Moyles, J. (2015). *The excellence of play* (4th ed.). Open University Press.

Neto, C. (2020) *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011) A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Eds.) *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. (pp. 11-46). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., (2018). A educação em creche: o desafio das pedagogias com nome. In Araújo, B. S., Oliveira-Formosinho, J. (Orgs), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 7-28). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B. (2020) A pedagogia-e-participação em creche: a perspetiva da associação criança. In Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B. (Eds.) *Educação em creche: participação e diversidade*. (pp. 11-28). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2020) A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 61-108). Porto Editora.

Portugal, G. (2009) Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G., (2021). Políticas, serviços e práticas promotores de bem-estar e desenvolvimento das crianças entre os 0 e 3 anos de idade: linhas de pensamento e de ação. In Milhano, S., Oliveira, M. & Rodrigues, M. (Orgs), *Diálogos sobre educação de infância – cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (pp. 63- 89). Associação

de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Post, J., & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sarmento, M. J. (2004). A cultura da infância: Outra voz na educação. In M. J. Sarmento & T. S. Gouvêa (Orgs.), *Educação e infância: Pedagogias, políticas e saberes* (pp. 111–132). Artmed.

Sarmento, T., & Silva, M.C. (2017) O brincar na infância é um assunto sério... In Sarmento, T., Ferreira, F.I., & Madeira, R. (Eds) *Brincar e aprender na infância*. pp. 39-56. Porto Editora.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menua, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. RCIPL: Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menua, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. RCIPL: Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias.

Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). SAGE Publications.

ANEXOS

ANEXO 1- REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA RELATIVA À SEMANA DE 28 DE MARÇO DE 2022 A 30 DE MARÇO DE 2022

Referentes:

O brincar para a criança; Papel do educador no exterior; Brincar lá fora; Diferenças no modo de atuação; Reflexão sobre quesitos da reunião; Escuta da criança; Documentação pedagógica; Movimento da Escola Moderna; Modelo pedagógico de Reggio Emilia; Modelo Curricular High/Scope.

A presente reflexão é relativa aos três dias de intervenção supra indicados. Aqui, irei refletir sobre momentos relativos aos três dias, que considero importantes, a minha perspectiva em relação à atuação da minha colega [REDACTED] bem como, à minha própria atuação, ainda que na presente semana eu estivesse como mestranda não atuante. Ao realizar a reflexão, pretendo ter um olhar crítico sobre o que eventualmente faria de forma diferente e o que considero que foi ao encontro do que estava planejado.

A estruturação da planificação, teve em consideração o interesse que as crianças têm vindo a demonstrar no que diz respeito à primavera, sendo que na presente semana, houve a intenção de levar até às crianças, experiências alusivas à temática. Neste sentido, foram proporcionados momentos como semear sementes de flores coloridas, em pequenos vasos germinativos, feitos de fibras, em que estes foram previamente pintados pelas crianças usando uma esponja e tintas. As crianças tiveram ainda oportunidade de explorar flores de várias cores, formas e tamanhos, numa perspectiva de categorização e organização consoante as suas características, para isso, as crianças foram divididas em três grupos (de acordo com a idade), sendo que cada um ficou com uma categoria.

No que concerne ao momento de pintar os vasos, não pude assistir ao mesmo, uma vez que foi realizado individualmente com cada criança pela minha colega [REDACTED] dentro da sala de atividades enquanto eu estava com as restantes crianças no parque exterior. Reflito assim sobre o momento de brincadeira no parque exterior, e na importância destes momentos para as crianças. O brincar, para a criança é, segundo Smith (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017) “uma atividade realizada por si mesma e sem limitações externas, isto é, não tem em vista uma produção preestabelecida” (pp.40-41). Na mesma linha de pensamento, Solé (1980, citado por Silva & Sarmiento, 2017) indica que brincar

é, “uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais” (p.41). No que diz respeito à partilha de momentos ao ar livre e nas brincadeiras que se podem fazer nesse mesmo espaço, Bilton, Bento e Dias (2017), descrevem que “as crianças tornam-se professoras e aprendizes, “trocando” entre si competências e conhecimentos úteis para a superação dos desafios” (p.88).

Na rua, são vários os momentos e situações que se criam de forma imprevisível e que contribuem, para o desenvolvimento de competências diversificadas nas crianças. Pude observar durante este período que, algumas crianças, brincam tendencialmente com os mesmos pares. Vejamos o caso da criança D (5 anos) que brinca sempre com as crianças V (5 anos), N (4 anos), J (4 anos), ocasionalmente a criança T (3 anos), como procura muitas vezes brincar com alguns elementos do grupo, no caso a criança D e a criança V mencionadas acima, vai até ao grupo para brincar com as crianças. É possível observar também que as crianças MR (5 anos), AAz (4 anos) e C (5 anos) também brincam na maioria do tempo em conjunto. No entanto, é possível constatar através da observação destes momentos, que estas crianças, ainda que brinquem muito juntamente com as crianças mencionadas, também partilham brincadeiras com outras crianças e nos vários espaços existentes no parque exterior, casa, escorrega e agora, a lagarta.

Estes momentos no exterior, pressupõe que o papel do educador seja pensado e ajustado às diferentes dinâmicas que acontecem naquele local, uma vez que, como referido anteriormente, o que acontecesse no exterior em momentos de brincadeiras é imprevisível e requer outro tipo de cuidados. Estes momentos imprevisíveis devem-se sobretudo às mudanças que ocorrem no comportamento das crianças, pois sentem-se menos pressionadas, mais confortáveis e confiantes (Bilton, Bento & Dias, 2017). O papel do adulto nestes espaços é de observador, no sentido de estar consciente do espaço, desafios e imponderáveis, tais como os conflitos normais e naturais das crianças, sem esquecer a sensibilidade, a interação com as crianças e a afetuosidade.

No que diz respeito ao dia 29 de março – terça-feira –, o momento de Educação Física teve alguns percalços, tais como o trapilho nos garrafões de água, que ficou demasiado alto para que as crianças conseguissem fazer o que lhes era proposto, nomeadamente, saltar por cima do mesmo. Neste sentido, os garrafões tiveram de ser aproximados para

que todos conseguissem cumprir o objetivo, uma vez que a grande maioria das crianças não conseguia saltar por cima do trapilho. Relativamente ao último passo do percurso motor, o arco, cujo objetivo era as crianças realizarem a rotação do mesmo no braço, o objetivo também não foi alcançado pelo grupo de crianças, uma vez que ainda não conseguem realizar a rotação do arco. No entanto, observei que todas as crianças fizeram várias tentativas de rotação no braço e ainda, na cintura. Este movimento requer uma boa coordenação do braço/cintura com o arco e pode ser a explicação pela dificuldade sentida pelas crianças. O restante momento correu bem e as crianças mostraram-se entusiasmadas.

Uma vez passado este momento, considero que a parte dos garrafões deveria ter sido mais bem estruturada e, antes de se colocar o percurso para as crianças, deveria ter-se experimentado. Iriamos desta forma perceber que, seria difícil para as crianças, saltar a pés juntos nos três fios de trapilho existentes. Teria então de encontrar outro sítio, onde prender os fios de trapilho.

Na quarta-feira dia 30 de março, as crianças experienciaram o semear de sementes, um momento realizado em grande grupo. Durante todo o momento, as crianças estavam curiosas com a experiência e todos se mostraram interessados em experimentar. Enquanto a minha colega [REDACTED] estava com as crianças, à vez, a colocar a terra e sementes no vaso, eu ia com as crianças que já tinham semeado, à casa de banho. Durante esse momento eu aproveitava para questionar as crianças se tinham gostado da experiência e o que achavam que ia nascer. A criança FA (4 anos) respondeu-me que ia nascer uma árvore e que tinha gostado muito de realizar a experiência. A criança Í (3 anos) respondeu-me que tinha gostado e que ia nascer uma flor da primavera. A partir das respostas das crianças consigo inferir que se encontram curiosas para ver a sua flor a nascer e que este momento foi ao encontro dos interesses das mesmas.

No que concerne ao momento educativo da tarde e ao refletir sobre o mesmo, concluo que após ver como correu e ao ouvir alguns comentários das crianças, provavelmente se fosse agora, deveria ser estruturado de outra forma. A conversa inicial foi feita na sala polivalente, o que dispersou as crianças e não as manteve focadas no que lhes estava a ser transmitido pois, naquele espaço, as crianças sabem que podem relaxar e não é um espaço de atividades. Desta forma, considero que o início deveria ter sido na sala de atividades, com as crianças em grande grupo, tal como se iniciam todos os momentos de atividades.

Durante a execução do momento educativo, algumas crianças vieram ter comigo e pediam-me para ir para a rua, pelo que percebi já estarem um pouco saturadas de estar dentro da sala. Esta saturação foi mais visível aquando da apresentação das tabelas, num momento em grande grupo, onde as crianças estavam visivelmente mais inquietas e distraídas. Desta forma, reflito que os momentos educativos da parte da tarde deverão ser mais curtos e com momentos menos estruturados, pois as crianças já estão mais inquietas e manifestamente mais distraídas.

Após refletir sobre os três dias de prática pedagógica, considero ainda importante aprofundar os meus conhecimentos, refletindo sobre duas questões levantadas na reunião com a professora supervisora:

1. O que sabemos sobre a documentação pedagógica presente na sala de atividades?
2. A escuta da criança está ligada a uma abordagem pedagógica. Qual?

Relativamente à primeira questão, a educadora de infância já nos havia esclarecido que o seu método de trabalho era baseado em três abordagens/modelos, sendo estas, Movimento da Escola Moderna (MEM), Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e Modelo Curricular High/Scope.

As evidências da utilização do MEM pela educadora de infância encontram-se, por exemplo, nos mapas da sala, mapa do tempo, mapa de presenças, ou ainda, o mapa de tarefas. No que concerne aos mapas, Niza (2020) refere que, “o quadro de tarefas é constituído por um quadro de pregas encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas” (p.153), e relativamente ao seu preenchimento, o autor esclarece que, “nas pregas, sob a designação de cada tarefa, são inseridas linguetas de cartolina com o nome dos alunos responsáveis pelas tarefas respetivas” (p.153). Já o mapa mensal de presenças é apresentado pelo autor como um mapa que, “serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadricula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana” (p.153).

Outra das evidências, passa pela organização da sala, nomeadamente as áreas de trabalho fixas, como a oficina de construções, oficina da escrita ou a biblioteca. A este respeito, Niza (2020) indica que,

as áreas básicas desenvolvem-se; num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta (p.150).

Refiro ainda uma outra evidência, nomeadamente as reuniões de conselho efetuadas todas as sextas-feiras no período da tarde, onde se fazem comunicações, avaliação em grande grupo e ainda, interesses das crianças em projetos ou outros momentos no futuro. Sobre estas reuniões de conselho, Niza (2020), afirma que,

nas sextas-feiras, é a altura de reunir em conselho para o educador ler cada coluna do diário (...) toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e ações a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia apazado a curto tempo (p.156).

No que diz respeito ao modelo Reggio Emilia, Lino (2020) destaca que, “a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece como o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade” (p.118). De acordo com a minha observação ao longo dos dias de prática, pode constatar que, a criança é vista e tratada como competente e ativa sendo a principal decisora de projetos e temáticas a abordar na sala de atividades. Ainda neste seguimento, a mesma autora indica que, “através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que, frequentemente, dão origem a trabalhos de projeto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos” (p.119).

Há ainda uma outra evidência da utilização do modelo Reggio Emilia, nomeadamente, na pedagogia da escuta, utilizada na sala de atividades. Lino (2020) refere que em Reggio Emilia, o conceito de escuta, “consubstancia-se na imagem da criança que neste modelo pedagógico é preconizado como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (p.127). Durante o momento da manhã, por exemplo, onde as crianças estão reunidas em grande grupo juntamente com a educadora de infância, percebe-se claramente que esta dá valor às opiniões da criança, incentivando-as a participar nas discussões e nas comunicações, dando-lhes espaço e agência, na construção da sua aprendizagem. Em conformidade com o apresentado

anteriormente, a resposta à segunda pergunta foi dada. A escuta da criança, está ligada ao modelo pedagógico de Reggio Emilia.

Em Reggio Emilia a documentação pedagógica é considerada indispensável pois, segundo Lino (2020, p.128), “observar é apenas uma parte do processo”, onde todas as evidências recolhidas tanto pelo educador, como pela criança, nos seus vários formatos, constituem a documentação pedagógica, sendo esta visível, por exemplo, nos cartazes que as crianças fazem relativamente aos seus projetos.

Por fim e, relacionado com o modelo High/Scope, este modelo centra-se na exploração direta e iniciativa própria, sendo que “o currículo pré-escolar High/Scope é eficaz, dado que dá poder à criança para perseguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (Hohmann,1997, p.13). Este modelo encaixa-se em certa parte nos dois anteriores, sendo que defende igualmente a criança como um ser capaz e competente. É importante referir que, a instituição segue o modelo High/Scope.

Após refletir e aprofundar os meus conhecimentos relativamente ao explanado anteriormente, no que diz respeito aos quesitos levantados pela professora supervisora, considero que compreendo melhor algumas decisões pedagógicas da educadora de infância, nomeadamente, a organização da sala, documentação presente na mesma e formas de comunicar com as crianças.

Em suma, considero que durante os três dias de prática pedagógica pude observar as crianças e, desta forma, conhecê-las melhor, tanto em grupo como na sua individualidade. Foi ainda importante para mim esta semana estar como mestranda não atuante, pois, uma vez que não pude ir a quatro dias do período de observação, considero que recuperei esse tempo e pude inteirar-me das rotinas, transições e procurar estabelecer relações com as crianças do grupo bem como das rotinas e funções da equipa educativa da sala.

Referências Bibliográficas

Bento, G., Bilton, H., & Dias, Gisela. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

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

Lino, D. (2020) O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp.109-139). Porto editora.

Niza, S. (2020) O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp.141-160). Porto editora.

Sarmento, T., & Silva, M.C. (2017) O brincar na infância é um assunto sério. In Ferreira, F.I., Madeira, R., & Sarmento, T. (Eds.), *Brincar e aprender na infância*. (pp.39-56). Porto Editora.

ANEXO 2- REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA RELATIVA À SEMANA DE 28 DE MARÇO DE 2022 A 30 DE MARÇO DE 2022

A presente reflexão é relativa aos dias de observação e recolha de dados, supra indicados. Aqui, irei refletir sobre as expectativas que tinha relativamente ao novo contexto, grupo de crianças, bem como, relativamente ao educador de infância.

A Sala 2 do jardim de infância está situada no [REDACTED] A sala é composta por 26 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. As idades das crianças variam entre os três e os cinco anos de idade. Esta sala conta com o educador de infância [REDACTED] e com duas auxiliares de ação educativa [REDACTED], que estão presentes à vez e por semana na sala.

As expectativas que tinha ao iniciar a prática pedagógica eram bastantes. Assim que foi do meu conhecimento que iria ficar com um educador de infância, fiquei de imediato com muita curiosidade em ver a relação do mesmo com as crianças, metodologia de trabalho e ainda, a forma de funcionamento de um jardim de infância público. Para além destas expectativas, considero ainda importante continuar a desenvolver as minhas aprendizagens relativamente à reflexão que um educador de infância deve fazer todos os dias, o que observar e como observar, tentando aprender cada vez mais sobre o grupo de crianças e também, sobre cada criança na sua individualidade.

No primeiro dia senti que o acolhimento que nos fizeram (grupo de PP) foi muito importante. Se eu ia nervosa relativamente ao que ia encontrar, esse nervosismo dissipou-se ao longo do dia, pois havia uma sensação de pertença ao grupo. As crianças acolheram-nos e integraram-nos nas suas brincadeiras, a auxiliar de ação educativa foi extremamente atenciosa connosco nos vários momentos, esclarecendo ainda algumas das nossas dúvidas e o educador de infância deixou-nos completamente à vontade com o grupo de crianças tanto no exterior da sala de atividades como dentro da mesma. Neste primeiro dia estive atenta ao que me rodeava, fazendo registos sobre o que estava dentro da sala de atividades, nomeadamente materiais lúdicos, mobiliário, iluminação entre outros. Para mim, é fulcral estabelecer uma relação de afeto, cooperação e confiança com as crianças, começando assim a criar um vínculo com as crianças, pelo que enquanto registava as minhas notas de campo, procurei interagir com as crianças dizendo-lhes o meu nome, questionando o delas posteriormente. Foi notória a vontade que as crianças

tinham em conhecer-nos, apesar de algumas ainda manifestarem alguma timidez, absolutamente normal e natural nesta situação. A observação é um processo contínuo e que deverá ser desenvolvido todos os dias, “pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.32), uma vez que todas as crianças são portadoras da sua bagagem pessoal, no que diz respeito a vivências, famílias e culturas. A escuta torna-se igualmente importante, na medida em que é, a par da observação, um processo contínuo, na busca pelo conhecimento dos interesses, motivações, saberes e relações das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Durante os momentos de observação foi possível verificar que já existem grupos de brincadeiras formados, bem como, áreas e materiais lúdicos de preferência para algumas crianças. Há o exemplo da criança To e da criança Le que brincam muitas vezes juntos com os carros e com os Legos, a criança Ra que se interessa pelos puzzles e encaixes pedindo por vezes ajuda nesses momentos, pois apesar de ter trissomia 21, está bastante desenvolvido, muito pelas terapias que os pais lhe proporcionam, garantindo assim uma melhor integração da criança no grupo, tornando-a confiante e capaz de tudo, apesar da sua condição. A criança L, que entrou este ano letivo para o jardim de infância fica bastante motivada para andar nos triciclos (no exterior) e na sala de atividades prefere a garagem e a pista de carros. Esta criança está diagnosticada com o espectro de autismo, estando ainda em observação na sala por ser nova no grupo. “O período desenvolvimental entre os 2 e os 6 anos está associado ao maior desenvolvimento no que concerne à socialização da criança” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.55), neste sentido, as crianças M.S, Al, Ca, A e M.R brincam muitas vezes em grupo, sendo que foi observável o interesse da criança M.J entrar nas brincadeiras, mas as primeiras nem sempre o permitem.

O educador de infância tem uma postura calma perante o grupo, está sempre atento às necessidades de cada criança, dá espaço e agência para que as crianças se expressem e manifestem as suas opiniões e também fala abertamente com o grupo, no que diz respeito aos acontecimentos da escola/jardim de infância. Soubemos pelo próprio que a relação escola-família é tida em consideração revelando-se crucial para o bom funcionamento das atividades dentro e fora da sala de atividades. Os pais são convidados a participar nas atividades das crianças, sendo que por vezes são promovidos encontros para que se estabeleçam relações, não só com o educador de infância e restante equipa, mas também

entre os próprios pais. Há liberdade para que os pais entrem na sala de atividades, dando-lhes o mote necessário para que se sintam parte integrante do grupo. A respeito disto, Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) afirmam que “a presença dos pais, professores e outros adultos é fundamental para o seu processo de aprendizagem, dado que a criança desenvolve o seu pensamento através de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas” (p.54).

De um modo geral, todas as crianças se sentem motivadas para partilhar assuntos na sala, muito pelos diálogos que o educador de infância procura estabelecer durante o primeiro momento da manhã (9h30) e no período da tarde (15h00). As crianças são questionadas e participam de forma ativa durante estes diálogos, sendo que acontecem partilhas ricas em conhecimentos entre as crianças e entre o educador de infância e as mesmas. Este questionamento é fundamental pois,

“todas as crianças são competentes, porque são detentoras de uma curiosidade natural, porque têm um papel ativo e dinâmico no estabelecimento de relações com os outros e com o mundo e porque através dessas interações constroem a sua própria compreensão do mundo que as rodeia” (OCEPE, 2016; Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021, pp.48-49).

Na mesma linha de pensamento, o questionamento terá também a intenção de criar na criança o “*habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. O (a) educador (a) cria *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33).

Outro dos pormenores observado por mim, foi a calma com que os diálogos são conduzidos, não manifestando qualquer pressa no cumprimento de horários. Existe uma rotina geral da sala, mas não existem horários fixos para brincar, para dialogar ou para realizar atividades e explorações. Outro dos aspetos que gostaria de refletir é relativo à importância que é dada ao brincar, pois durante os dias em que estivemos na prática foi visível a valorização que o educador de infância dá a estes momentos. Brincar, na aceção de Cardona, Lopes da Silva, Marques e Rodrigues (2021) “permite conhecer melhor as

crianças, o modo como interagem, os seus interesses e curiosidades, perceber como se desenvolvem e aprendem, sugerindo o planeamento de propostas por parte do/a educador/a, que serão negociadas com as crianças” (p.55). Desta forma, a espontaneidade que está patente nas brincadeiras das crianças, tem um sentido intencional para com as suas aprendizagens. Estas brincadeiras permitem ainda facilitar a interação entre todas as crianças, trazendo experiências e vivências ricas para o desenvolvimento social das mesmas. O brincar traz então momentos puros e situações importantes para serem observadas pelo educador, uma vez que existem 8 crianças novas no grupo, cuja observação é fundamental para as conhecer e ainda, a observação das restantes crianças, na dinâmica que não pode parar, que é a de observar para melhor poder planear as ações no jardim de infância.

Na minha opinião, esta prática pedagógica irá ser rica em aprendizagens, pois nunca me encontrei num contexto em que a criança fosse realmente a prioridade. Em todos os contextos pelos quais passei, os horários eram mais importantes, a gestão do pessoal era mais importante e, por exemplo, a simplicidade na organização da sala e na decoração da sala eram da autoria dos adultos e não das crianças. Até agora, observei que toda a organização da sala e de áreas é feita com e para as crianças, não tendo medo de colorir a sala ao gosto das mesmas.

Em suma, aguardo com bastante curiosidade e expectativa pelos próximos dias de PP, com mente aberta e pronta a continuar a desenvolver as minhas competências enquanto futura educadora de infância.

Referências bibliográficas

Cardona, M.J., Marques, L., Rodrigues, P., & Silva, I.L. (2021) *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Gomes, A.A., Gomes Al., Monteiro, S.M., Pereira, A.S., & Tavares, J. (2020) *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011) A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Eds.) *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. (pp. 11-46). Porto Editora.

ANEXO 3- PLANIFICAÇÃO SEMANAL RELATIVA À SEMANA DE 6 E 7 DE DEZEMBRO DE 2021

Mestranda atuante: Daniela Crespo, nº1210216

Mestranda não atuante: [REDACTED]

Grupo: Sala das Surpresas – 1 a 2 anos – 11 crianças

Recursos humanos: Educadora de Infância: [REDACTED] Mestrandas: Daniela Crespo e [REDACTED]; Auxiliar de Ação Educativa: [REDACTED].

Contextualização:

“(…) nos primeiros três anos de vida, os *aprendizes sensoriomotores* aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 38). Desta forma, nos dois dias que compõe esta semana de Prática Pedagógica, houve o cuidado de preparar momentos de exploração que fossem ao encontro da utilização do corpo para a descoberta de novos materiais, como o caso da neve artificial, ou mesmo uma utilização diferente de objetos são conhecidos pelas crianças, como é o caso do lençol para a exploração do Paraquedas com balões. Para a presente semana foi ainda planificada a exploração do Cesto dos Tesouros. Esta exploração, tal como referem Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), “reúne e cria a oportunidade para que o bebé se fixe numa variedade de objetos quotidianos, apelativos aos cinco sentidos.” (p. 53) Para esta exploração o adulto deverá uma “postura atenta e tranquila, embora não interventiva.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 54)

Rotina	Intencionalidade Educativa	Recursos
7h45	-	9h00
As crianças são acolhidas na Sala das Surpresas		
<p>Descrição: As crianças que chegam antes das 9:00 já se encontram na sala em brincadeiras livres juntamente com as Crianças do berçário, com a supervisão da Coordenadora e com a Auxiliar de Ação Educativa da sala de berçário.</p> <p>Descrição na voz da criança: Estou a brincar com os meus amigos, temos alguns brinquedos pelo chão e outros vejo-os nas mãos dos meus amigos. Vejo duas pessoas a aproximarem-se da porta. Dizem-nos bom dia! Vejo que é a Daniela, sorrio em resposta e continuo a brincar.</p>		
9h00- As crianças são Acolhidas na Sala das Surpresas e têm o reforço alimentar	<p>-Apoiar a transição entre a família e a creche, assegurando que esta é feita de modo tranquilo;</p> <p>-Promover a capacidade para manter e disfrutar de uma relação com outras crianças e adultos;</p> <p>-Promover a capacidade de aguardar pela sua vez;</p>	<p>- Brinquedos que são selecionados para as brincadeiras livres;</p> <p>- Pão/Palitos;</p> <p>-Tapete;</p> <p>-Garrafas de água.</p>
<p>Descrição: A mestranda Daniela inicia a canção de arrumar, para as crianças saberem que está na hora de arrumar. Após os brinquedos estarem arrumados, mestranda convida as crianças a sentarem-se na Área do Reforço, chamando-as e encaminhando-as para a mesma. A mestranda dialoga com o grupo sobre o momento que vão vivenciar a seguir - “O reforço alimentar” e dá o pão ou os palitos às crianças, interagindo com elas.</p> <p>Após o reforço a mestranda vai buscar a caixa das águas de seguida, pede a uma criança, de forma aleatória, para distribuir as águas.</p> <p>Descrição na voz da criança: Oiço a canção de arrumar, olho para a Daniela e vejo que ela tem uma caixa na mão. Percebo que é para arrumar os brinquedos, apresso-me a apanhar um brinquedo para o colocar na caixa. Depois pedem-me para me sentar no tapete e lá vou eu sentar-me. Perguntam-me se eu quero pão ou palitos e eu escolho o que me apetece. Depois de todos os meus amigos comerem A Daniela pede para nos sentarmos encostados à parede, já sei que vou ver alguém de vassoura na mão para varrer o chão e limpar as migalhas que ficaram. Vamos beber água. É um dos meus amigos que distribui as garrafas.</p>		

<p>9h15– as</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a utilização de gestos, movimentos corporais e vocalizações relativas à canção do Bom Dia; -Assegurar o sentido de identidade e de pertença; -Promover a capacidade de aguardar pela vez; 	<ul style="list-style-type: none"> - Este momento acontece na Sala das Surpresas; -Mapa de presenças; - Peixe; - Comida do peixe.
<p>crianças cantam a canção do bom dia, marcam as presenças e alimentam o peixe</p>	<p>Descrição: Por esta altura chega a [REDACTED]. A mestranda atuante pede às crianças para se sentarem novamente no tapete. Esta inicia a canção do Bom Dia, juntamente com a mestranda não atuante e a Educadora de Infância. De seguida é mostrado o mapa de presenças pela mestranda atuante. Após mostrar o mapa, esta vai tirando as fotos das crianças e mostra-as ao grupo, para a própria criança e o restante grupo perceber e identificar quem estava na foto, se está presente ou não. No caso de estar presente é a própria criança que coloca a própria fotografia no mapa (zona de quem está presente), caso falte é a mestranda atuante que coloca a fotografia da criança na parte de quem não está presente. Quando o mapa de presenças tiver todo preenchido a mestranda não atuante coloca o mapa de presenças no painel de cortiça na sala de atividades enquanto a mestranda não atuante leva o peixe da sala para perto do grupo para iniciar a sua alimentação.</p> <p>Descrição na voz da criança: A [REDACTED] chegou! Oiço- a dizer bom dia e alguns amigos respondem com sorrisos, outros não dizem nada! Pedem-me para me sentar novamente no tapete. Já está limpo. Já sei que vamos cantar a canção do Bom Dia. Começamos a contar enquanto fazemos os gestos. Depois identifico os meus amigos nas fotografias do mapa de presenças, bem como a minha fotografia que orgulhosamente colo no mapa. Por fim alimentamos o nosso peixe, às vezes sou eu que dou a comida outras vezes é outro amigo.</p>	
<p>9h30–10h00</p> <p>Experiência orientada</p>		

<p>10h00- as crianças vão Brincar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a disponibilidade e abertura para compreender o seu mundo, objetos, pessoas, comportamentos, interagindo com outros, brincando e explorando ativamente; - Estimular a capacidade para iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos; -Fomentar a resolução de conflitos e negociação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parque exterior; -Sala de atividades; -Material existente na sala de atividades; - Recursos existentes no espaço exterior.
	<p>Descrição: A mestranda atuante dialoga com as crianças para dar a conhecer o que vão fazer a seguir: se estiver bom tempo, a mestranda atuante organiza as crianças num comboio em frente à janela que dá acesso ao exterior. Aqui as crianças brincam com os recursos existentes. Se não estiver bom tempo, a mestranda atuante coloca ao dispor das crianças livros para exploração livre.</p> <p>Descrição na voz da criança: Depois do que estive a fazer, vejo que começam a arrumar. A Daniela/ [REDACTED] dizem o que vamos fazer, quero saber para onde vamos brincar.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia da criança; - Fomentar o conhecimento e controlo do corpo e respetivas funções. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fraldário; - Sala de atividades; -Bacios; - Muda fraldas; - Livros.
	<p>Descrição: Caso as crianças estejam no exterior, a mestranda atuante e a Educadora de Infância encaminham, uma de cada vez, as Crianças que se sentam no bacio. Caso as crianças estejam na sala, estas são convidadas a sentar no tapete em meia-lua e chamadas uma de cada vez pela mestranda atuante ou pela Educadora de Infância. As crianças que vão ao bacio são encaminhadas para o mesmo. Após realizarem as</p>	

<p>10h30– as crianças fazem a higiene</p>	<p>necessidades, é-lhes colocada a fralda, lavam as mãos e colocam o babete (Nestas condições estão as crianças: R(15m), M(19m), F(18m), B(18m), C(20m), E(18m), M(19m). As crianças que não vão ao bacio, lavam as mãos, é-lhes trocada a fralda se necessário e colocam o babete (Nestas condições estão as crianças: D(14m), M(20m), B(20m), M(23m).</p> <p>Nota: Durante este processo as restantes crianças estão a ouvir uma história contada pela mestranda não atuante.</p> <p>Descrição na voz da criança: (se for a criança: R(15m), M(19m), F(18m), B(18m), C(20m), E(18m), M(19m). Oiço chamarem-me para ir ao bacio. Vou para dentro da sala sento-me no bacio. Depois de algum tempo sentado perguntam-me se fiz alguma coisa no bacio. Ajudam-me a levantar e espreitamos em conjunto. Se fiz alguma coisa batemos palmas e festejamos. Sinto-me importante. Depois colocam-me no muda fraldas e colocam uma fralda. De seguida lavo as mãos com ajuda de um adulto, que me pede depois para colocar o papel no lixo. Vou para a sala e é-me colocado um babete. Estão a contar uma história, sento-me rápido e oiço com atenção.</p> <p>(se for a criança: D(14m), M(20m), B(20m), M(23m) Oiço chamarem-me para ir lavar as mãos. Um adulto ajuda-me a lavar as mãos e depois coloca-me o babete. De seguida vou para a sala, estão a contar uma história, sento-me rápido e oiço com atenção.</p> <p>Quando todos os amigos estão prontos vamos em comboio para o refeitório.</p>	
<p>10h45– as crianças vão almoçar</p>	<p>-Promover a autonomia funcional para comer; - Fomentar a expressão de necessidades e confiança nos adultos.</p>	<p>-Refeitório; -Sala de atividades; -Almoço; -Babetes.</p>
	<p>Descrição: A mestranda atuante inicia a canção do Almoço para que as crianças entendam qual o momento que se vai iniciar a seguir. Com ajuda da mestranda não atuante, as crianças são convidadas a formar um comboio. No refeitório os adultos sentam as crianças nos seus lugares (existem lugares estabelecidos previamente). Após todos estarem sentados, começa a distribuição do almoço, pela ordem: sopa, 2º prato, fruta, água. Após metade das crianças acabarem a refeição, as que acabaram são encaminhadas pelos adultos para a higiene, sendo que a mestranda atuante acompanha as crianças e a mestranda não atuante fica no refeitório com as crianças que ainda não terminaram.</p> <p>Nota-: Caso a sopa esteja muito quente, inicia-se o almoço pela fruta enquanto a sopa arrefece.</p>	

		<p>Descrição na voz da criança: Quando chego ao refeitório vou sentar-me no meu lugar. Um dos adultos pede-me que coloque o babete em cima da mesa e depois vejo que metem o prato em cima dele. Já sei comer sozinho, por isso começo logo a comer. Quando termino de comer vou novamente para a sala com os meus amigos.</p>
<p>11h30– as crianças vão fazer a Higiene</p>	<p>- Promover a autonomia funcional para ir à casa de banho;</p> <p>- Fomentar o conhecimento e controlo do corpo e respetivas funções.</p>	<p>-Fraldário;</p> <p>-Sala de atividades;</p> <p>- Muda fraldas.</p>
	<p>Descrição: O primeiro grupo a comer sai do refeitório com a mestranda atuante e com a Educadora de Infância. A mestranda atuante lava as mãos e as bocas das crianças e vê as fraldas. Após este momento encaminha as crianças para as respetivas camas. Logo depois vem a mestranda não atuante com as restantes crianças e faz o mesmo que a mestranda atuante fez com o primeiro grupo. Neste momento apenas vão ao bacio as crianças que não foram antes do almoço.</p> <p>Descrição na voz da criança: (se for a criança: D(14m), M(20m), B(20m), M(23m)) sou dos primeiros a sair do refeitório para ir para o fraldário sentar-me no bacio. Depois de algum tempo sentado perguntam-me se fiz alguma coisa no bacio. Ajudam-me a levantar e espreitamos em conjunto. Se fiz alguma coisa batemos palmas e festejamos. Sinto-me importante. Depois colocam-me no muda fraldas e colocam uma fralda. De seguida lavo as mãos com ajuda de um adulto, que me pede depois para colocar o papel no lixo. Vou para a sala, ajudam-me a tirar os sapatos. Deito-me na minha cama. É hora de dormir.</p> <p>(se for a criança: R(15m), M(19m), F(18m), B(18m), C(20m), E(18m), M(19m)) sou dos últimos a sair do refeitório. Vou para o fraldário, aguardo a minha vez para lavar as mãos. De seguida lavo as mãos com ajuda de um adulto, que me pede depois para colocar o papel no lixo. Vou para a sala, ajudam-me a tirar os sapatos. Deito-me na minha cama. É hora de dormir.</p>	
<p>12h00– as crianças vão</p>	<p>- Apoiar no ritual do sono para que a criança descanse tranquilamente.</p>	<p>- Sala de atividades;</p> <p>-Catres.</p>
	<p>Descrição: Depois de estarem deitadas, as crianças são aconchegadas no respetivo Catre, pelo Adulto.</p> <p>Nota: Os catres são colocados pela Estagiária não atuante.</p>	

fazer o repouso	Descrição na voz da criança: Vou deitar me na cama, com a minha chucha e o meu miminho para dormir. Às vezes um dos adultos senta-se ao meu lado, sinto-me protegido e durmo calmamente.	
14h45– as crianças vão fazer a Higiene	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia funcional para ir à casa de banho; - Fomentar o conhecimento e controlo do corpo e respetivas funções; 	<ul style="list-style-type: none"> -Fraldário; - Sala de atividades; -Bacios; - Muda fraldas; - Livros.
	<p>Descrição: As crianças acordam, são calçados os sapatos e começam a rotina de higiene. Seguidamente as crianças que vão ao bacio são encaminhadas para o mesmo pela mestranda não atuante. Após realizarem as necessidades, é-lhes colocada a fralda pela Auxiliar de ação educativa e, a mestranda atuante, auxilia as crianças na lavagem das mãos e coloca os babetes (Nestas condições estão as crianças: E, M, B, M, B, M, F, M, R, C). A criança que não vai ao bacio vai diretamente trocar a fralda e depois a mestranda atuante ajuda-a a lavar as mãos e a colocar o babete (Nestas condições está a Criança: D). Os catres são arrumados à medida que as crianças vão acordando, pela mestranda não atuante. Os lençóis, cobertores e objetos de conforto, são guardados nos cabidos dentro dos sacos de pano correspondentes. Após a sala estar arrumada, a mestranda não atuante reúne as crianças em grupo, para cantar uma canção enquanto esperam que o grupo todo faça a higiene.</p> <p>Descrição na voz da criança: Depois de acordar ajudam-me a calçar os sapatos e em seguida vou sentar-me no bacio. Se fiz alguma coisa batemos palmas e festejamos. Sinto-me importante. Depois colocam-me no muda fraldas e colocam uma fralda. De seguida lavo as mãos com ajuda de um adulto, que me pede depois para colocar o papel no lixo. Vou para a sala e oiço que estão a cantar uma canção. Sento-me no chão a ouvir e bato palmas. Depois de todos estarmos prontos com a fralda trocada e o babete colocado vamos em comboio para o refeitório.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a expressão de necessidades e confiança nos adultos; - Estimular a competência de aguardar a vez. 	<ul style="list-style-type: none"> -Refeitório; -Sala de atividades; -Babetes.

<p>15h00– as crianças vão Lanchar</p>	<p>Descrição: Enquanto a mestranda atuante canta uma canção, a mestranda não atuante organiza as crianças num comboio, para se deslocarem para o refeitório. No refeitório os adultos sentam as crianças nos seus lugares (existem lugares estabelecidos previamente). Após todos estarem sentados, começa a distribuição do lanche, que pode ser iogurte com pão ou papa com pão. Depois de metade das crianças acabarem a refeição, as que acabaram são encaminhadas pela mestranda atuante e Auxiliar de ação educativa para a higiene, sendo que a mestranda atuante acompanha as crianças e a mestranda não atuante fica no refeitório com as que ainda não terminaram.</p> <p>Descrição na voz da criança: Quando chego ao refeitório sento-me no meu lugar. Um dos adultos pede-me para colocar o babete em cima da mesa. De seguida colocam o lanche em cima do babete e eu começo a comer. Quando termino tiram-me o babete e espero que os meus amigos acabem de lanchar para irmos todos para a sala lavar as mãos.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia funcional para ir à casa de banho; - Fomentar o conhecimento e controlo do corpo e respetivas funções. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fraldário; -Sala de atividades; - Muda fraldas.
<p>15h30– as crianças vão fazer a Higiene</p>	<p>Descrição: O primeiro grupo a comer sai do refeitório com a mestranda atuante e com a Educadora de Infância. A mestranda atuante lava as mãos e as bocas das crianças e vê as fraldas. Após este momento encaminha as crianças para a rua ou para a sala, conforme estiver o tempo. Logo depois vem a mestranda não atuante com as restantes crianças e faz o mesmo que a mestranda atuante fez com o primeiro grupo.</p> <p>Descrição na voz da criança: Quando chego à sala vou para o fraldário lavar a mãos. Quando acabo de lavar as minhas mãos, um dos adultos pede-me para deitar o papel no lixo. Apresso-me pois já sei que vou brincar.</p>	
<p>15h45- as crianças vão Brincar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a disponibilidade e abertura para compreender o seu mundo, objetos, pessoas, comportamentos, interagindo com outros, brincando e explorando ativamente; - Estimular a capacidade para iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Parque exterior; -Sala de atividades; -Material existente na sala de atividades; - Recursos existentes no espaço exterior.

	-Fomentar a resolução de conflitos e negociação.	
	<p>Descrição: A mestranda atuante dialoga com as crianças para dar a conhecer o que vão fazer a seguir: se estiver bom tempo, a mestranda atuante organiza as crianças num comboio em frente à janela que dá acesso ao exterior. Aqui as crianças brincam com os recursos existentes. Se não estiver bom tempo, a mestranda atuante coloca ao dispor das crianças objetos para exploração livre.</p> <p>Descrição na voz da criança: Estão a falar comigo e com os meus amigos. A [REDACTED]/Daniela dizem-nos onde e com o que vamos brincar. Que bom, estava mesmo a precisar!!</p>	
16h00–16h45		
Experiência orientada		

Planificação dos momentos de experiência orientada

Segunda-feira 6 de dezembro

Experiência Orientada	Intencionalidade Educativa	Recursos
9h30- Experiência Orientada– as Crianças exploram neve artificial	<ul style="list-style-type: none"> -Promover a interação social; -Desenvolver o pensamento abstrato; -Desenvolver capacidades criativas; -Promover a exploração ativa através dos sentidos; -Promover a exploração através da manipulação de objetos; -Promover o aumento de vocabulário; -Mostrar o que acontece quando se misturam os dois ingredientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neve artificial (condicionador de cabelo; farinha maizena); -Colheres; - Colheres de medição; -Formas de bolachas; -Caixa de plástico transparente.
	<p>Descrição: A mestranda atuante organiza as crianças na sala, vestindo os bibes de plástico para as atividades plásticas. De seguida convida as crianças a encaminharem-se para o refeitório onde irá acontecer a exploração. As crianças irão ficar sentadas em</p>	

	<p>duas mesas que serão juntas para facilitar a exploração em grupo. Os ingredientes já estarão previamente preparados e a sua junção será feita apenas pela mestranda atuante. No final da preparação da neve artificial a mestranda atuante convida as crianças a realizar a exploração, exemplificando previamente como poderão explorar com as mãos e colheres.</p> <p>Descrição na voz da criança: Acabámos de marcar as presenças no nosso mapa. A Daniela conta-nos que vamos ter uma surpresa. Fico ansioso por saber o que é e bato palmas, sorrindo para os meus amigos. Vejo que os adultos têm bibes na mão e começam a vestir-nos com eles. No final estamos tão ansiosos que já há amigos a correr pela sala e outros a fazer sons de impaciência. A Daniela finalmente diz que vamos para o refeitório, saímos da sala em êxtase. Quando chegamos ao refeitório vemos que estão as mesas do almoço juntas....ficamos baralhados e esperamos que nos ajudem a sentar. A Daniela traz para o centro da mesa uma caixa grande de plástico, vejo que lá dentro está uma coisa branca, mas não sei o que é. Tenho de esperar para que me expliquem. A Daniela mostra que é um pó e junta-lhe um creme, começo a ficar em pulgas para lhe poder mexer! A Daniela mostra como podemos mexer, mas eu só quero mesmo que ela me diga que posso mexer. Quando finalmente meto as minhas mãos sinto fresquinho, a Daniela chama-lhe neve, é tão divertido.. cheiro a neve, tem um cheiro bom, o toque é suave, quando vou para meter na boca dizem-me que não o faça, acho que faz mal, pelo menos foi o que os adultos me disseram. Gosto muito de mexer em coisas diferentes. Estamos muito felizes.</p>	
<p>16h00-16h45- Experiência orientada- as crianças exploram o Cesto dos Tesouros</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Incentivar à tomada de decisões de forma autónoma; -Promover a exploração ativa através dos sentidos; -Facilitar a experimentação das propriedades de diversos objetos; -Desenvolver a coordenação mão-olho; -Desenvolver a motricidade fina; -Desenvolver a motricidade grossa; -Fomentar a interação entre o grupo de crianças; -Incentivar à partilha dos objetos; 	<p>-Cesto de Vime com:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Bolas de Natal de vários tamanhos e cores; *Fitas de Natal de vários tamanhos e texturas; *Ramos de árvore de Natal fictícia; *Bonecos de Natal.
	<p>Descrição: O cesto será colocado no centro do tapete enquanto as crianças lancham, ficando tapado por um lençol. As crianças após o lanche são convidadas a regressar à Sala das Surpresas para sentar no tapete. Após todas as crianças estarem sentadas, a mestranda atuante retira o lençol e aguarda que as crianças iniciem a experiência. Para a realização desta exploração, os adultos não interagem com as crianças de forma que</p>	

	<p>a exploração seja feita sem nenhuma indicação por parte dos mesmos. A presença do adulto apenas indicará segurança para as crianças.</p> <p>Descrição na voz da criança: Já acabámos o lanche. A Daniela pergunta a todos se queremos ir para a sala. Depressa nos levantamos, arrumamos as cadeiras e encaminhamo-nos para a sala. Ao chegar-mos, temos uma coisa no meio do tapete, ficamos curiosos e queremos mexer, mas temos de nos sentar no tapete. Assim que estamos sentados a Daniela tira o lençol, aparece um grande cesto cheio de coisas lá dentro. Algumas até brilham!! A Daniela não diz o que temos de fazer, alguns amigos ficam baralhados e continuam sentados, outros levantam-se e vão logo mexer, tirando fitas e bolas coloridas. Levanto-me também e vou explorar o que lá está. Tantas coisas diferentes para ver, mexer, cheirar e provar?! Ups não, provar não que isto não sabe nada bem.</p>
--	--

Terça-feira 7 de dezembro

Experiência Orientada	Intencionalidade Educativa	Recursos
9h30- Experiência orientada- As crianças exploram caixas de sons	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a coordenação mão-olho; -Desenvolver a motricidade fina; -Desenvolver a motricidade grossa; -Promover a interação social; -Promover a autonomia na exploração das crianças; -Desenvolver o pensamento abstrato; -Promover o aumento de vocabulário; -Melhorar a concentração e atenção; -Desenvolver a resolução de problemas. 	<p>-Caixas de cartão seladas e com:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Milho *Tampas; *Canetas; *Folhas de papel; *Rolos de papel; *Feijão seco.
	<p>Descrição: As caixas são previamente preparadas e seladas. A mestranda não atuante irá dispor as caixas pela sala enquanto a mestranda atuante acaba de marcar as presenças com o grupo de crianças. Após tudo estar pronto, a mestranda atuante pega numa caixa, abanando-a e questiona as crianças relativamente ao som que estão a ouvir. Pega numa outra caixa e repete o processo. Seguidamente convida as crianças a realizarem a exploração das caixas de forma autónoma.</p> <p>Descrição na voz da criança: Vejo algumas caixas no chão e pergunto-me para que servirão. A Daniela explica que temos de estar em silêncio para ouvirmos a caixa. Ela faz o som de “shhhh” e ficamos todos atentos. A Daniela abana a caixa e.....UAU que som é aquele e de onde virá? Ela pega numa outra caixa e oiço outro som. Que giro, aquelas caixas têm sons. Quando a Daniela nos convida para abanar as caixas, apresso-me a escolher uma. Abano eoutro som. De onde</p>	

	virá? Rodo a caixa, abano a caixa e até a tento abrir. Tenho de ir ver outra caixa. Todas fazem barulhos.	
16h00-16h45— Experiência orientada- As crianças exploram o Paraquedas de balões	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a motricidade grossa; -Promover a interação social; -Melhorar a concentração e atenção; -Desenvolver a resolução de problemas; -Incentivar o espírito de equipa e cooperação; -Promover momento de coordenação de movimentos e manipulação de um objeto; - Estimular os sentidos das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lençol; - Balões.
	<p>Descrição: Após o lanche as crianças são convidadas a ir para a sala. De seguida a mestranda atuante pede que todas as crianças deem as mãos, sendo que os adultos na sala ajudam as crianças no processo. Após a roda estar feita a mestranda atuante abre o lençol convidando as crianças a pegarem no mesmo. Dois adultos também pegam para dar mais firmeza ao lençol. Seguidamente os adultos e crianças que pegam no lençol são convidadas a abanar o mesmo, fazendo com que o balão suba e desça em cima do mesmo. A mestranda atuante ajuda as crianças a pegar no lençol e cria alguns momentos diferentes, como colocar outro balão no lençol, produzindo alguns sons para criar curiosidade nas crianças.</p> <p>Descrição na voz da criança: Depois de lanchar vamos todos para a sala. A Daniela pede para darmos as mãos, alguns amigos não querem ou não sabem como fazer, então ela ajuda-nos. De repente ela tira um lençol e convida-nos a pegar. Eu pego, mas alguns amigos não querem. De repente há um balão em cima do lençol e este começa a abanar. Que fixe, o balão anda para cima e para baixo, tento agarrá-lo, mas não consigo. Quando volto a olhar, já lá está outro. Volto a tentar agarrar, mas não consigo. É tão giro ver os balões a saltar.</p>	

Avaliação

A avaliação desta semana irá incidir nas intencionalidades educativas da exploração do cesto dos tesouros e na exploração da neve artificial, no sentido de perceber se estas foram ou não atingidas pelas crianças do grupo. Serão também efetuados registos, fotográficos e videográficos para cada uma das explorações mencionadas.

Referências bibliográficas

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S., (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.

Anexos

Anexo 1 – Canção do Bom dia

Sou pequenino, mas quero crescer,

Vou dizer aos pés,

Vou dizer às mãos,

Vou dizer à boca, para não mexer.

Bom dia, bom dia,

Bom dia a toda a gente,

Eu hoje vim a creche,

E por isso estou contente.

Gosto de cantar,

Gosto de aprender,

Tantas coisas novas vamos fazer.

Bom Dia!

Anexo 2 – Música do almoço

Almoço, almoço
Vou comer, vou comer
Para ser lindo, para ser lindo
E crescer, e crescer.

Ritmo: pa pa pa pa

Anexo 3 – Canção da surpresa

Vem aí, vem aí,
Vem aí uma surpresa.
Ela está, ela está,
Ela está quase a chegar.

ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL RELATIVA À SEMANA DE 21 A 23 DE NOVEMBRO DE 2022

Mestranda atuante: [REDACTED]

Mestranda não atuante: Daniela Crespo, nº 1210216

Grupo: Sala 2 – 3 a 5 anos – 26 crianças

Recursos humanos: Educador de Infância: [REDACTED]; Mestrandas: Daniela Crespo e [REDACTED]; Auxiliar de Ação Educativa: [REDACTED]

Contextualização

A seguinte planificação nasceu do período de observação da semana anterior, da escuta ativa e dos interesses demonstrados pelo grupo. A partir do desejo e da motivação demonstradas pelas crianças em propostas que envolvam o movimento, tornou-se pertinente pensar numa proposta que conseguisse aliar de forma holística este gosto e as diferentes áreas de conteúdo. Assim sendo, a partir das premissas de que as aprendizagens se exploram e desenvolvem num contexto articulado de saber e que “Esta articulação entre áreas do desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10) optámos por criar uma sequência didática que tem como base o jogo, envolvendo as diferentes áreas de saber mas colocando em ênfase a expressão motora. “É que as crianças constroem a sua compreensão do mundo físico e social através das ações diretas e das experiências que vivenciam com o seu corpo e os seus sentidos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 626).

Assim sendo, esta sequência didática será explorada na terça-feira no período da tarde. Nos restantes dias, o grupo de crianças irá continuar a construir o sótão, começando assim a concretizar as ideias que tiveram na semana anterior e ainda, as prendas de natal para as suas famílias. Ao longo dos três dias de planificação será dado lugar ao trabalho em mini grupos, favorecendo assim a diferenciação pedagógica, maior acompanhamento e a necessidade de promover um clima de apoio e motivação no desenrolar da mesma.

Planificação de dia 21 de novembro

Tempo	Momento	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Recursos	Espaço
Período da manhã	Diálogo em grande grupo	<p>Área de formação pessoal e social</p> <p>-Incentivar a aguardar pela vez de falar;</p> <p>Área de Expressão e comunicação</p> <p>-Fomentar o diálogo em grande grupo;</p> <p>-Incentivar o desejo por comunicar;</p> <p>-Fomentar a compreensão temporal (ontem, hoje e amanhã).</p>	<p>-Perceber quando é a vez de falar, respeitando a vez do outro;</p> <p>-Valorizar e respeitar cada criança do grupo onde se insere;</p> <p>-Revelar confiança em propor ideias e falar em grupo;</p>		-Sala de atividades.
<p>Descrição:</p> <p>-As crianças são acolhidas e convidadas a brincar pelos diversos espaços da sala;</p> <p>-As crianças são convidadas a arrumar a sala e a sentarem-se nos seus lugares;</p> <p>-As crianças são convidadas a falar sobre alguma novidade que queiram partilhar com o grupo, tendo como recurso as seguintes questões orientadoras:</p> <p><i>Há alguém com uma novidade que queira contar?</i></p> <p><i>Que crianças faltam hoje?</i></p> <p><i>Então quantos somos hoje?;</i></p> <p>-As crianças são convidadas a preencher o mapa dos dias e é planeado o dia.</p>					

		<p><u>Nota:</u></p> <p>-Este diálogo está dependente do que as crianças partilharem, sendo assim aberto para situações emergentes ou outras, de acordo com o momento.</p>			
Período da tarde	Continuação da construção do sótão e das prendas de Natal	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>-Valorizar os comportamentos positivos da criança, nomeadamente quando esta revela comportamentos de ajuda;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Artística-</u> <u>Subdomínio das Artes Visuais</u></p> <p>-Proporcionar a utilização de materiais alternativos para as pinturas;</p> <p>-Fomentar o diálogo sobre o trabalho desenvolvido;</p>	<p>-Valorizar e respeitar cada criança do grupo onde se insere;</p> <p>-Usar a linguagem oral ajustada ao contexto, de forma a conseguir comunicar eficazmente;</p> <p>- Valorizar a apreciação das crianças acerca do trabalho desenvolvido.</p>	<p>-Tinta;</p> <p>-Cartão;</p> <p>-Esponjas;</p> <p>-Massa de moldar branca;</p>	-Sala de atividades.
		<p>Descrição:</p> <p>-As crianças são convidadas a continuarem a construção do sótão e as prendas de Natal.</p>			

Planificação de dia 22 de novembro

Tempo	Momento	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Recursos	Espaço
Período da manhã	Diálogo em grande grupo	<p>Área de formação pessoal e social</p> <p>-Incentivar a aguardar pela vez de falar;</p> <p>Área de Expressão e comunicação</p> <p>-Fomentar o diálogo em grande grupo;</p> <p>-Incentivar o desejo por comunicar;</p> <p>-Fomentar a compreensão temporal (ontem, hoje e amanhã).</p>	<p>-Valorizar e respeitar cada criança do grupo onde se insere;</p> <p>-Usar a linguagem oral ajustada ao contexto, de forma a conseguir comunicar eficazmente;</p>		-Sala de atividades.
<p>Descrição:</p> <p>-As crianças são acolhidas e convidadas a brincar pelos diversos espaços da sala;</p> <p>-As crianças são convidadas a arrumar a sala e a sentarem-se nos seus lugares;</p> <p>-As crianças são convidadas a falar sobre alguma novidade que queiram partilhar com o grupo, tendo como recurso as seguintes questões orientadoras:</p> <p><i>Que crianças faltam hoje?</i></p> <p><i>Vamos contar quantos somos hoje?</i></p> <p>- As crianças são convidadas a preencher o mapa dos dias e é planeado o dia.</p> <p>Depois do diálogo, a mestranda conversa com as crianças acerca da transformação do sótão na Sala Mágica de Natal. Na semana passada as crianças disseram que na sala mágica queriam que houvesse: uma lareira, árvore de natal, luzes, bolas de natal, cadeira para o pai Natal e cozinha de</p>					

		<p>Natal. Com esta conversa inicial é pedido às crianças por onde querem começar e que materiais querem utilizar.</p> <p><u>Nota:</u></p> <p>-Este diálogo está dependente do que as crianças partilharem, sendo assim aberto para situações emergentes ou outras, de acordo com o momento.</p>			
	Transformação do sótão na Sala mágica de Natal	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>-Valorizar os comportamentos positivos da criança, nomeadamente quando esta revela comportamentos de entreatajuda;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Artística-</u> <u>Subdomínio das Artes Visuais</u></p> <p>-Proporcionar a utilização de materiais alternativos para as pinturas;</p> <p>-Fomentar o diálogo sobre o trabalho desenvolvido;</p>	<p>-Valorizar e respeitar cada criança do grupo onde se insere;</p> <p>-Usar a linguagem oral ajustada ao contexto, de forma a conseguir comunicar eficazmente;</p> <p>- Valorizar a apreciação das crianças acerca do trabalho desenvolvido.</p>	Matérias decididos na conversa inicial	Sala de atividades
		<p>Descrição:</p> <p>-As crianças são convidadas a construírem os materiais para decorar o sótão;</p> <p>-As crianças que não quiserem participar na atividade, podem escolher um espaço da sala para brincar; se estiver bom tempo, as crianças podem brincar no espaço exterior.</p>			
Período da tarde	Jogo do cubo mágico	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>-Valorizar os comportamentos positivos da criança, nomeadamente quando esta revela comportamentos de entreatajuda;</p> <p>-Desenvolver nas crianças a capacidade de cumprir regras e orientações;</p>	<p>- Seguir orientações ou regras de um jogo;</p> <p>- Controlar movimentos que implicam deslocamento e equilíbrio: saltar e rastejarem;</p>	-Cubo mágico	Sala de atividades.

		<p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>-Promover a apropriação da diversidade de movimentos motores</p>			
<p>Descrição:</p> <p>-As crianças são convidadas a realizarem um aquecimento</p> <p>-As crianças são convidadas a usufruírem do jogo do cubo mágico</p> <p>Regras do jogo:</p> <p>-As crianças jogam em grande grupo e colocam-se em círculo;</p> <p>- Uma criança de cada vez lança o dado, observando em seguida a imagem que calha (pode calhar saltar com os dois pés juntos, rolar no chão, saltar com um pé no ar);</p> <p>-A criança tem de fazer o movimento que calhou e as restantes imitam;</p> <p>- As crianças são convidadas a deitarem-se no chão e a relaxarem de olhos fechados ao som de uma música calma.</p>					

Planificação de dia 23 de novembro

Tempo	Momento	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Recursos	Espaço
Período da manhã	Diálogo em grande grupo	<p>Área de formação pessoal e social</p> <p>-Incentivar a aguardar pela vez de falar;</p> <p>Área de Expressão e comunicação</p> <p>-Fomentar o diálogo em grande grupo;</p> <p>-Incentivar o desejo por comunicar;</p>	<p>-Valorizar e respeitar cada criança do grupo onde se insere;</p> <p>-Usar a linguagem oral ajustada ao contexto, de forma a conseguir comunicar eficazmente;</p>		-Sala de atividades.
	<p>Descrição:</p> <p>-As crianças são acolhidas e convidadas a brincar pelos diversos espaços da sala;</p> <p>-As crianças são convidadas a arrumar a sala e a sentarem-se nos seus lugares;</p> <p>-As crianças são convidadas a falar sobre alguma novidade que queiram partilhar com o grupo.</p> <p>Nota:</p> <p>-Este diálogo está dependente do que as crianças partilharem, sendo assim aberto para situações emergentes ou outras, de acordo com o momento.</p>				
	Transformação do sótão na Sala mágica de Natal	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <p>-Valorizar os comportamentos positivos da criança, nomeadamente quando esta revela comportamentos de ajuda;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <p><u>Domínio da Educação Artística-</u> <u>Subdomínio das Artes Visuais</u></p>	<p>-Valorizar e respeitar cada criança do grupo onde se insere;</p> <p>-Usar a linguagem oral ajustada ao contexto, de forma a conseguir comunicar eficazmente;</p>	-Materiais decididos na conversa inicial do dia anterior	-Sala de atividades.

		<p>-Proporcionar a utilização de materiais alternativos para as pinturas;</p> <p>-Fomentar o diálogo sobre o trabalho desenvolvido;</p>	<p>- Valorizar a apreciação das crianças acerca do trabalho desenvolvido.</p>		
		<p>Descrição:</p> <p>-As crianças são convidadas a construir os materiais para decorar o sótão;</p> <p>-As crianças que não quiserem participar na atividade, podem escolher um espaço da sala para brincar; se estiver bom tempo, as crianças podem brincar no espaço exterior.</p>			
Período da tarde	Projeto escolar de artes	<p>Descrição:</p> <p>-Desenvolvimento do projeto geral da escola. O grupo de crianças inicia o desenvolvimento do projeto, de acordo com o que ficou definido na reunião geral de professores.</p>			<p>-Sala de atividades/Espaço exterior</p>

Avaliação

Dia	Dia 21	Dia 22	Dia 23
Momento do dia que vamos avaliar	Preenchimento do mapa do dia criado em conjunto com o grupo de crianças	Jogo “Cubo mágico”	Exploração da nova área da sala de atividades
Questões de avaliação	-As crianças mostram-se envolvidas no preenchimento do mapa? -Em que consistiram as participações da criança? -As crianças participam na planificação do dia?	- Como esteve a criança durante a realização do jogo, de acordo com os indicadores de bem-estar e implicação? -No que diz respeito às regras do jogo, como esteve a criança na aceitação e cumprimento das mesmas?	-As crianças perceberam a existência da nova área? -De que forma as crianças fizeram a exploração dos novos materiais/espço?
Como vamos avaliar	Será realizada uma observação sistemática simples do grande grupo	Será realizada uma observação sistemática simples de duas crianças	Será realizada uma observação sistemática simples de duas crianças


Referências Bibliográficas

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.

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

ANEXO 5- GUIÃO DA ENTREVISTA

 **FAVORÇADOS = LERDA**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

Entrevista

Nome da criança: _____
Data: __/__/__
Hora: __: __

1. O que é para ti brincar?

2. Onde gostas de brincar?

3. Com quem mais gostas de brincar?

4. Com o que mais gostas de brincar?

5. O que sentes quando brincas?

Página | 1

ANEXO 6- TABELA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS – COM RESPOSTAS TRANSCRITAS NA TOTALIDADE

Criança	Significado do brincar	Espaços preferidos	Com quem brinca	Tipo de brincadeiras	Emoções associadas
Criança A	Brincar é divertir.	Gosto de brincar aqui dentro com as minhas amigas.	M.J, a M.S e a A	Na casinha, também gosto de brincar no Lego grande, nos jogos. Também adoro brincar no Lego pequeno.	Sinto a amizade.
Criança B	É brincar a montar Legos.	No Lego, nas folhas.	Com o M. e com a N.	No Lego, nas folhas...em mais lado nenhum só esses..Ah e nos jogos.	Só fico triste quando não me passam a bola na rua.
Criança C	É quando nós brincamos com um brinquedo do Pai Natal.	No campo de futebol.	Com meus amigos.	Com carrinhos.	Nada.
Criança D	Brincar é espadas. É pistolas de madeira, um carrinho de madeira com rodas que parece um skate.	Na casa do Pai Natal. Nos Legos duplos e às espadas.	Com o N. e com o T..	Com espadas, às pistolas elétricas.	Sinto-me triste porque o T. me aleijou-me.

Criança E	É para nós divertimo-nos.	Gosto de brincar na rua, no parque.	Com a A..	Com as minhas Barbies.	Eu vivo alegre.
Criança F	Carros, barcos, e aviões, e também comboios.	Casa, casa da minha avó, em casa dos meus primos, na minha prima.	Com o meu primo, com a minha prima.	Com os carros de corrida.	Melhor.

ANEXO 7 – TABELA DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Narrativa / Data / Criança	Modalidade de brincar	Descrição da ação	Interpretação (Implicação)	Interpretação (Bem-estar)	Notas adicionais
Narrativa 1 - 28/11/2022 - Criança B	Funcional - Simbólico	Brinca com carro, depois envolve-se na pista do Mickey; convida colegas para brincar; afasta-se quando há mais crianças.	Início com implicação moderada; demonstra curiosidade e iniciativa; envolvimento diminui quando sente menor participação.	Inicialmente alegre e receptiva; demonstra frustração e tristeza ao afastar-se do grupo; recupera ao aproximar-se do educador.	Importância de estratégias de inclusão em grupos maiores.
Narrativa 2 - 29/11/2022 - Criança C	Dramático / Simbólico	Brinca às escondidas, depois polícia e ladrão; interage com pares e educador; procura minhoca para oferecer ao educador.	Elevado nível de implicação – expressões corporais, negociação, persistência no jogo.	Alegria, tranquilidade e entusiasmo; flexível na adaptação entre jogos; relações positivas com pares e adulto.	Demonstra autonomia e criatividade; ligações afetivas com adulto.
Narrativa 3 - 06/12/2022 - Criança E	Jogo formal	Participa em corrida com paragens por cor/número; segue regras; corrige engano na cor; coopera com colegas no arco.	Implicação elevada – concentração, atenção, persistência, expressão corporal.	Alegria, adaptação rápida a novas regras, interação harmoniosa com pares.	Participação positiva em jogo estruturado dinamizado pelo adulto.
Narrativa 4 - 07/12/2022 - Criança B	Construtivo / Simbólico	Constrói casa com Legos; introduz elementos simbólicos (garagem/skate); coopera com criança C.	Elevada implicação – foco, colaboração, criatividade, atribuição de significados.	Tranquilidade, prazer, flexibilidade, interações harmoniosas.	Brincar cooperativo e simbólico apoiado por relação positiva com colega.
Narrativa 5 - 13/12/2022 - Criança D	Funcional: Construtivo / Social	Brinca com carro, depois envolve-se na pista do Mickey em grupo; afasta-se quando o espaço fica limitado.	Implicação moderada – iniciativa e curiosidade no início; diminuição do envolvimento com restrição do espaço.	Inicialmente positiva; sinais de frustração e tristeza quando se afasta.	Mostra como dinâmica de grupo influencia participação.
Narrativa 6 - 14/12/2022 - Criança F	Dramático / Simbólico	Assume papel de “macaco”; cria personagens e situações humorísticas; transita para revista de cromos.	Elevada implicação – expressão verbal e corporal criativa, persistência e adaptação.	Alegria e tranquilidade; flexível na mudança de contexto; breve frustração superada rapidamente.	Demonstra sentido de humor e capacidade de resiliência emocional.